

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

ANNA CAMILA ALVES

**BRINCADEIRAS CIRCENSES SUBSIDIADAS PELOS PRINCÍPIOS DO
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BAURU

2026

ANNA CAMILA ALVES

BRINCADEIRAS CIRCENSES SUBSIDIADAS PELOS PRINCÍPIOS DO DESENHO
UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

BAURU

2026

A474b	Alves, Anna Camila. Brincadeiras Circenses subsidiadas pelos princípios do Desenho Universal Para Aprendizagem na Educação Infantil / Anna Camila Alves. -- Bauru, 2026 148 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini 1. Educação Infantil. 2. Brincadeiras Circenses. 3. Educação Inclusiva. 4. Desenho Universal para a Aprendizagem. I. Título.
-------	--

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANNA CAMILA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 de janeiro de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANNA CAMILA ALVES, intitulada "BRINCADEIRAS CIRCENSES SUBSIDIADAS PELOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL e produto educacional " Abram Alas, o circo chegou!"". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. ELIZABETE CRISTINA COSTA RENDERS (Participação Virtual) do(a) Pró-reitoria de pesquisa, mestrado em Educação / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Profa. Dra. ALINE JULIANA OJA PERSICHETO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Didática / UNESP / Câmpus de Marília - FFC, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA** . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Vera Lucia Messias
Fialho
Capellini:07797199809

Assinado de forma digital por Vera
Lucia Messias Fialho
Capellini:07797199809
Dados: 2026.01.27 07:37:49 -03'00'

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

*Dedico este trabalho às crianças e a todos que caminharam comigo, acreditando na
potência de uma educação mais humana e inclusiva.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, compreendido e nomeado de diferentes formas conforme a fé e a espiritualidade de cada pessoa, pela força, sabedoria e amparo ao longo de todo este percurso.

Agradeço à minha família — pai, mãe, irmão, irmã, sobrinhos, madrinha, padrinho e primas que são como irmãs — pelo apoio, afeto, incentivo e compreensão constantes, fundamentais ao longo de toda essa trajetória, com a certeza de que esse caminho também foi acompanhado, de forma especial, por quem já não está fisicamente presente.

Aos meus amigos, meu muito obrigada pelo carinho, apoio e presença ao longo de toda essa caminhada.

Ao meu namorado, pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de ausência e por estar comigo sempre.

À professora Vera, que me acompanhou nessa caminhada com generosidade e cuidado, sendo muito mais do que uma orientadora: uma mãe, que sempre acreditou em mim, abriu caminhos e ensinou com profundo carinho e afeto.

Por fim, às crianças, que me ensinam a cada dia e tornam meus dias mais leves, alegres e cheios de sentido.

“O circo é alegria de viver

O circo é alegria que você precisa conhecer.”

(Canção de Jorge Ben Jor • 1972)

ALVES, Anna Camila. **Brincadeiras Circenses subsidiadas pelos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Infantil**. Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2025. 148f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” - Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, Bauru/SP, 2026.

RESUMO

O movimento constitui um suporte fundamental para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e, na Educação Infantil, a organização intencional de atividades de cultura corporal contribui para a ampliação de habilidades motoras e cognitivas. Esta pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica (UNESP/Bauru) e ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP), teve como objetivo analisar a implementação de brincadeiras circenses desenvolvidas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interventiva, foi realizada em uma escola municipal do interior paulista, com uma turma de Infantil III (crianças de três a quatro anos). Os dados foram coletados por meio de filmagens e protocolos de observação. Como produto educacional, foi desenvolvido o jogo “Abram alas, o circo chegou!”, que apresenta brincadeiras circenses de forma lúdica e acessível, fundamentadas nos princípios do DUA. Os resultados indicaram que a aplicação desses princípios favoreceu o engajamento, a autonomia e a participação das crianças, evidenciando uma mudança nas preferências iniciais por personagens do circo para o interesse pelas práticas corporais vivenciadas. Embora tenham sido identificados limites relacionados à infraestrutura, ao tempo das intervenções e à organização das atividades, tais aspectos revelam as condições concretas da prática pedagógica e apontam para a necessidade de estratégias organizacionais, como estações de aprendizagem e propostas colaborativas. Conclui-se que o produto educacional configura-se como uma ferramenta pedagógica eficaz para ampliar o acesso às práticas circenses e promover experiências inclusivas na Educação Infantil, articulando o Desenho Universal para a Aprendizagem à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras Circenses. Educação Inclusiva. Desenho Universal para a Aprendizagem

ALVES, Anna Camila. **Circus-themed games supported by the principles of Universal Design for Learning in Early Childhood Education**. Advisor: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2025. 148f. Dissertation (Master's) - São Paulo State University "Júlio Mesquita" - Faculty of Sciences, Bauru Campus - Postgraduate Program in Teaching for Basic Education. UNESP, Bauru/SP, 2025.

ABSTRACT

Movement plays a fundamental role in the development of Higher Psychological Functions. In Early Childhood Education, the intentional organization of body culture activities contributes to the expansion of children's motor and cognitive abilities. This study, conducted within the Professional Master's Program in Teaching for Basic Education at São Paulo State University (UNESP/Bauru) and linked to the Laboratory of Technologies for the Development and Inclusion of People (LaTeDIP), aimed to analyze the implementation of circus play activities developed based on the principles of Universal Design for Learning (UDL). The research adopted a qualitative, intervention-based approach and was carried out in a municipal school in the countryside of the state of São Paulo, Brazil, with a group of children aged three to four years old. Data were collected through video recordings and observation protocols. As an educational product, the game "Make Way, the Circus Has Arrived!" was developed, presenting circus activities in a playful and accessible way grounded in UDL principles. The results showed that the application of these principles promoted children's engagement, autonomy, and participation, revealing a shift from an initial interest in circus characters to a greater engagement with the embodied practices experienced during the activities. Although some limitations related to infrastructure, intervention time, and activity organization were identified, these aspects reflect the concrete conditions of pedagogical practice and highlight the need for strategies such as learning stations and collaborative activities. The findings indicate that the educational product represents an effective pedagogical tool to broaden access to circus practices and to promote inclusive experiences in Early Childhood Education, articulating Universal Design for Learning with Historical-Critical Pedagogy and Cultural-Historical Theory.

Keywords: Early Childhood Education. Circus Play Activities. Inclusive Education. Universal Design for Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma com a síntese dos estudos selecionados.....	40
Figura 2 - Fluxograma com a síntese dos estudos selecionados.....	53
Figura 3 - História “A girafa e o gato”	67
Figura 4 - Cards com os movimentos.....	67
Figura 5 - Aquecimento com a brincadeira “O mágico Transformou” (frente e verso)	68
Figura 6 – Acrobacias.....	69
Figura 7 – Manipulações	70
Figura 8 – Equilíbrios.....	70
Figura 9 - Gráfico das preferências.....	82
Figura 10 - Momento “Preparar”	84
Figura 11 - Momento “Esquentar”	85
Figura 12 - “A cobra não tem pé”	86
Figura 13 - “Ensinando a Borboleta voar”	87
Figura 14 - Desafio do Malabarista	87
Figura 15 - Finalização da atividade “Alehup”.....	89
Figura 16 - História “Tucano foi ao dentista”	92
Figura 17 - “Pega-pegas do palhaço”	93
Figura 18 - “Passeio pela floresta”	94
Figura 19 – Bamboê	96
Figura 20 – Macarrão de piscina	97
Figura 21 – História “A girafa e o gato”	102
Figura 22 – “O malabarista”	102
Figura 23 – Crianças fazendo cambalhota.....	104

Figura 24 – Movimentos de solo	105
Figura 25 – Acrobacia de solo “Pirâmide”	105
Figura 26 – História: “O flamingo formoso”	109
Figura 27 – Brincadeira “Cadê o Chapéu do Mágico?”	110
Figura 28 – Circuito “Pé de lata”	110
Figura 29 – Circuito “Equilíbrio da corda”	111
Figura 30 - Alongamento “A cobra dançarina”	115
Figura 31 – “O pulo dos trapezistas”	116
Figura 32 – Momento tecido acrobático	117
Figura 33 – Criança posicionando a peça para realizar a votação	120
Figura 34 – Votação completa	120
Figura 35 - Comparação das preferências pré e pós intervenções	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	25
Quadro 2- Relação das dissertações selecionadas para esse estudo.....	38
Quadro 3- Relação da tese selecionadas para esse estudo.....	39
Quadro 4- Relação das dissertações selecionadas para esse estudo.....	45
Quadro 5- Relação das teses selecionadas para esse estudo.....	47
Quadro 6- Pontos de verificação do princípio do engajamento.....	57
Quadro 7- Pontos de verificação do princípio múltiplas formas de apresentação.....	59
Quadro 8- Pontos de verificação do princípio da Ação e Expressão.....	61
Quadro 9- Classificação das modalidades circenses por unidades didático-pedagógicas	65
Quadro 10- Operacionalização DUA: Dia 1.....	83
Quadro 11- Operacionalização DUA: Dia 2.....	88
Quadro 12- Síntese da observação intervenção (Dia 1)	89
Quadro 13- Operacionalização DUA: Dia 3.....	95
Quadro 14- Síntese da observação intervenção (Dia 2)	98
Quadro 15- Síntese da observação intervenção (Dia 3)	100
Quadro 16- Operacionalização DUA: Dia 4.....	103
Quadro 17 - Síntese da observação intervenção (Dia 5)	107
Quadro 18- Operacionalização DUA: Dia 5.....	112
Quadro 19 - Síntese da observação intervenção (Dia 6)	113
Quadro 20- Operacionalização DUA: Dia 6.....	118

Quadro 21- Operacionalização Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).....	124
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição temporal dos estudos analisados	54
---	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADNPM	Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LaTeDIP	Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO FORMATIVO, INTENCIONAL E RELEVANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	22
2.1 Educação inclusiva na Educação Infantil.....	30
2.2 A importância do movimento na Educação Infantil.....	32
3 CIRCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
3.1 Revisão Sistemática da Literatura.....	36
3.1.1 Identificação do tema e seleção da hipótese.....	37
3.1.2 Critérios para inclusão e exclusão dos estudos.....	37
3.1.3 Informações extraídas dos estudos selecionados.....	39
3.1.4 Avaliação dos estudos.....	40
3.1.5 Interpretação dos resultados.....	41
3.1.6 Síntese do conhecimento adquirido.....	42
4 DUA na prática na Educação Infantil.....	44
5 Abram alas, O circo chegou!	65
5.1 Ampliação do uso do produto educacional.....	71
5.1.1 Deficiência Auditiva.....	71
5.1.2 Deficiência Visual.....	72
5.1.3 Deficiência Física.....	72
5.1.4 Demais especificidades.....	74
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
6.1 Contexto do estudo.....	77
6.2 Aplicação do produto educacional.....	78
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	80
7.1 Validação do produto educacional frente ao objetivo geral proposto.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	139
ANEXOS.....	144

APRESENTAÇÃO

"Raspinha do tacho", como diz o ditado. A caçula, nascida 16 anos depois – essa sou eu. Tive a imensa sorte de crescer cercada pelo carinho da minha avó, Dona Nica, que sempre tinha um afago e uma palavra de defesa para mim. Morei anos com meus pais e minha avó, e essa base sólida de amor e apoio foi meu verdadeiro privilégio. Esse suporte familiar foi o alicerce para nossas conquistas educacionais. Minha irmã foi a pioneira, conquistando sua vaga em uma universidade pública, e seguindo seus passos, tive a oportunidade de ser a primeira da família a chegar ao mestrado. Nossos pais, que não tiveram a chance de concluir o ensino fundamental, foram nossos maiores exemplos e incentivadores. Com uma sabedoria que transcende a educação formal e uma visão inspiradora, eles fizeram tudo ao seu alcance para nos garantir as melhores oportunidades, abrindo caminhos que para eles permaneceram fechados. Sou profundamente grata pela dedicação incansável e por terem nos ensinado, com o exemplo, o imenso valor da educação.

Como toda criança sonhadora, quis ser de tudo um pouco: astronauta, médica... Mas, quando chegou o momento de escolher um curso, não sabia ao certo qual caminho seguir. Havia, no entanto, algo que me "chamava" para trabalhar com pessoas com deficiência. Curiosamente, nunca havia tido contato próximo com essa realidade, mas sentia, no coração, que deveria seguir por esse caminho. Foi então que a UFSCar lançou a licenciatura em Educação Especial e, sem hesitar, parti para São Carlos para iniciar essa jornada.

Os anos passaram, e a vida me levou para a Educação Infantil. Desde então, sigo nessa trajetória com alegria e entusiasmo. Assim como minha escolha pela universidade aconteceu de forma inesperada, um dia decidi me inscrever em uma aula de tecido acrobático. Nunca fui atleta, nunca me destaquei em esportes, mas sou movida pela curiosidade e por experimentar de tudo um pouco. E foi assim que me apaixonei pelo circo.

Tinha habilidades? Facilidade? De jeito nenhum. Mas o circo me ensinou algo essencial: a persistência. Além disso, mostrou-me que o circo é para todos! Entre as dificuldades e desafios, fui aprendendo a subir no tecido, a jogar malabares... E descobri que, nesse universo mágico, sempre há algo que qualquer pessoa pode fazer. E então pensei: por que não levar isso para as crianças?

E foi exatamente o que fiz. Levei o circo para a Educação Infantil e testemunhei resultados incríveis: sorrisos, alegria e muita diversão. O circo é inclusão, é descoberta, é superação.

Espero que este trabalho sirva de inspiração para que possamos continuar levando mais alegria e possibilidades para nossas crianças. Que o encanto e a magia do circo nos lembrem sempre que aprender pode – e deve – ser um ato de felicidade.

1 INTRODUÇÃO

Durante a prática da autora do presente estudo como professora de Educação Especial e Professora de Educação Infantil, foi possível observar que a partir da elaboração semanal de atividades direcionadas a prática circense de crianças de três anos de idade, houve uma ampliação do interesse dessas crianças nas atividades que envolvem a cultura corporal, ampliando o repertório de práticas de movimento, as quais foram demonstradas no cotidiano escolar, por meio da destreza, coordenação e agilidade evidenciada pelos comportamentos das crianças, bem como posteriormente essas habilidades auxiliaram também no processo de aprendizagem de outras habilidades.

À luz da relevância do movimento para o desenvolvimento integral na Educação Infantil, amplamente reconhecida por documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a presente pesquisa propôs-se a refletir sobre a concretização dessa diretriz na prática pedagógica cotidiana. Considerando que, desde os primeiros anos de vida, a criança interage e compreende o mundo a partir das experiências corporais, tornou-se fundamental que o ambiente educativo proporcionasse situações em que o corpo pudesse ser explorado de forma ativa e intencional. Na Educação Infantil, essa relação é imprescindível, pois o domínio sobre o uso de objetos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras passam, necessariamente, pela oportunidade de manipular, tocar, avaliar, planejar e replanejar ações por meio do corpo em movimento (Pasqualini; Tsuhako, 2016).

Como o movimento faz parte do desenvolvimento humano desde o primeiro contato exploratório com objetos e materiais é na Educação Infantil que essa relação deve ser estabelecida e esse repertório vai sendo criado. Esse aprendizado é complexo uma vez que a criança reorganiza seus movimentos subordinando-os às exigências de utilização do instrumento, formando novas operações motoras e cognitivas (Brasil, 2018).

Sendo assim, é necessário planejar atividades para desenvolver as habilidades motoras das crianças na Educação Infantil. As atividades circenses podem ser aliadas nesse processo, de acordo com Dias e Nóbrega (2014) no circo as experimentações

artísticas e estéticas são exploradas de forma criativa na educação de crianças e dessa forma amplia suas potencialidades corporais, expressivas e simbólicas.

Nesse contexto, o circo, enquanto expressão artística milenar, destaca-se por sua riqueza de linguagens e pela centralidade do corpo como instrumento de criação e comunicação (Kronbauer; Nascimento, 2017). Ao ser incorporado ao ambiente educacional, especialmente na Educação Infantil, revela-se como uma prática potente para o desenvolvimento de habilidades corporais, possibilitando que a criança aprenda por meio do movimento, da experimentação e da ludicidade.

As atividades circenses, por sua vez, oferecem uma ampla gama de movimentos e sensações, promovendo não apenas a consciência corporal, mas também a interação social, a cooperação e a criatividade. Essas experiências motoras, conforme destaca Duprat (2007), são marcadas por vivências expressivas e singulares, que envolvem encantamento, desafios, riscos controlados e superações, tornando-se um terreno fértil para aprendizagens significativas.

Dessa forma, ao considerar as múltiplas formas de participação, expressão e aprendizagem que as práticas circenses possibilitaram, evidenciou-se seu potencial para a promoção de uma Educação Inclusiva na Educação Infantil. Por meio da valorização das singularidades e da oferta de experiências corporais diversificadas, essas atividades favoreceram a construção de um ambiente educacional sensível às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada um.

A Educação Inclusiva consiste na busca por adaptar o sistema educacional, a fim de assegurar o acesso, a permanência e as condições de aprendizagem para todas as pessoas, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O termo “Educação Inclusiva”

não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. O termo “inclusão educacional”, por outro lado, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo “inclusão educacional” pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares (Mendes, 2018 p.64).

Para Mendes e Zerbato (2018) um ambiente verdadeiramente inclusivo não se faz somente com ações do professor em sala de aula, mas vários aspectos estão envolvidos para que efetivamente a inclusão aconteça, é necessária a construção de

uma cultura colaborativa visando uma parceria entre professor regente e professores de Educação Especial para implementar práticas mais inclusivas. Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode contribuir para o funcionamento da escola inclusiva, pois busca elaborar estratégias de acessibilidade, promovendo um ensino para todos e cada um.

Portanto, a incorporação dos princípios do DUA revela-se fundamental, uma vez que essa abordagem propõe práticas pedagógicas que levam em consideração os diversos estilos de aprendizagem de cada um, visando à eliminação de barreiras físicas, sensoriais e cognitivas. Ao considerar as especificidades de cada estudante no planejamento e na mediação didática, o DUA contribui para a criação de ambientes escolares mais acessíveis, equitativos e engajadores, alinhando-se aos pressupostos de uma educação verdadeiramente inclusiva (Cast, 2024).

Considerando o crescente uso de tecnologias digitais pelas crianças na sociedade contemporânea, observou-se uma redução significativa nas experiências corporais na infância, refletida na escola pela limitação do repertório motor e dificuldades nas habilidades motoras básicas. Diante desse cenário, este estudo investigou a seguinte questão: Como brincadeiras circenses, ofertadas por intermédio dos princípios orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), podem favorecer o engajamento e experimentação dos movimentos do corpo por crianças da Educação Infantil?

Diante da importância de práticas pedagógicas inclusivas e significativas na Educação Infantil, esta pesquisa partiu da hipótese de que a utilização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na mediação de brincadeiras circenses poderia favorecer o engajamento das crianças nas atividades de cultura corporal, além de contribuir para a experimentação dos movimentos do corpo com atenção, cuidado e autocontrole. Essa hipótese geral se fundamentou-se na premissa de que o DUA, ao propor múltiplos caminhos para ensinar e aprender, ampliou o acesso, a participação e o progresso de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

Partindo dessa perspectiva, pressupõe-se que a oferta de múltiplos meios de representação, um dos princípios do DUA, facilita a compreensão das propostas de brincadeiras circenses por parte das crianças, possibilitando que diferentes estilos de aprendizagem e necessidades sejam considerados no planejamento pedagógico. Além disso, a diversificação das formas de ação e expressão, outro princípio

orientador do DUA, pode ampliar as possibilidades de participação nas atividades, oferecendo às crianças diferentes maneiras de realizar os movimentos e se expressar corporalmente.

Igualmente acredita-se que o engajamento ativo das crianças pode ser potencializado quando se utiliza o terceiro princípio do DUA, que busca estimular o interesse, a motivação e a persistência dos aprendizes. Através de propostas lúdicas, desafiadoras e acessíveis, é possível promover um ambiente mais acolhedor e estimulante, capaz de sustentar a atenção e o envolvimento das crianças durante as experiências corporais. Assim, formulou-se a hipótese de que a aplicação dos princípios do DUA em brincadeiras circenses não apenas amplia o acesso às experiências de cultura corporal, como também contribui para o desenvolvimento motor e para a construção de uma prática educativa mais inclusiva e responsiva às diversidades presentes no contexto escolar.

A relevância deste estudo para a área científica consiste na articulação entre o desenvolvimento humano na Educação Infantil e as práticas pedagógicas inovadoras, como as atividades circenses planejadas a partir dos princípios do DUA. Em um cenário educacional em que se evidenciam desafios relacionados ao repertório corporal das crianças, decorrente, em parte, da crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano infantil, torna-se urgente repensar estratégias pedagógicas que favoreçam o corpo em movimento como elemento central da aprendizagem.

Ao investigar como as práticas circenses podem ampliar as possibilidades motoras e cognitivas de crianças pequenas, este trabalho contribui para o aprofundamento do debate sobre metodologias inclusivas, lúdicas e significativas, ampliando o campo de estudos sobre o desenvolvimento infantil, educação corporal e inclusão na perspectiva do DUA. Dessa forma, a pesquisa oferece subsídios teóricos e práticos tanto para pesquisadores quanto para docentes da Educação Infantil.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, com delineamento interventivo, por compreender que a realidade educacional deve ser investigada em sua complexidade, a partir do contato direto com o ambiente natural e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Trata-se de uma pesquisa-intervenção, cuja proposta não é predeterminar resultados, mas compreender e ressignificar práticas, em um processo dinâmico e coletivo, que emerge da experiência vivida no campo (Chassot; Silva, 2018).

Para fundamentar teoricamente a investigação, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de mapear, avaliar e sintetizar evidências relevantes sobre o tema (Bortolozzi; Maia; Ottoni, 2024). O estudo empírico foi desenvolvido em uma sala de Educação Infantil de uma escola municipal, com a participação de crianças de 3 e 4 anos, faixa etária com a qual a pesquisadora possui experiência prévia em práticas pedagógicas semelhantes. A coleta de dados foi realizada por meio de observações registradas em vídeo e analisadas com base em protocolo específico.

Dessa forma, a metodologia proposta buscou proporcionar uma análise aprofundada das práticas pedagógicas circenses no contexto da Educação Infantil, considerando suas potencialidades e desafios. Com base nessa abordagem metodológica, buscou-se compreender os impactos dessas atividades no desenvolvimento das crianças, bem como analisar se a proposta foi capaz de ampliar o interesse por atividades motoras.

Por fim apresentam-se os objetivos que guiaram a realização desta pesquisa:

Objetivo geral:

- Analisar a implementação de brincadeiras circenses desenvolvidas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Objetivos específicos:

- Compreender como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem beneficiam as atividades de cultura corporal na Educação Infantil;
- Desenvolver uma revisão sistemática, de caráter processual, da literatura dos últimos dez anos sobre brincadeiras circenses na Educação Infantil;
- Refletir sobre o desenvolvimento, participação e desempenho das crianças participantes durante e após as intervenções.
- Implementar o produto educacional e refletir os resultados de sua aplicação.

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo cada um deles dedicado a aspectos específicos da pesquisa. No Capítulo 1 consta a introdução com o contexto do tema, a problemática, os objetivos e a relevância do estudo. No Capítulo 2, são apontadas as especificidades da Educação Infantil, o Capítulo 3, aborda o circo no contexto da Educação Infantil, no capítulo 4 é realizada uma revisão sistemática

da literatura, abordando os conceitos-chave sobre a Educação Infantil e as práticas circenses, bem como a conceituação de DUA, fornecendo a base teórica que fundamenta a pesquisa. O Capítulo 5 apresenta o produto educacional intitulado "Abram alas, o Circo chegou!", concebido como uma proposta pedagógica voltada à Educação Infantil, o material foi delineado com base nos princípios do DUA. O Capítulo 6 apresenta o percurso metodológico, onde são detalhados o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados. Por fim, o Capítulo 7 apresenta e discute os resultados da pesquisa, com base nas observações realizadas durante as intervenções, oferece uma análise crítica dos achados, suas implicações para a prática pedagógica e sugestões para futuras investigações sobre o tema.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO FORMATIVO, INTENCIONAL E RELEVANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação Infantil constitui o alicerce essencial para o desenvolvimento integral das crianças, sendo reconhecida como um direito garantido e uma fase indispensável da Educação Básica. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, marcou um avanço significativo ao integrar oficialmente a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, destinada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos (Brasil, 1996).

É imperativo destacar que o cenário educacional de 2016 foi marcado por avanços legislativos que aprofundaram o caráter pedagógico da Educação Infantil. Um marco fundamental foi a Lei nº 13.278/2016, que, ao alterar a LDB (Brasil, 1996), incluiu explicitamente as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens obrigatórias do componente curricular. Tal respaldo legal dialoga diretamente com a necessidade de uma organização pedagógica que valorize a expressão corporal e lúdica como vias fundamentais de humanização e apropriação cultural na pequena infância, garantindo que o acesso às artes não seja acessório, mas parte constituinte do desenvolvimento psíquico.

Além da ampliação do repertório cultural, o ano de 2016 consolidou o dever do Estado e da família perante a educação formal, uma vez que se encerrou o prazo para a universalização da pré-escola. A partir de então, a matrícula para crianças de quatro e cinco anos passou a ser legalmente exigível em todo o território nacional, transformando o acesso à escolarização inicial em um direito subjetivo e obrigatório.

Complementando esse aparato jurídico, a promulgação da Lei nº 13.257/2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância, estabeleceu princípios e diretrizes transversais para a formulação de políticas públicas voltadas aos primeiros seis anos de vida da criança. Essa legislação é particularmente relevante por enfatizar a centralidade do brincar, a indissociabilidade entre o cuidado e a educação, e a importância da intersetorialidade — articulando saúde, educação e assistência social.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para

as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um

mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida

a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2016, p. 22).

A obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças com idades entre quatro e cinco anos foi estabelecida a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a qual ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Tal diretriz foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2016, assegurando legalmente o direito e o dever da matrícula de todas as crianças nessa faixa etária em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2018).

No entanto, mesmo a obrigatoriedade legal dessa etapa de ensino ser a partir dos quatro anos, evidencia-se aqui a importância da Educação Infantil desde as crianças menores, pois quando estas iniciam sua escolarização em idade anterior a obrigatória, no momento que chegam na idade determinada estão mais adaptadas ao contexto escolar, compreendendo regras e rotinas com mais facilidade, o que contribui significativamente com as habilidades sociais fundamentais para o desenvolvimento humano da criança.

Oja-Persicheto e Argenti (2023) destacam que a Educação Infantil se firmou como etapa da Educação Básica com identidade própria, voltada à formação e desenvolvimento da criança por meio de práticas sistematizadas de alfabetização, letramento e ludicidade. Argumentam que essa etapa deve valorizar o brincar como elemento central, evidenciando que a Educação Infantil não apenas precede a escolarização formal, mas constitui-se como base essencial para o aprendizado e o desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) documento norteador que define as competências básicas a serem desenvolvidas durante a Educação Básica, afirma que o termo “pré-escola” utilizado até a década de 80, remete a um período

que antecede a escolarização, desta forma retirando a importância dessa etapa e minimizando sua relevância, pois esse período seria apenas preparatório para a educação formal.

A partir de sua regulamentação, na Educação Infantil tem-se consolidado a noção de que essa fase não se restringe ao cuidado de caráter assistencialista, mas corresponde a um período decisivo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das dimensões sociais, cognitivas e emocionais da criança. É nesse estágio que ela começa a formar sua identidade, ampliar suas experiências culturais e estabelecer relações mais estruturadas com o mundo.

A partir da LDB de 1996, foram traçados princípios e orientações que fundamentam a prática pedagógica na Educação Infantil, reforçando a importância das vivências cotidianas como ponto de partida para o aprendizado, mediado por meio de interações e brincadeiras (Pasqualini, 2018).

Lazaretti (2013) destaca que a Educação Infantil deve ser organizada de forma intencional e planejada, com objetivos que estimulem tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva, a proposta é promover um processo educativo humanizador, que favoreça a apropriação gradativa da cultura e o desenvolvimento das habilidades e competências por meio da mediação pedagógica.

A Educação Infantil, ao articular as dimensões do cuidar e do educar (Brasil, 2009), possui especificidades que a tornam uma etapa fundamental do processo educativo. Trata-se do primeiro espaço institucional em que muitas crianças se distanciam do ambiente familiar e passam a conviver em um novo contexto social. Nesse sentido, torna-se essencial atentar-se ao desenvolvimento da socialização, da autonomia e da comunicação, especialmente entre as crianças pequenas.

Com o objetivo de assegurar os direitos das crianças na Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece, para essa etapa, direitos de aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas e promovem o desenvolvimento integral na primeira infância. De acordo com o referido documento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, especificados no Quadro 1 refletem a valorização das experiências das crianças em contextos coletivos, significativos e afetivos, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento.

Quadro 1 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil (2018, p.38).

A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de observar, questionar, levantar hipóteses, elaborar julgamentos e construir conhecimentos a partir de suas interações com o meio físico e social. Essa compreensão fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento infantil não se restringe à aprendizagem espontânea ou natural, mas, ao contrário, exige práticas pedagógicas intencionais, planejadas e qualificadas, tanto na creche quanto na pré-escola, para garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Para viabilizar esses direitos, o documento em questão organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, orientando as propostas a partir das interações e das brincadeiras: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Tais campos favorecem o desenvolvimento da identidade, da expressão corporal, da linguagem artística, da oralidade, do raciocínio lógico e do contato com diferentes fenômenos naturais e culturais.

No entanto, é imprescindível tecer algumas observações reflexivas à forma como a BNCC (Brasil, 2018) concebe e implementa tais princípios na realidade concreta das escolas. Apesar de avançar na defesa dos direitos da criança e de propor campos que abarcam dimensões essenciais do desenvolvimento, o documento peca ao adotar uma perspectiva excessivamente normatizadora, que fragmenta o atendimento educacional, valoriza competências individuais e reforça modelos de avaliação padronizada oriundos de demandas de mercado. Essa abordagem pode colocar em risco a valorização da diversidade das infâncias, desconsiderar experiências coletivas e limitar a compreensão da Educação Infantil à linearidade dos processos de aprendizagem.

Ademais, a cisão entre creche e pré-escola, a compartimentação das atividades, o uso de subdivisões etárias e a negligência de princípios fundamentais — como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar — mostram que, apesar dos avanços, persiste um distanciamento entre o discurso de direitos e a prática curricular efetiva no contexto brasileiro. A BNCC (Brasil, 2018), assim, necessita de uma revisão contínua que assegure a escuta das diferentes vozes da sociedade e respeite as singularidades de cada criança, promovendo uma educação verdadeiramente integral, inclusiva e significativa (Barbosa et al, 2018).

Reconhecer a diversidade cultural presente nos diferentes contextos sociais, respeitando e integrando as múltiplas expressões culturais das crianças, das famílias e da comunidade, é essencial para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano integral. Essa valorização das culturas plurais implica compreender a criança como sujeito histórico e de direitos, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que a definem como ser ativo na construção de sentidos sobre o mundo por meio das interações e das vivências cotidianas (Brasil, 2009).

A partir dessa concepção, a Educação Infantil precisa promover experiências que articulem o brincar, o imaginar, o criar e o conviver, possibilitando a formação da identidade pessoal e coletiva. Essa perspectiva se alinha aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a educação como uma prática social transformadora, orientada pela mediação dos conhecimentos historicamente acumulados, com intuito da formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. Essa teoria valoriza a cultura e a interação como elementos fundamentais para o aprendizado, pois entende que os significados só são produzidos ao longo da

história humana por meio da troca de vivências, saberes culturais e relações interpessoais.

A articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece-se a partir de uma base filosófica comum: o materialismo histórico-dialético. O ponto central de convergência entre essas duas vertentes reside na defesa da transmissão dos conhecimentos científicos, historicamente sistematizados, como condição indispensável para o desenvolvimento humano e função precípua da educação escolar (Martins, 2013). Enquanto a psicologia explica as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo, a pedagogia organiza as formas e condições para que esse desenvolvimento seja efetivamente atingido.

De acordo com os pressupostos de Vigotski, Luria e Leontiev, o psiquismo humano não é resultado de uma maturação biológica natural, mas sim de uma construção social. A formação das chamadas funções psíquicas superiores ocorre por meio da apropriação de signos e ferramentas culturais. Nessa perspectiva, Duarte (2013, p.26) afirma:

a psicologia histórico-cultural, é antes de tudo, uma teoria sobre o movimento dialético entre a atividade humana objetivada nos conteúdos da cultura material e não material e a atividade dos sujeitos que, sendo seres sociais, só podem se desenvolver plenamente pela incorporação, à sua vida, das objetivações historicamente construídas pelo gênero humano.

A citação de Duarte (2013) explicita que a formação da individualidade para a Psicologia Histórico-Cultural é um processo de apropriação da cultura. Ao definir o desenvolvimento como a incorporação das objetivações do gênero humano, o referido autor reforça a tese Vigotskiana de que as funções psíquicas superiores não são inatas, mas resultam da atividade mediada.

Ao afirmar a natureza social do psiquismo, a psicologia evidencia a "lei genética geral do desenvolvimento cultural", que postula que toda função aparece primeiro no plano social (interpsíquico) para, posteriormente, ser internalizada pelo indivíduo (intrapsíquico) (Martins, 2013). Nesse sentido, a educação escolar assume a responsabilidade de organizar o ensino de modo a converter o patrimônio cultural em patrimônio individual, transformando a atividade social em desenvolvimento psíquico, transformando a atividade social em desenvolvimento psíquico, processo este que a Psicologia Histórico-Cultural descreve como a internalização de signos mediadores.

Nesse processo, a educação escolar desempenha um papel fundamental: é por meio da mediação do ensino que os fenômenos sociais se convertem em

processos mentais internos. Tendo em vista esse propósito, a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2021), defende que a escola não deve se limitar aos saberes do senso comum. Segundo Saviani (2021), o ensino sistemático de conceitos científicos permite ao aluno superar a inteligência meramente operacional e atingir o pensamento teórico, capaz de captar a realidade além das aparências. Essa transição é mediada pela organização do trabalho pedagógico, a qual se materializa por meio do currículo.

Para Saviani (2021), a mediação não é apenas uma ponte, algo estático, mas o processo de conexão que articula o particular ao geral, permitindo a compreensão da totalidade. Nessa perspectiva, a pedagogia cuida da organização do ensino, e da transmissão da cultura, pois a educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021, p. 8-9).

A articulação entre essas teorias culmina no conceito de humanização. Para que o indivíduo se torne plenamente humano e sujeito de sua história, ele precisa se apropriar do patrimônio cultural universal. Em suma, a qualidade do ensino está diretamente ligada à qualidade da formação psíquica: uma educação que valoriza o conhecimento clássico e científico promove o autodomínio da conduta, a liberdade do pensamento e a formação de uma consciência crítica, reconhecendo a criança como um sujeito histórico que não apenas consome, mas também produz cultura, reconhecendo a criança como um sujeito histórico que não apenas consome, mas também produz cultura. Cabe destacar que, no contexto da educação infantil, essa apropriação dos signos e o acesso ao patrimônio cultural ocorrem de maneira intrínseca às linguagens lúdicas e corporais, as quais constituem as bases para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1998; Saviani, 2021).

Nesse cenário, a Educação Infantil assume um papel singular, pois nela se estabelecem as primeiras mediações sistemáticas entre o sujeito em formação e o patrimônio cultural humano. Para que essa etapa cumpra seu papel de promover as funções psíquicas superiores, o ambiente escolar deve ser planejado de modo a

integrar as necessidades biológicas e sociais da criança a uma proposta pedagógica consciente. Sobre essa articulação entre cuidado, cultura e desenvolvimento, Oja-Persicheto e Argenti (2023, p. 2) afirmam:

[...] a ideia de que a primeira fase da Educação Básica se constitua como um momento permeado de experiências enriquecedoras, no sentido de favorecer a formação e o desenvolvimento da criança por meio de situações dotadas de intencionalidade pedagógica, mas que também sejam revestidas dos cuidados essenciais ao acompanhamento infantil, tais como higiene, alimentação, etc. Ademais, além de tais aspectos, a Educação Infantil precisa representar um espaço que respeite as especificidades da criança, no sentido de valorizar a infância e os diferentes contextos culturais em que se desenvolvem.

Conforme apontam as autoras supracitadas, a intencionalidade pedagógica não se opõe ao cuidado; ao contrário, na perspectiva histórico-crítica, o atendimento às necessidades vitais da criança, como a higiene e a alimentação, é também uma oportunidade de mediação e apropriação de hábitos culturais. Ao valorizar as especificidades da infância e seus contextos, a escola garante que a apropriação dos signos ocorra de forma respeitosa e sensível, permitindo que a exploração do mundo, as vivências lúdicas e o cuidado corporal se tornem a base para a plena humanização do sujeito.

Pasqualini e Tshako (2016) afirmam que essa abordagem pedagógica se caracteriza pela valorização da socialização, promovida pela escola, do legado cultural da humanidade, o que implica a transmissão intencional e consciente de saberes científicos, artísticos e filosóficos, orientada por objetivos previamente definidos. Vale ressaltar que o município em que a pesquisa foi aplicada segue os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica em sua proposta curricular; entretanto, o trabalho com a cultura corporal e o circo não se reduz à mera realização de movimentos, pois está inserido em um contexto histórico e cultural que também precisa ser ensinado e compreendido.

Assim, entende-se que a motricidade não é um atributo puramente biológico, mas resulta da articulação entre herança genética e construções histórico-culturais, sendo desenvolvida a partir das interações sociais e do meio em que a criança está inserida (Nista-Piccolo; Moreira 2012).

Diante do exposto, compreende-se que a Educação Infantil se configura como um espaço educativo fundamental para o desenvolvimento humano, no qual as experiências vividas pelas crianças são mediadas de forma intencional e

sistematizada. Longe de assumir apenas um caráter assistencialista ou preparatório para etapas posteriores da escolarização, essa fase constitui-se como momento decisivo para a apropriação inicial do patrimônio cultural da humanidade, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio das interações, das brincadeiras e das diferentes linguagens expressivas. Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, cabe à escola organizar práticas pedagógicas que garantam o acesso das crianças aos conhecimentos historicamente produzidos, respeitando as especificidades da infância e promovendo experiências significativas de aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Infantil reafirma-se como um espaço formativo, intencional e socialmente relevante, no qual o cuidado, o brincar, a cultura e o ensino se articulam para favorecer a constituição de sujeitos críticos, criativos e participantes da vida social.

2.1. Educação Inclusiva na Educação Infantil

A educação constitui-se como um direito social fundamental, assegurado juridicamente no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, que a define como responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família (Brasil, 1988). Apesar desse reconhecimento legal, a efetivação desse direito nem sempre se concretiza de forma equitativa, uma vez que os sistemas educacionais, historicamente, têm apresentado dificuldades em contemplar as especificidades e necessidades de todos os sujeitos que deles participam.

Nesse cenário, a educação inclusiva emergiu, especialmente nas últimas décadas, como um princípio estruturante das políticas e práticas educacionais, promovendo uma mudança significativa na maneira como a diversidade é compreendida no contexto escolar. Mais do que garantir o acesso à escola, a perspectiva inclusiva busca a reorganização do sistema de ensino para assegurar a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e garantindo a qualidade do ensino. Essa concepção encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta a construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

A consolidação da educação inclusiva representa, portanto, um movimento de superação de modelos excludentes que, ao longo da história, restringiram o direito à educação de determinados grupos. Documentos normativos, como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), reafirmam o compromisso com a escolarização de todos os estudantes no ensino regular, assegurando-lhes os apoios, recursos e adaptações pedagógicas necessários para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem.

No âmbito da Educação Infantil, a inclusão assume relevância ainda maior, uma vez que os ambientes educativos destinados às crianças pequenas desempenham papel decisivo em seu desenvolvimento integral. Espaços educativos inclusivos garantem que crianças com diferentes condições físicas, sensoriais, cognitivas e socioculturais tenham acesso às experiências educativas em condições de equidade. Além disso, a convivência cotidiana com a diversidade contribui para a construção de valores fundamentais, como empatia, respeito às diferenças e solidariedade, aspectos essenciais para a formação de sujeitos capazes de participar de uma sociedade plural e democrática.

Corroborando essa perspectiva, Mendes (2010) destaca que os primeiros anos de vida, especialmente até os três anos de idade, configuram-se como um período de elevada plasticidade neural, no qual as aprendizagens ocorrem de forma mais intensa e significativa. Dessa maneira, investir em práticas inclusivas desde a Educação Infantil potencializa o desenvolvimento global das crianças e contribui para a redução de desigualdades ao longo de suas trajetórias escolares.

Assim, a inclusão na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, planejado e intencional, que visa assegurar a participação plena de todas as crianças nas experiências cotidianas da escola. Isso implica garantir o acesso às interações, às brincadeiras e às vivências educativas que promovam o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, respeitando as particularidades de cada criança e assegurando igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

Essa concepção está em consonância com os princípios defendidos internacionalmente pela Declaração de Salamanca, que afirma que:

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos,

acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 05).

Desse modo, a Declaração de Salamanca reforça a compreensão de que a inclusão não se limita à presença física das crianças no espaço escolar, mas implica a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das relações estabelecidas no cotidiano educativo. Na Educação Infantil, essa orientação assume especial relevância, uma vez que as experiências vivenciadas nessa etapa influenciam de forma decisiva o desenvolvimento e as trajetórias futuras das crianças. Assim, promover uma educação inclusiva desde os primeiros anos significa reconhecer a diversidade como constitutiva do processo educativo, assegurando condições para que todas as crianças participem, aprendam e se desenvolvam de maneira equitativa, respeitosa e significativa.

2.2. A importância do movimento na Educação Infantil

Refletir sobre corpo e movimento na Educação Infantil implica compreender como a criança se desenvolve, aprende e estabelece relações com o mundo ao seu redor, apropriando-se e ressignificando a cultura na qual está inserida. Nista-Piccolo e Moreira (2012) afirmam que tudo que a criança faz é pelo corpo, dessa forma ela conhece, aprende e se relaciona com tudo por meio das suas vivências corporais.

A criança se constitui por meio do corpo e do movimento, sendo a vivência plena no mundo essencial para seu desenvolvimento em todas as dimensões. Esse princípio está assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que estabelece como direito das crianças e dos adolescentes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, garantido em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 1990).

O ECA (Brasil, 1990) também destaca a importância do desenvolvimento integral no campo educacional. O artigo 58 estabelece que o processo educativo deve respeitar os valores culturais, artísticos e históricos do meio em que a criança e o adolescente estão inseridos, assegurando-lhes liberdade de expressão criativa e acesso à cultura (Brasil, 2012, p. 32). Essa mesma diretriz é reiterada na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especificamente em seu artigo 29, ao reforçar o compromisso com a formação ampla dos educandos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) reconhece o movimento como uma dimensão fundamental tanto para o desenvolvimento humano quanto para a expressão cultural. Mais do que simples deslocamentos corporais, o movimento é compreendido como uma forma de linguagem que integra as práticas sociais. Nesse sentido, o documento ressalta que os gestos e ações corporais fazem parte da construção da cultura corporal, e que a criança, desde cedo, apropria-se desse repertório por meio do uso do corpo como meio de comunicação e interação com o ambiente que a cerca (Brasil, 1998).

Embora o RCNEI não esteja mais em vigência, trata-se de um documento de referência histórica relevante, cujas contribuições foram significativas no contexto em que foi elaborado, influenciando a consolidação de concepções pedagógicas que valorizam o corpo, o movimento e as múltiplas linguagens na Educação Infantil, aspectos que permanecem presentes em normativas e diretrizes posteriores.

Nista-Piccolo e Moreira (2017) explanam sobre a “chave” da exploração na infância que se dá pelo movimento, por meio delas as crianças desenvolvem o seu potencial a partir das oportunidades e ações a que foram submetidas. Considerando que é por meio do movimento que o ser humano se desenvolve e estabelece suas primeiras formas de conhecer o mundo, torna-se fundamental que essa dimensão seja trabalhada e estimulada por meio de situações pedagógicas intencionais e planejadas. Nesse contexto, a Educação Infantil assume um papel crucial, pois é nessa etapa que a criança constrói as bases para o desenvolvimento de habilidades mais complexas ao longo de sua trajetória.

As atividades propostas na Educação Infantil não têm como objetivo a formação de atletas, mas sim a vivência e experimentação do movimento, possibilitando o desenvolvimento integral da criança — nos aspectos social, cognitivo, motor e afetivo — favorecendo a criatividade, a tomada de decisões e o reconhecimento de suas próprias potencialidades (Nista-Piccolo; Moreira 2017).

Ainda nesse sentido, as autoras citadas ressaltam que

Os movimentos exploratórios que contribuem para o desenvolvimento da força, da agilidade, da flexibilidade precisam ser usados. As acrobacias que proporcionam um autoconhecimento, os movimentos ritmados e as habilidades de percepção visual, auditiva e corporal são movimentos fundamentais (Nista-Piccolo; Moreira 2017, p.35).

Tais contribuições reforçam a necessidade de uma abordagem pedagógica que compreenda o corpo como linguagem e o movimento como meio de expressão, criação e construção de saberes na infância.

3 CIRCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kunz e Costa (2017) afirmam que o movimento constitui uma necessidade intrínseca ao ser humano, exercendo papel fundamental no processo de construção do conhecimento, sobretudo na infância. Para os autores citados, é por meio da corporeidade que a criança se expressa e estabelece relações com o meio em que está inserida, promovendo um diálogo ativo com a realidade. A liberdade para se movimentar e manifestar-se corporalmente potencializa sua capacidade de questionar o mundo, favorecendo a constituição de sua autonomia e o desenvolvimento da criatividade, aspectos indispensáveis à formação integral do sujeito.

Nessa perspectiva, é na Educação Infantil que se faz imprescindível o planejamento de ações pedagógicas intencionais e sistematizadas, que considerem o movimento e a corporeidade como dimensões fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

A inserção das práticas circenses no contexto escolar tem se mostrado extremamente significativa, tanto por sua riqueza do ponto de vista motor quanto por seu valor enquanto manifestação cultural. Conforme apontado por Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011), às atividades circenses abrangem uma ampla gama de movimentos corporais, o que as torna especialmente potentes para o desenvolvimento motor das crianças, além de representarem um importante patrimônio cultural que merece ser preservado e valorizado no ambiente educativo.

Corroborando com esse posicionamento, Dias (2009) destaca que as práticas circenses carregam um expressivo valor sociocultural e vêm despertando crescente interesse da sociedade contemporânea. Segundo o referido autor, tais práticas contribuem não apenas para o aprimoramento físico e motor, mas também para a formação de valores éticos, morais e educacionais essenciais à convivência coletiva, ao exercício da cidadania e ao pleno desenvolvimento pessoal e social.

As práticas motoras presentes nos jogos e atividades circenses oferecem uma diversidade significativa de desafios à criança, favorecendo o desenvolvimento de habilidades específicas que contribuem para a construção da autoestima e da autoconfiança. Esse processo, por sua vez, pode influenciar positivamente as relações interpessoais, promovendo o reconhecimento e o respeito por parte dos

colegas e pessoas próximas. Dessa forma, é possível identificar uma importante contribuição dessas vivências no âmbito psicológico do desenvolvimento infantil (Marco, 2016).

Complementando essa perspectiva, Bortoleto e Machado (2003) propõem uma categorização das modalidades circenses com base nas ações motoras envolvidas, o que evidencia a diversidade de habilidades corporais que podem ser mobilizadas e desenvolvidas por meio dessas práticas. Dessa forma, o circo se apresenta como uma proposta pedagógica lúdica, inclusiva e formativa, com grande potencial para enriquecer a experiência educativa das crianças na Educação Infantil.

As práticas circenses vêm ganhando espaço e reconhecimento no contexto da educação formal, sendo incorporadas em diferentes documentos oficiais nas esferas federal, estadual e municipal. A BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, as insere no eixo "cinema e performance", destacando sua dimensão artística e expressiva. No componente de Educação Física, também menciona essas práticas na unidade temática de Ginásticas — especificamente na Ginástica Geral —, sugerindo o uso de materiais típicos das atividades circenses, como malabares e trapézio (Brasil, 2018, p. 215).

Além da BNCC, outras normativas educacionais também contemplam essas práticas, como os currículos dos estados do Paraná (2008) e do Rio Grande do Sul (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o Programa Segundo Tempo do Governo Federal (Duprat; Ontañon; Bortoleto, 2014), e os currículos municipais de Educação Física de cidades como Bauru (2016) e São Paulo (2011), entre outros.

Considerando a relevância do circo enquanto manifestação cultural e seu potencial para o desenvolvimento motor na infância, realizou-se uma revisão sistemática da literatura com foco na temática “Circo e Educação Infantil”.

3.1. Revisão Sistemática da literatura

Para aprofundar sobre o tema, foi realizada uma revisão sistemática de literatura, que consiste em um procedimento metodológico que visa localizar, examinar, selecionar e reunir, de forma criteriosa, as evidências teóricas mais pertinentes disponíveis sobre determinado tema de investigação (Bortolozzi; Maia; Ottoni, 2024).

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) segundo Bortolozzi, Maia e Ottoni (2024) caracteriza-se por uma abordagem metodológica rigorosa e planejada, que parte de uma busca específica com o uso de descritores previamente definidos e voltados a um tema delimitado. Utiliza fontes reconhecidas cientificamente, estabelecendo, de antemão, critérios claros de inclusão e exclusão dos materiais analisados. Todos os documentos que atendem aos critérios estabelecidos são incorporados à amostra, sem exceções, garantindo a abrangência e a imparcialidade da seleção.

O referido processo envolve uma análise detalhada e organizada dos textos coletados, com controle metodológico em todas as etapas — desde a busca até a apresentação dos resultados. Nessa modalidade de estudo, a própria análise da bibliografia constitui a pesquisa em si, compondo integralmente o corpo do trabalho. Os dados extraídos costumam ser sistematizados em gráficos e tabelas, permitindo análises variadas, como estatísticas ou de conteúdo.

3.1.1. Identificação do tema e seleção da hipótese

A partir da identificação do tema central — a contribuição das atividades circenses no contexto da Educação Infantil —, realizou-se um levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos com o objetivo de mapear a produção acadêmica no portal de na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: "Brincadeiras circenses e Educação Infantil", "Circo e Educação Infantil", "Brincadeiras circenses e Educação", "Circo e Educação" e "Atividades circenses e Educação". Os resultados obtidos foram, respectivamente, 1, 13, 4, 191 e 34 trabalhos. A análise desses dados orientou a formulação da hipótese de que as práticas circenses, quando inseridas de forma intencional e planejada na Educação Infantil, podem favorecer significativamente o desenvolvimento motor das crianças, além de promover aprendizagens diversificadas, lúdicas e inclusivas.

3.1.2. Critérios para inclusão e exclusão dos estudos

Os critérios de inclusão adotados para a seleção e análise dos estudos consistiram na escolha de trabalhos que abordassem especificamente as atividades circenses no contexto da Educação Infantil. Por outro lado, foram excluídos os trabalhos que se referiam a outras etapas ou modalidades de ensino que não

contemplassem a Educação Infantil, bem como aqueles que, após a leitura do título e, posteriormente, do resumo, não tratavam diretamente da temática circense.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 6 trabalhos que compõem o corpus de análise deste estudo. Esses trabalhos, que atendem aos objetivos da pesquisa, estão organizados nos quadros 2 e 3 com informações referentes ao título, ano de publicação e autoria.

Quadro 2. Relação das dissertações selecionadas para esse estudo

	Título	Autores	Ano de publicação
Dissertação 1	Educação Física escolar e atividades circenses: potencialidades da formação continuada	Villac, Rodrigo Balieiro Figueiredo	2024
Dissertação 2	Pedagogia das atividades circenses : o ensino do tecido "acrobático" no âmbito escolar	Falcade, Raissa Cruz	2024
Dissertação 3	Conhecimento corporal na Educação Infantil: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis	Mendes, Simone de Fátima Alves	2020
Dissertação 4	Atividades circenses na Educação Física escolar: uma proposta para a Educação infantil	Messias, Adria Maria	2020
Dissertação 5	Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar e se movimentar da criança	Silva, Daiane Oliveira da	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

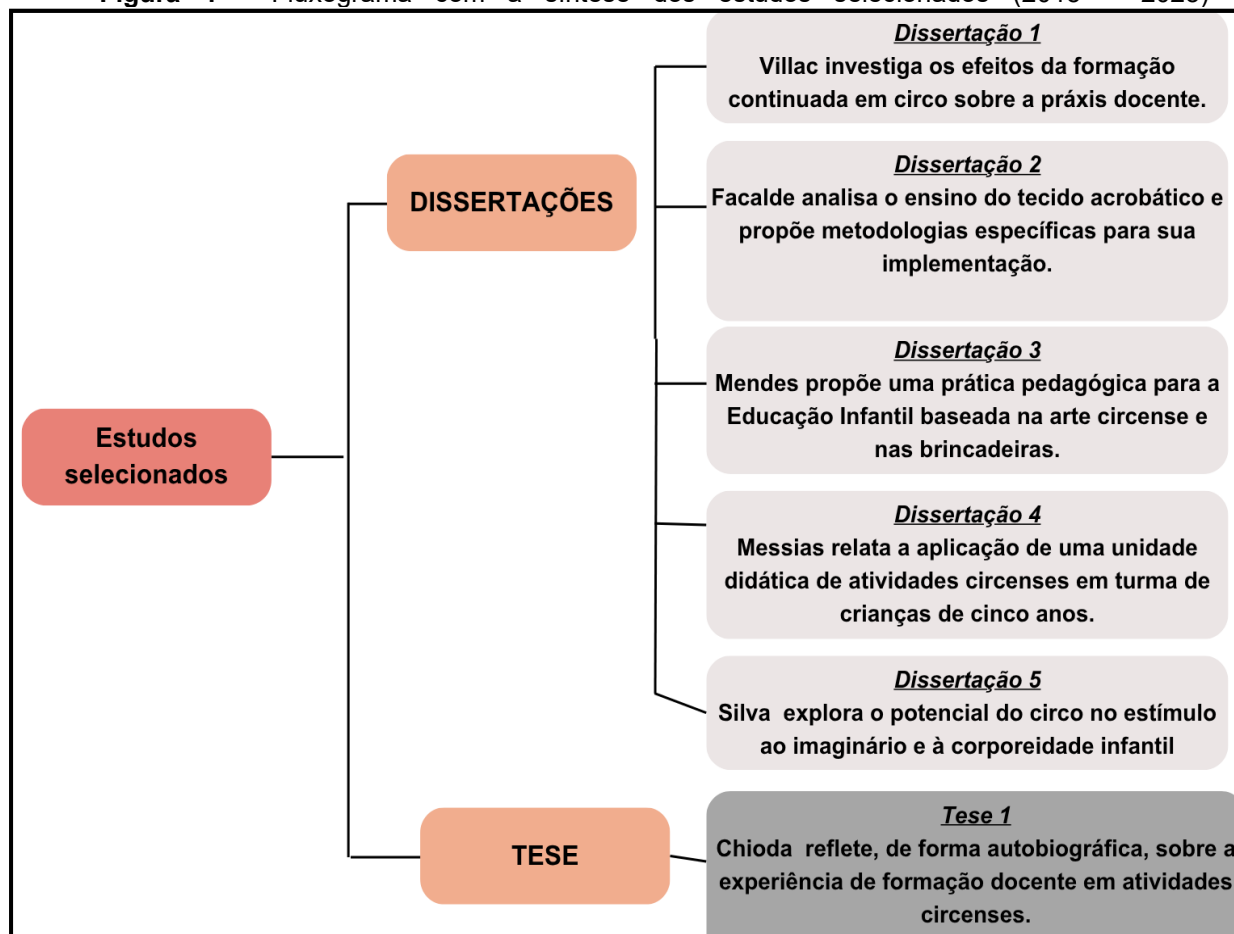
Quadro 3. Relação da tese selecionadas para esse estudo

	Título	Autores	Ano de publicação
Tese 1	Uma aventura da alegria e do risco : narrativas de um professor de Educação Física sobre o ensino das atividades circenses	Chioda, Rodrigo Antonio	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

3.1.3. Informações extraídas dos estudos selecionados

Os estudos analisados abordam diferentes perspectivas sobre as atividades circenses na escola, com foco em sua inserção no contexto da Educação Física e sua articulação com o desenvolvimento integral das crianças. A maioria das pesquisas concentra-se na formação inicial e continuada de professores e no impacto das práticas pedagógicas circenses na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacam-se as investigações que discutem tanto os desafios quanto às potencialidades dessa linguagem cultural em ambientes escolares, apontando estratégias metodológicas, aspectos formativos, e contribuições para o campo da educação.

Figura 1 - Fluxograma com a síntese dos estudos selecionados (2015 – 2025)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao analisar a Figura 1, infere-se que as informações extraídas permitem identificar uma convergência entre os estudos quanto ao reconhecimento do circo como uma linguagem rica em possibilidades pedagógicas, favorecendo dimensões como criatividade, expressão corporal, cooperação, ludicidade e engajamento dos alunos. Também são apontadas lacunas na formação docente e desafios estruturais para a efetiva inserção dessa prática no currículo escolar.

3.1.4. Avaliação dos estudos

Os estudos analisados nesta seção apresentam contribuições significativas para a compreensão das atividades circenses como linguagem pedagógica no âmbito da Educação Física escolar, com ênfase especial na formação docente e na Educação Infantil. As pesquisas caracterizam-se por metodologias diversas, que incluem abordagens qualitativas, quantitativas e mistas, além de estratégias como pesquisa participante, narrativas autobiográficas, entrevistas, questionários, análise documental e observação participante.

A dissertação de Villac (Dissertação 1) fundamenta-se em uma abordagem de levantamento descritivo, com aplicação de questionários semi-estruturados a 42 docentes da rede municipal, enquanto Falcade (Dissertação 2) adota uma abordagem mista, articulando narrativas pessoais com a coleta de dados por meio de entrevistas e questionários aplicados a 82 professores de distintas regiões do país. Mendes (Dissertação 3) emprega múltiplos instrumentos qualitativos, com destaque para os grupos focais e o diário de campo. Messias (Dissertação 4), por sua vez, ancora-se na Pesquisa Participante, e Silva (Dissertação 5) desenvolve um estudo exploratório de viés qualitativo. Por fim, Chioda (Tese 1) apresenta uma investigação de natureza autobiográfica, centrada na análise reflexiva de sua própria prática docente e da formação de professores da rede pública.

Apesar da heterogeneidade metodológica, todos os estudos demonstram rigor na condução das etapas de investigação, apresentando coerência entre seus objetivos, procedimentos e análises. As dissertações e a tese se complementam ao abordar, sob diferentes perspectivas, os impactos das práticas circenses na formação docente e no desenvolvimento infantil, revelando uma produção acadêmica em expansão e de grande relevância para o campo da Educação Física e da Educação Infantil.

3.1.5. Interpretação dos resultados

Os achados dos estudos revelam que a inserção das atividades circenses no contexto escolar contribui significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Os resultados obtidos nas diferentes pesquisas apontam para a eficácia dessa linguagem cultural como meio de favorecer a expressão corporal, a criatividade, o trabalho em grupo e o enfrentamento de desafios emocionais e motores.

Na Dissertação 1, Villac (2024) identificou que, apesar das lacunas existentes na formação inicial, os professores demonstraram abertura à inserção do conteúdo circense em suas práticas, sendo as formações continuadas da rede municipal fundamentais para ampliar seus conhecimentos e repertórios pedagógicos. O estudo destaca, ainda, o circo como elemento catalisador de práticas inovadoras, que favorecem o protagonismo e a expressividade dos estudantes.

Falcade (2024) na Dissertação 2, ao investigar o ensino do tecido acrobático nas escolas, evidenciou a viabilidade da implementação dessa prática mesmo em

contextos com infraestrutura limitada, desde que mediada por estratégias adaptadas, como o uso de circuitos de aprendizagem, vídeos instrucionais e atividades lúdicas. Ressalta-se, também, a importância da formação específica dos docentes e a valorização de suas iniciativas pessoais para a introdução das práticas circenses no currículo.

A Dissertação 3 de Mendes (2020) demonstrou que a linguagem circense, quando integrada às brincadeiras infantis, potencializa o uso do corpo como ferramenta pedagógica, amplia o repertório expressivo das crianças e contribui para a valorização da diversidade cultural. Além disso, promove práticas educativas mais vivas, afetivas e significativas, alinhadas às diretrizes da Educação Infantil.

Na Dissertação 4, Messias (2020) evidenciou que a Unidade Didática proposta proporcionou uma aprendizagem significativa, mobilizando saberes corporais, atitudinais e emocionais. O estudo destacou a capacidade das atividades circenses de fomentar atitudes de cooperação, solidariedade e respeito, ao mesmo tempo em que exigiram da professora-pesquisadora uma escuta atenta às necessidades afetivas das crianças.

Silva (2015) na Dissertação 5 apresentou uma abordagem centrada na dimensão simbólica do brincar, ressaltando o potencial do cenário circense para mobilizar o imaginário infantil e favorecer experiências corporais integradas, criativas e expressivas. O estudo reforça o brincar como linguagem essencial da infância e posiciona o circo como recurso pedagógico fecundo para o desenvolvimento integral das crianças.

A Tese de Chioda (2018), por sua vez, enfatiza a potência formativa do circo tanto para a prática docente quanto para a formação de professores. O autor relata transformações significativas em sua trajetória como educador a partir do contato com essa linguagem, destacando o caráter formador e renovador das atividades circenses. A presença de professoras da Educação Infantil nos processos formativos amplia a relevância do estudo para esse segmento educacional.

3.1.6. Síntese do conhecimento adquirido

A análise conjunta dos estudos permite afirmar que as atividades circenses constituem uma linguagem pedagógica potente, capaz de articular dimensões corporais, afetivas, expressivas e sociais no processo educativo. Embora nem todas as pesquisas tenham como foco exclusivo a Educação Infantil, todas contribuem de

forma relevante para o debate sobre a presença e a ampliação do circo nas práticas escolares, especialmente por seu potencial de integrar o lúdico ao desenvolvimento integral da criança.

A presença do conteúdo circense ainda é incipiente na formação inicial de professores, conforme evidenciado em diversos estudos, o que reforça a importância das formações continuadas como espaço privilegiado para a ampliação do repertório docente. Os trabalhos analisados demonstram que, mesmo diante de desafios como a falta de infraestrutura ou de formação específica, é possível implementar práticas circenses de forma criativa, acessível e significativa.

Além disso, os estudos reforçam a importância do planejamento pedagógico intencional e contextualizado, que considere as especificidades da infância e valorize a corporeidade, a ludicidade e a diversidade cultural como fundamentos do processo educativo. O circo, nesse sentido, emerge como uma linguagem que mobiliza saberes múltiplos, fortalece vínculos afetivos e sociais, e contribui para a construção de uma escola mais sensível, inclusiva e inovadora.

Em suma, os estudos analisados convergem na defesa da inserção das atividades circenses na Educação Física escolar e na Educação Infantil, como meio de promover práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses e as necessidades das crianças, valorizando suas culturas corporais e ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

4 DUA na prática da Educação Infantil

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um suporte que visa eliminar as barreiras, uma forma de organizar o planejamento/currículo escolar de modo que atenda a todos os estudantes.

O desenho universal para aprendizagem (DUA) se apresenta como uma abordagem curricular acessível, que visa à construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, promovendo flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem (Vieira; Costa-Renders, 2025 p.2).

Sendo assim, o DUA configura-se como um marco teórico-metodológico voltado à promoção de condições equitativas de acesso e participação no processo educativo. Ele oferece subsídios aos professores para estabelecer objetivos pedagógicos adequados, selecionar e produzir recursos e métodos de ensino eficazes e desenvolver procedimentos de avaliação mais justos, contemplando o avanço de todos os estudantes (Zerbato, 2018; Mendes; Zerbato, 2018).

Originado de um conceito voltado inicialmente à eliminação de barreiras arquitetônicas, o DUA ganhou destaque a partir da década de 1990, quando pesquisadores do CAST – Center for Applied Special Technology ampliaram essa perspectiva para o campo educacional. Essa transposição considerou não apenas a remoção de barreiras à aprendizagem, mas também os avanços das neurociências, que demonstram como o cérebro aprende por meio de diferentes redes: a rede afetiva (motivação e engajamento), a rede de reconhecimento (identificação e compreensão de informações) e a rede estratégica (planejamento e execução de ações).

Nesse sentido, o DUA se configura como uma abordagem curricular capaz de ampliar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, justamente por considerar a variabilidade humana como ponto de partida.

o DUA propõe mais do que acessibilidade física: sua abordagem busca garantir que todos os aspectos do aprender estejam realmente acessíveis a cada estudante, considerando suas singularidades (...)

Em vez de categorizar os estudantes com base em suas dificuldades ou potencialidades, o DUA exige um ambiente de aprendizagem flexível, em que cada estudante tem autonomia para percorrer caminhos diferenciados na construção do conhecimento (Vieira; Costa-Renders, 2025 p.3).

Os princípios do DUA partem do reconhecimento de que existem múltiplas maneiras de ensinar e aprender, com o objetivo de ampliar a participação ativa e o protagonismo do estudante nos diferentes percursos e decisões curriculares (Costa-

Renders, Bracken e Aparício, 2020). Nesse sentido, os três princípios: múltiplas formas de representação, de ação e expressão e de engajamento oferecem ao professor subsídios teórico-práticos para o planejamento de propostas pedagógicas mais flexíveis, responsivas às diferenças e comprometidas com a promoção da inclusão.

Costa-Renders et. al (2021) reforçam que, ao integrar tais princípios à organização curricular, a escola promove não apenas a remoção de barreiras, mas também a valorização dos diferentes modos de aprender, favorecendo a construção de trajetórias educacionais mais equitativas e significativas.

Tendo em vista essa importância do DUA realizou-se um levantamento bibliográfico dos últimos 10 anos com o objetivo de mapear a produção acadêmica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: "Desenho Universal para a Aprendizagem" e "Educação Infantil". Os resultados obtidos foram 39 trabalhos.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção e análise dos estudos consistiram na escolha de dissertações ou teses que abordassem especificamente o Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil. Por outro lado, foram excluídos os trabalhos que se referiam a outras etapas ou modalidades de ensino que não contemplassem a Educação Infantil, bem como aqueles que, após a leitura do título e, posteriormente, do resumo, não tratavam diretamente da temática. Acrescenta-se ainda a exclusão de um dos trabalhos inicialmente identificados, em razão de sua indisponibilidade para acesso e análise na íntegra.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 15 trabalhos que compõem o corpus de análise deste estudo. Esses trabalhos, que atendem aos objetivos da pesquisa, estão organizados nos quadros 4 e 5 com informações referentes ao título, ano de publicação e autoria.

Quadro 4. Relação das dissertações selecionadas para esse estudo

	Título	Autores	Ano de publicação
Dissertação 1	Educação geográfica inclusiva: a ação pedagógica do professor no processo educativo de alunos com necessidades educacionais específicas	Bandeira, José Junior Pinheiro	2025

Dissertação 2	O transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil: possibilidades de estratégias de ensino por meio de uma sequência didática	Belinello, Rogéria Cristina Espinosa	2025
Dissertação 3	Criação de um site bilíngue libras/português para divulgação da libras na Educação Infantil	Barcellos, Vania Berbat	2025
Dissertação 4	Caminhos para uma Educação Infantil anticapacitista	Dippolito, Amanda Pereira	2025
Dissertação 5	Sequência didática sobre o uso da água: um percurso colaborativo em prol da Educação Especial, à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 e 6	Musetti, Karen Cristina Prineiro	2025
Dissertação 6	O Desenho universal para a aprendizagem na Educação Infantil: o que muda na educação de bebês?	Beraldo, Giovanna Baldini	2025
Dissertação 7	Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: vídeo-histórias na perspectiva do desenho universal para aprendizagem	Farias, Naiara Maria de	2024
Dissertação 8	Artefato para a identificação do daltonismo na Educação Infantil	Pereira, Thiovane Da Rosa	2024
Dissertação 9	O ensino de geociências na Educação Infantil : literacia científica e o material didático	Gonçalves, Lucia Helena Martins	2024
Dissertação 10	Elaboração de um guia norteador para a inclusão de alunos autistas na Educação Infantil	Sabino, Ironéa Das Dores Gomes	2023

Dissertação 11	As contribuições do DUA nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: em perspectiva o planejamento de ensino semanal.	Foganholo, Isabela Berti	2022
Dissertação 12	A construção de jogos na perspectiva do desenho universal para aprendizagem : caminhos possíveis para experiências de aprendizagem na Educação Infantil	Rinaldi, Adriana	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Quadro 5. Relação das teses selecionadas para esse estudo

	Título	Autores	Ano de publicação
Tese 1	Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil e desenho universal para aprendizagem: estudos com professores	Miranda, Ana Carolina Arruda	2024
Tese 2	Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias	Lopes, Valéria Rosa Farto	2024
Tese 3	O desenvolvimento de repertórios verbais na Educação Infantil: desafios e possibilidades de intervenção com o desenho universal para a aprendizagem	Bettio, Claudia Daiane Batista	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A Dissertação 1 de Bandeira (2025) constitui uma contribuição relevante para o levantamento bibliográfico sobre a temática, ao investigar práticas de inclusão no contexto de uma escola municipal que atende desde o Educação Infantil até o Fundamental. A pesquisa ressalta o DUA como uma estratégia central para a equidade de acesso curricular, apontando que sua adoção é capaz de ampliar a acessibilidade e garantir a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Ao analisar a ação pedagógica, o autor evidencia que a efetividade do DUA na Educação Básica depende intrinsecamente do apoio da gestão, da oferta de formação continuada aos docentes e da disponibilidade de recursos assistivos,

reafirmando a necessidade de ações coordenadas para que a inclusão escolar se concretize na prática docente.

Belinello (2025) na Dissertação 2 investiga como o DUA pode fundamentar estratégias pedagógicas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo observação-participante, a autora desenvolveu o produto educacional "Sequência Didática na Caixa: Aprendendo com Parlendas", estruturado sob os princípios do DUA para oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão.

Os resultados do referido estudo demonstram que o planejamento pautado no DUA é decisivo para minimizar barreiras pedagógicas e potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, permitindo que alunos com e sem TEA participem de forma equitativa das atividades propostas. O trabalho reforça, ainda, que a efetividade dessa abordagem na primeira etapa da Educação Básica depende intrinsecamente da formação continuada dos educadores e da disponibilidade de recursos que respeitem a diversidade e os ritmos individuais de aprendizagem.

O trabalho de Barcellos (2025), Dissertação 3, contribui para a temática ao propor o desenvolvimento do produto educacional "Brincar em Libras", voltado para crianças de 4 a 5 anos. A pesquisa fundamenta-se nos princípios DUA para estruturar um ambiente digital que oferece múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, garantindo que o acesso ao conteúdo não dependa exclusivamente da língua escrita. Ao integrar Tecnologias Assistivas e recursos multimodais, como vídeos e jogos interativos, o estudo demonstra que a aplicação do DUA na Educação Infantil é decisiva para minimizar barreiras comunicativas e promover o protagonismo infantil, favorecendo a interação equitativa entre alunos surdos e ouvintes. Assim, a dissertação oferece um modelo prático de acessibilidade digital que respeita a singularidade linguística e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes desde a primeira infância.

Na Dissertação 4, Dippólito (2025) focaliza a inserção da cultura anticapacitista em crianças de dois a três anos, utilizando como ferramenta central o produto educacional "O sonho de Leni". A autora fundamenta o desenvolvimento deste livro infantil ilustrado nos princípios do DUA, o que permitiu a criação de uma narrativa lúdica com apoios visuais acessíveis que promovem múltiplos meios de engajamento e representação para o público da creche. Por meio de uma pesquisa qualitativa do

tipo estudo de caso, os resultados evidenciam que a utilização de estratégias pautadas no DUA é eficaz para introduzir temas complexos, como a diversidade humana e o combate ao preconceito, favorecendo a compreensão das diferenças e a construção de vínculos inclusivos entre as crianças. Indo ao encontro com o que o UDL Guidelines 3.0 afirma, o DUA como um importante referencial ético e político de enfrentamento ao capacitismo. Ao deslocar o foco das limitações do estudante para a responsabilidade pedagógica de criar contextos acessíveis e flexíveis, o DUA contribui para a revisão de práticas avaliativas excludentes e para a construção de uma escola que reconhece e valoriza a diversidade. O estudo destaca, assim, que o planejamento intencional baseado no DUA é essencial para minimizar barreiras atitudinais e promover uma prática pedagógica acessível e democrática desde a primeira infância.

A Dissertação 5 de Musetti (2025) investiga a convergência entre a Educação Ambiental e a inclusão escolar na Educação Infantil, focando no desenvolvimento de uma sequência didática sobre o uso consciente da água. Fundamentada nos princípios do DUA e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 6, a pesquisa resultou no produto educacional "Água: cuidar e aprender sobre um bem natural finito", um e-book estruturado para atender à diversidade do público de pré-escola.

O referido trabalho demonstra que a aplicação do DUA, por meio de múltiplos meios de representação e expressão, incluindo o uso de audiodescrição, recursos táteis e metodologias lúdicas alinhadas à BNCC, é eficaz para minimizar barreiras pedagógicas e promover o engajamento de todos os alunos, independentemente de possuírem deficiências. Ao validar a proposta com docentes, a autora ressalta que a efetividade dessa abordagem inclusiva na primeira infância depende da formação continuada dos professores e de um planejamento intencional que considere a variabilidade dos estudantes desde o início do processo educativo.

A Dissertação 6 de Beraldo (2025), oferece uma análise verticalizada sobre a aplicação dos princípios do DUA especificamente no atendimento a crianças de zero a três anos. A pesquisa investiga como essa abordagem pode ressignificar a prática pedagógica no berçário, defendendo que o planejamento pautado na acessibilidade e na diversidade deve começar desde o primeiro contato da criança com a instituição escolar. Ao focar na educação de bebês, o estudo destaca que o DUA contribui para a criação de ambientes e experiências sensoriais que minimizam barreiras ao

desenvolvimento e garantem o direito à participação plena, independentemente de deficiências ou ritmos individuais. Assim, o trabalho evidencia que o DUA na Educação Infantil não se limita à adaptação de conteúdos, mas se consolida como uma filosofia de cuidado e desenvolvimento que promove a equidade e o acolhimento da variabilidade humana desde a primeira infância.

Farias (2024), na Dissertação 7, investiga como a utilização de recursos audiovisuais fundamentados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode potencializar a inclusão escolar. A autora propõe o desenvolvimento de "vídeo-histórias" como um produto educacional planejado para oferecer múltiplos meios de representação e engajamento, permitindo que crianças com diferentes perfis de aprendizagem acessem o conteúdo de forma equitativa. Os resultados do estudo ressaltam que a aplicação do DUA na Educação Infantil, por meio de ferramentas tecnológicas e lúdicas, contribui significativamente para a eliminação de barreiras pedagógicas e para o fortalecimento de práticas docentes mais acessíveis, reafirmando a importância do planejamento intencional desde a primeira infância.

A Dissertação 8 de Pereira (2024), contribui para o campo ao investigar como o DUA pode fundamentar a criação de ferramentas para a identificação precoce de deficiências na percepção visual das cores. Por meio do desenvolvimento do artefato lúdico-pedagógico "As Cores da Amiga Arara", voltado para crianças de 4 a 5 anos, o autor utiliza os princípios de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento para estruturar atividades que permitam aos educadores observar sinais de daltonismo de forma inclusiva. O trabalho destaca que a aplicação do DUA na Educação Infantil é essencial para minimizar barreiras cromáticas e atitudinais, garantindo que a variabilidade na percepção das cores não se torne um impedimento ao aprendizado e à participação plena. Assim, a pesquisa reforça o papel do DUA como estratégia para promover a equidade e o acolhimento da diversidade sensorial desde a primeira infância.

A Dissertação 9 de Gonçalves (2024), discute como a introdução de conceitos científicos desde a primeira infância pode ser potencializada pela aplicação dos princípios do DUA. A pesquisa destaca que a utilização de materiais didáticos planejados sob a ótica do Desenho Universal permite que a informação seja apresentada de forma acessível e compreensível para todas as crianças, independentemente de suas competências linguísticas ou níveis de concentração. Ao

propor estratégias de geociências fundamentadas no DUA, o trabalho demonstra que a planeamento com a oferta de múltiplos meios de representação e engajamento é essencial para promover a literacia científica inclusiva e minimizar as barreiras pedagógicas no ambiente escolar.

O trabalho de Sabino (2023), Dissertação 10, apresenta o DUA como um dos pilares fundamentais para a construção de uma base educacional sólida e acessível no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A autora propõe um guia prático para docentes, estruturado para oferecer propostas pedagógicas que atendam à variabilidade do desenvolvimento infantil por meio de ambientes de aprendizagem flexíveis. A pesquisa reforça que a aplicação do conceito de Desenho Universal, originário da arquitetura e transposto para a educação, permite que o planeamento docente antecipe as necessidades de acessibilidade, garantindo que as crianças com TEA participem plenamente das atividades propostas na escola comum.

A Dissertação 11 de Garcia (2025), investiga a operacionalização do DUA na rotina pedagógica da Educação Infantil. O estudo foca na análise do planeamento semanal como uma ferramenta estratégica para a implementação de práticas inclusivas, defendendo que o DUA deve estar presente desde a concepção das atividades. Ao articular a teoria com a prática do cotidiano escolar, o trabalho evidencia que o planeamento intencional pautado nos princípios de representação, ação/expressão e engajamento contribui para a remoção de barreiras e para o fortalecimento do papel do professor como mediador de uma aprendizagem equitativa para todos os alunos.

O trabalho de Cassano (2022), Dissertação 12, explora a ludicidade como via para a inclusão escolar. A pesquisa aborda o desenvolvimento de jogos educativos planejados especificamente sob os princípios do DUA, visando criar experiências que eliminem as barreiras de acesso e participação que muitas vezes as crianças encontram em recursos convencionais. Os resultados indicam que a construção de jogos flexíveis, que oferecem diversos níveis de desafio e formas de interação, permite que a diversidade da turma seja acolhida em uma mesma atividade, promovendo o desenvolvimento e o aprendizado coletivo de forma lúdica e acessível.

Na Tese 1 Miranda (2024), analisa a eficácia de um programa de desenvolvimento profissional on-line voltado à aplicação do DUA. O estudo foca na elaboração de planos de ensino inclusivos para o aprendizado de vocabulário, demonstrando que a formação docente continuada sobre os princípios do DUA é

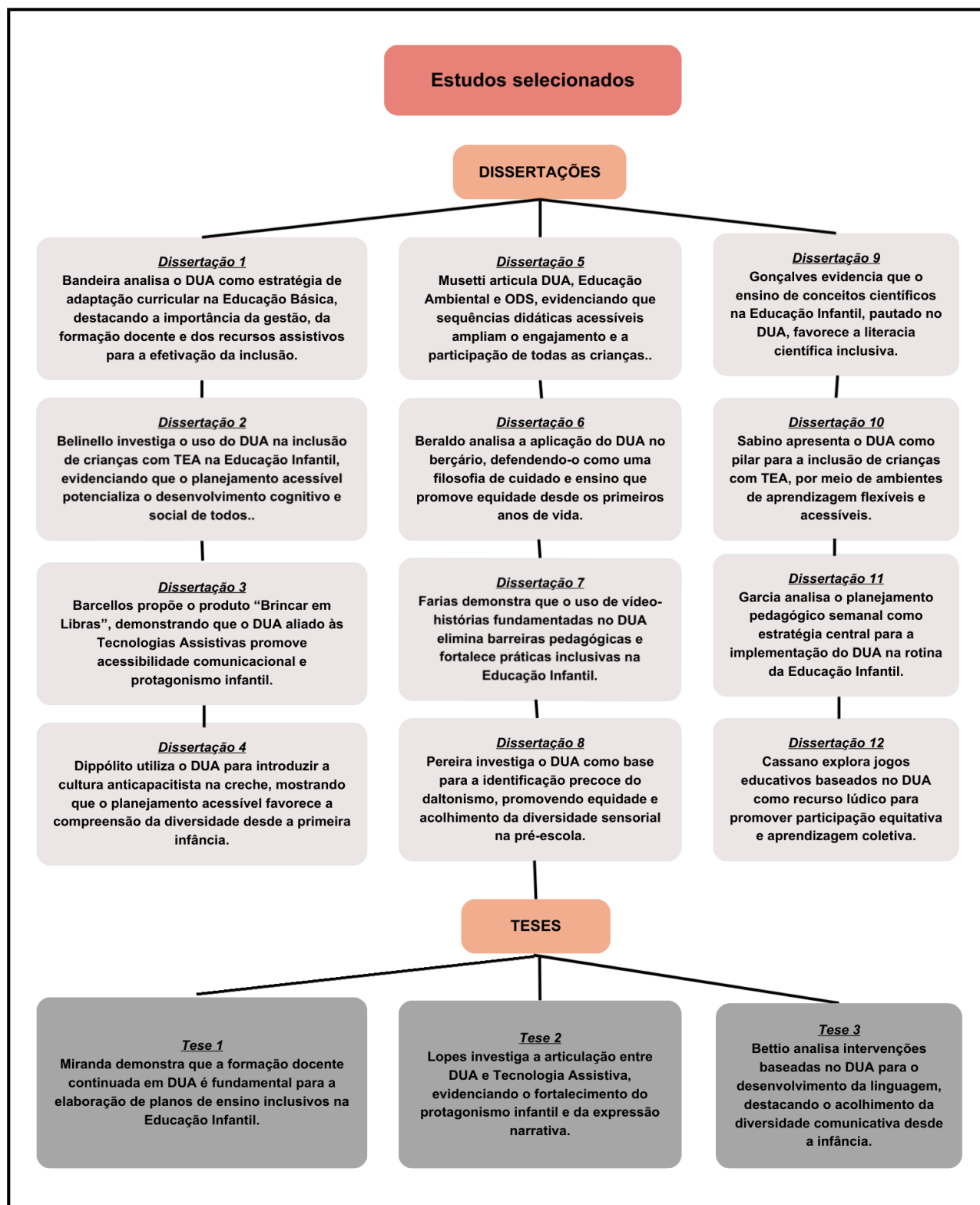
fundamental para reduzir barreiras pedagógicas e promover o acesso ao currículo comum. A pesquisa evidencia que o planejamento intencional, pautado na variabilidade dos estudantes, permite que professores de Educação Infantil criem condições de aprendizagem mais equitativas, favorecendo o desenvolvimento de todos os alunos desde o início da escolarização.

O trabalho de Lopes (2024), Tese 2, investiga como o DUA pode ser articulado à Tecnologia Assistiva para potencializar o protagonismo infantil. A pesquisa avalia os impactos de um programa estruturado sob os múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento na capacidade das crianças de criar e participar de narrativas. Os resultados apontam que a utilização de estratégias pautadas no DUA amplia as possibilidades de comunicação e expressão dos estudantes, consolidando-se como uma prática pedagógica inclusiva essencial para garantir a participação plena em atividades lúdicas e de alfabetização na primeira infância.

A Tese 3 de Bettio (2023), explora a complexidade do desenvolvimento da linguagem sob a ótica da acessibilidade curricular. O estudo avalia os efeitos de intervenções baseadas no DUA para estimular repertórios verbais em crianças pequenas, respeitando os diferentes ritmos e variáveis individuais de aprendizagem. Ao integrar a formação de professores com práticas mais acessíveis, a autora demonstra que o DUA oferece um suporte robusto para que o ambiente escolar acolha a diversidade comunicativa, minimizando atrasos no desenvolvimento e promovendo uma base sólida para a interação social e acadêmica dos alunos.

De modo geral, o levantamento bibliográfico evidencia a consolidação do DUA como um referencial teórico-metodológico potente para a promoção da inclusão na Educação Infantil, abrangendo diferentes contextos, públicos e temáticas. As dissertações e teses analisadas convergem ao apontar que o DUA, quando assumido desde o planejamento pedagógico e articulado à formação docente, à gestão escolar e ao uso de recursos acessíveis, contribui significativamente para a remoção de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Os estudos reforçam ainda que o DUA busca romper a lógica de adaptação pontual, configurando-se como uma abordagem intencional, ética e política, capaz de valorizar a variabilidade humana e promover a participação equitativa das crianças desde a primeira infância.

Figura 2 - Fluxograma com a síntese dos estudos selecionados (2015 – 2025)



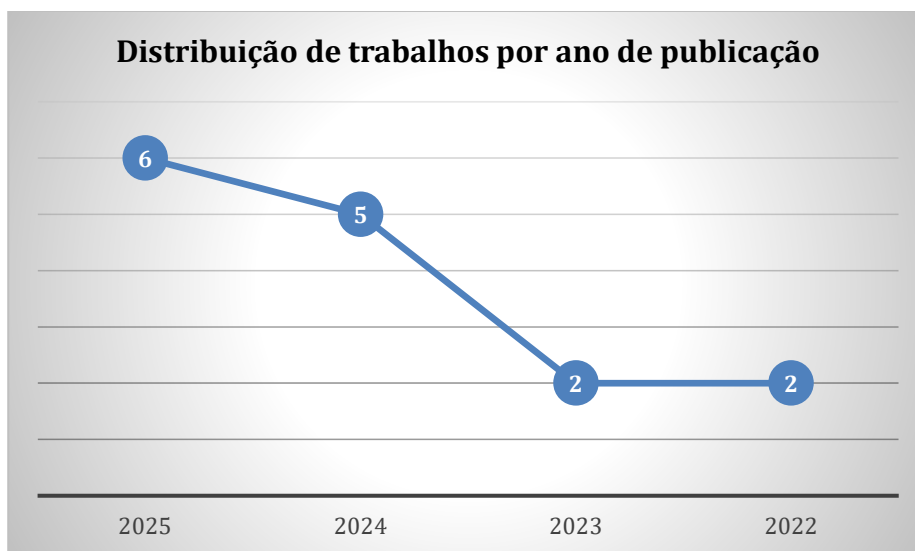
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O fluxograma apresentado sintetiza de forma visual e organizada o conjunto de dissertações e teses analisadas neste levantamento bibliográfico, evidenciando a centralidade do Desenho Universal para a Aprendizagem como eixo articulador das

pesquisas na Educação Infantil. A distribuição dos estudos entre dissertações e teses permite observar a diversidade de enfoques, públicos e produtos educacionais, ao mesmo tempo em que revela convergências importantes, como a ênfase no planejamento intencional, na formação docente e na remoção de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Assim, o fluxograma reforça a compreensão do DUA como um referencial teórico-prático consistente, ético e político, amplamente investigado e aplicado na primeira infância, consolidando sua relevância para a promoção de práticas educacionais inclusivas e equitativas.

Observa-se a predominância de estudos em nível de mestrado, com 12 trabalhos identificados, em contraste com apenas 3 pesquisas de doutorado, o que evidencia uma maior concentração de investigações nessa etapa da pós-graduação. Além disso, os dados indicam uma tendência de crescimento das pesquisas ao longo dos anos, sinalizando a ampliação e o fortalecimento do interesse acadêmico pela temática conforme aponta o gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição temporal dos estudos analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O gráfico 1 evidencia um crescimento progressivo no número de trabalhos ao longo do período analisado, com maior concentração de produções nos anos mais recentes. Observa-se que 2025 apresenta o maior número de publicações, seguido de 2024, indicando um aumento significativo do interesse acadêmico pela temática. Em contrapartida, os anos de 2022 e 2023 registram menor quantidade de estudos, o que sugere que a produção sobre o tema ainda era incipiente nesse período. Esse

movimento aponta para a consolidação e ampliação das pesquisas nos últimos anos, possivelmente relacionada ao fortalecimento das discussões sobre inclusão e ao avanço do DUA no campo educacional, notadamente no cenário brasileiro.

Considerando esse contexto de múltiplas formas de representação e engajamento, a Educação Infantil configura-se como espaço privilegiado para tais práticas, uma vez que a ludicidade permeia as experiências cotidianas e os diferentes elementos do ambiente despertam curiosidade e interesse nas crianças. Nessa etapa, tudo se apresenta como novidade e possibilidade de descoberta, o que favorece a motivação e o envolvimento nos processos de aprendizagem.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) afirmam que a Educação Infantil tem como um dos seus objetivos oferecer às crianças diversas possibilidades de demonstrarem seus conhecimentos, incentivando múltiplas formas de expressão criativa, seja por meio de gestos, oralidades, desenhos, pinturas, esculturas, etc. Nessa perspectiva podemos alinhar a Educação Infantil aos princípios do DUA.

Tendo em vista sua importância para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, o planejamento orientado pelos princípios do DUA busca antecipar barreiras e ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem para todos os estudantes. No entanto, torna-se imprescindível contemplar três dimensões fundamentais: o engajamento, as múltiplas formas de representação e as múltiplas formas de ação e expressão. O engajamento diz respeito à motivação e ao envolvimento ativo das crianças nas atividades propostas; a representação refere-se à diversificação de estratégias, recursos e linguagens utilizadas para a apresentação dos conteúdos; e a ação e expressão abarcam as diferentes maneiras pelas quais os estudantes podem demonstrar suas aprendizagens. A articulação equilibrada desses elementos possibilita a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, favorecendo a participação significativa e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

Heredero et. al (2022) nos trazem questões fundamentais de serem refletidas ao se planejar pensando nos princípios do DUA:

O conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas?; Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressarem aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo?; De que forma é possível estimular e despertar o interesse e motivação para o envolvimento dos alunos? (Heredero et. al 2022, p. 22, 23).

Refletir sobre essas questões significa ampliar a concepção de planejamento pedagógico, de modo a favorecer a construção de uma educação de maior qualidade, inclusiva e equitativa, que contemple e valorize a diversidade de todos os estudantes.

Ainda nesse sentido, as diretrizes do DUA têm como propósito oferecer aos estudantes recursos planejados de forma intencional e reflexiva, que sejam criativos, genuínos, estratégicos e voltados para a prática (Cast, 2024).

As constantes atualizações do DUA, em diálogo com a comunidade, demonstram que este não é um modelo de ensino pronto, mas um projeto em construção, atento às transformações do mundo e às urgências da Educação Inclusiva (Vieira; Costa-Renders, 2025 p.5).

É nesse movimento de aprimoramento contínuo que se inserem os pontos de verificação, os quais detalham e operacionalizam os princípios do DUA, oferecendo orientações mais concretas para o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas pedagógicas acessíveis. Ao explicitar possibilidades de ação, esses pontos auxiliam os professores a transformar os princípios em decisões curriculares intencionais, sensíveis à diversidade e às necessidades reais dos estudantes.

Os pontos de verificação do DUA consistem em orientações detalhadas para tornar o currículo mais flexível, organizadas em três princípios: planejar diferentes formas de representação (modo como as informações são apresentadas), diversificar meios de ação e expressão (formas como os estudantes mostram sua aprendizagem) e proporcionar variadas estratégias de engajamento (maneiras de motivar e envolver os alunos). Essas diretrizes têm como objetivo tornar o processo de aprendizagem mais acessível, superando obstáculos e ajustando as situações pedagógicas às necessidades variadas dos estudantes (Cast,2024).

A afetividade é um fator fundamental para a aprendizagem pois os estudantes possuem diferentes motivações e formas de se engajar no processo. É importante que tenham espaço para expressar sua autenticidade, personalidade e interesses, encontrando conexões entre o que aprendem e o que valorizam em suas vidas. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) reconhece essa diversidade, considerando as identidades múltiplas e as singularidades dos alunos como base para práticas inclusivas. Esse princípio de múltiplos meios de engajamento se estende a toda a estrutura do DUA, o que motiva cada estudante pode mudar de acordo com o contexto. Enquanto alguns se sentem estimulados pela novidade e espontaneidade, outros preferem rotinas previsíveis; alguns gostam de trabalhar

sozinhos, outros aprendem melhor em colaboração. Essas preferências são dinâmicas e podem variar até diariamente, o que reforça a necessidade de planejar diferentes possibilidades de engajamento para contemplar todos os perfis de aprendizagem (Heredero, 2022)

Quadro 6 - Pontos de verificação do princípio do engajamento

ACESSO
Planejar ações para acolher interesses e identidades (7) ● Otimize a escolha e a autonomia (7.1) ● Otimize relevância, valor e autenticidade (7.2) ● Cultive a alegria e a diversão (7.3) ● Aborde preconceitos, ameaças e distrações (7.4)
APOIO
Planejar ações para sustentar o esforço e a persistência (8) ● Esclareça o significado e o propósito dos objetivos (8.1) ● Otimize o desafio e o suporte (8.2) ● Promova a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva (8.3) ● Promova pertencimento à comunidade (8.4) ● Ofereça feedback orientado para a ação (8.5)
FUNÇÕES EXECUTIVAS
Planejar ações para competência emocional (9) ● Reconheça expectativas, crenças e motivações (9.1) ● Desenvolva a consciência de si mesmo e dos outros (9.2) ● Promova a reflexão individual e coletiva (9.3) ● Cultive a empatia e as práticas reparativas de emoções (9.4)

Fonte: Cast (2024)

Observando o Quadro 6, percebe-se que planejar ações efetivas envolve múltiplas dimensões, o que exige atenção a diversos aspectos simultaneamente. Ao considerar o acolhimento de interesses e identidades, a sustentação do esforço e da persistência e o desenvolvimento de competências emocionais, torna-se evidente que engajar os estudantes não é tarefa simples, mas plenamente possível quando se articula autonomia e escolha, relevância e autenticidade das atividades, alegria e

ludicidade, enfrentamento de preconceitos e distrações, clareza sobre os objetivos e propósitos, otimização de desafio e suporte, promoção da colaboração e aprendizagem coletiva, senso de pertencimento à comunidade, *feedback* orientado para a ação, além do reconhecimento de expectativas e motivações, desenvolvimento da consciência de si e do outro, reflexão individual e coletiva e cultivo da empatia e de práticas reparativas das emoções.

o princípio do engajamento no UDL Guidelines 3.0 nos propõe um novo olhar sobre o ato de ensinar: engajar demanda reconhecer o outro em sua inteireza. É criar relações de confiança, abrir espaço para a expressão de sentimentos e celebrar o aprendizado como uma jornada coletiva. No contexto coletivo da escola brasileira, essas diretrizes se mostram não apenas pertinentes, mas urgentes (Vieira; Costa-Renders, 2025 p. 9).

Essa compreensão amplia o sentido do engajamento para além da motivação individual, situando-o como uma dimensão ética e relacional do processo educativo. Ao reconhecer o estudante em sua inteireza, o princípio do engajamento convoca a escola a rever práticas homogêneas, hierarquizadas e pouco sensíveis às trajetórias, culturas e modos de participação dos sujeitos que a constituem. No contexto da escola brasileira, marcada por desigualdades históricas e por uma crescente diversidade, os pontos de verificação associados a esse princípio oferecem subsídios concretos para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, participativos e democráticos, nos quais o pertencimento e o vínculo tornam-se condições fundamentais para aprender.

Os estudantes têm diferentes formas de perceber e atribuir significado às informações. Alunos com deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem ou pertencentes a culturas e línguas diversas podem interpretar e acessar o conteúdo de modos distintos. Essas diferentes maneiras de aprender devem ser reconhecidas e valorizadas. Por isso, é fundamental considerar como pessoas, culturas, identidades, perspectivas e formas de conhecimento são representadas no material didático. A aprendizagem se fortalece quando há múltiplas formas de apresentação e de construção de sentido, pois isso permite que os alunos estabeleçam conexões entre conceitos. Assim, não existe uma única forma de representação adequada para todos, sendo necessário oferecer opções variadas de percepção, apresentação e representação para atender à diversidade dos aprendizes (Heredero, 2022).

Portanto, o princípio: Proporcionar múltiplas formas de apresentação, representação e percepção traz os pontos de verificação de acordo com as diretrizes:

Quadro 7 - Pontos de verificação do princípio múltiplas formas de apresentação.

ACESSO
Planejar ações para Percepção (1) • Oportunize suporte para personalizar a exibição de informações (1.1) • Promova múltiplas formas de perceber informações (1.2) • Retratar uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista e cotidiana (1.3)
APOIO
Planejar ações para Linguagem e Símbolos (2) • Esclareça vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem (2.1) • Simplifique a decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.2) • Cultive a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos (2.3) • Aborde preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos (2.4) • Ilustre por meio de formas variadas de mídias (2.5)
FUNÇÕES EXECUTIVAS
Planejar ações para Construir o Conhecimento (3) • Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado (3.1) • Destaque e explore padrões, recursos críticos, grandes ideias e relacionamentos (3.2) • Trabalhe múltiplas formas de conhecer e criar significado (3.3) • Maximize a transferência e generalização (3.4)

Fonte: Cast (2024)

Observando o Quadro 7, a diretriz de Acesso dentro da estrutura do DUA, fica evidente que ele exige atenção a diferentes dimensões da mediação pedagógica, especialmente no que diz respeito a como os alunos percebem e interpretam a informação. Para favorecer a percepção, é necessário oferecer suporte para que os estudantes possam personalizar a maneira como recebem o conteúdo (tamanho da fonte, contraste, áudio, etc.), além de disponibilizar múltiplas formas de apresentação das informações e representar a diversidade de identidades de maneira realista e cotidiana.

No aspecto de linguagem e símbolos, o planejamento deve incluir ações que clarifiquem vocabulário e estruturas linguísticas, simplifiquem a leitura e a interpretação de símbolos, respeitem e valorizem diferentes línguas e dialetos e combatam preconceitos embutidos na linguagem. Também é essencial usar múltiplas mídias para tornar o conteúdo mais acessível e atrativo.

Ao construir o conhecimento, é importante conectar o que o aluno sabe ao que está aprendendo, destacar padrões e ideias principais, trabalhar com diferentes formas de produzir e compreender significado e incentivar a transferência do que foi aprendido para novos contextos. Esse princípio reforça que não há uma única forma ideal de apresentação ou de mediação pedagógica, uma vez que a diversidade de meios é o que possibilita que todos tenham acesso pleno e equitativo ao conhecimento.

Com a publicação do *UDL Guidelines 3.0*, observa-se uma inflexão significativa na forma de compreender o princípio da representação. Segundo Vieira e Costa-Renders (2025), esse princípio passa a ultrapassar a preocupação restrita aos modos de apresentação dos conteúdos e assume um questionamento mais profundo acerca de quem é, de fato, visibilizado nos materiais, narrativas e práticas pedagógicas. A incorporação da diretriz que orienta a apresentação de múltiplas perspectivas e identidades de maneira realista e integrada ao cotidiano (CAST, 2024) constitui um avanço conceitual importante, ao reforçar a dimensão cultural, social e política da representação no currículo. Ainda nesse sentido Vieira e Costa-Renders (2025, p.7) afirmam:

mostrar conteúdos em múltiplos formatos não é o bastante, mas é que preciso garantir que eles reflitam a pluralidade de vidas, culturas, histórias e saberes dos nossos estudantes. Essa mudança é especialmente importante no Brasil, onde muitas crianças e jovens crescem sem se verem refletidos nos livros, nas imagens, nos exemplos usados em sala de aula. Quantas vezes o currículo ignora a história dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, das periferias urbanas? Quantas vezes as falas dos estudantes são corrigidas em nome da norma culta, sem considerar suas línguas, seus sotaques, seus modos legítimos de expressão?

Esse deslocamento reforça que a representação, no âmbito do DUA, é também um compromisso com a justiça curricular. Ao ampliar quem e o que é legitimado como conhecimento escolar, cria-se a possibilidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, nas quais os estudantes se reconhecem, participam e constroem sentidos

a partir de suas próprias experiências, culturas e modos de expressão, fortalecendo o vínculo com a escola e o direito de aprender.

O princípio da Ação e Expressão, segundo Heredero (2022) parte do pressuposto de que os estudantes apresentam diferentes maneiras de interagir com o ambiente de aprendizagem, de se engajar no processo e de demonstrar o que sabem. Por isso, é fundamental planejar e respeitar essas múltiplas formas de ação e expressão. Cada indivíduo, inclusive aqueles com deficiência, pode realizar as tarefas de aprendizagem de modos bastante distintos. Em determinados contextos, alguns preferem se expressar por escrito, enquanto outros optam pela fala.

É importante lembrar que agir e se expressar exige o uso de diferentes estratégias, prática e organização — aspectos que também variam de estudante para estudante. Assim, não existe uma única forma ideal de ação e expressão; é necessário oferecer alternativas para que todos possam participar e demonstrar suas aprendizagens. Sendo assim, o Quadro 8 explana as diretrizes e os pontos de verificação desse princípio.

Quadro 8 - Pontos de verificação do princípio da Ação e Expressão

ACESSO
Planejar ações para interação (4) • Varie e respeite os métodos de resposta, navegação e ação (4.1) • Otimize o acesso a materiais acessíveis bem como a tecnologias e recursos assistivos e acessíveis (4.2)
APOIO
Planejar ações para Expressão e Comunicação (5) • Use várias mídias para comunicação (5.1) • Use vários recursos para construção, composição e criatividade (5.2) • Desenvolva caminhos com suporte graduado para prática e desempenho (5.3) • Aborde preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação (5.4)

FUNÇÕES EXECUTIVAS

Planejar ações para desenvolvimento de estratégias (6)

- Estabeleça metas significativas (6.1)
- Antecipe e planeje os desafios (6.2)
- Organize informações e recursos (6.3)
- Aprimore a capacidade de monitorar o progresso (6.4)
- Questione práticas excludentes (6.5)

Fonte: Cast (2024)

Esse princípio, que trata de Ação e Expressão, enfatiza a importância de garantir que todos os estudantes tenham condições de interagir, se expressar e demonstrar suas aprendizagens de diferentes formas. Para favorecer a interação, é preciso diversificar e respeitar os métodos de resposta, navegação e ação, assegurando que os alunos tenham acesso a materiais e tecnologias assistivas quando necessário. Isso significa criar condições para que todos possam participar de maneira efetiva, independentemente de barreiras físicas ou tecnológicas.

No eixo de expressão e comunicação, o planejamento deve contemplar o uso de diferentes mídias (texto, áudio, vídeo, imagens) e recursos que favoreçam a criação e a composição de ideias. Também é importante oferecer suporte progressivo, permitindo que o aluno pratique e desenvolva suas habilidades de forma gradual, além de promover um ambiente em que diferentes modos de expressão sejam valorizados, combatendo preconceitos que desqualifiquem determinadas formas de comunicação.

Nas funções executivas, o professor precisa ajudar o estudante a desenvolver estratégias de aprendizagem autônoma. Isso inclui orientar na definição de metas claras e significativas, apoiar o planejamento de tarefas, organizar informações e recursos e estimular o monitoramento do próprio progresso. Além disso, é essencial refletir sobre práticas que possam ser excludentes e repensá-las, garantindo que todos tenham oportunidades de demonstrar seu aprendizado.

O UDL Guidelines 3.0 convida educadores não apenas a aceitar essas formas de expressão, como valorizá-las como caminhos legítimos de expressar conhecimento. É um chamado para rever práticas avaliativas que, muitas vezes, premiam a repetição e penalizam a criatividade, e para pensar uma escola que acolha, escute e celebre as múltiplas formas de dizer o mundo (Vieira; Costa-Renders, 2025 p.10).

Nessa perspectiva, o DUA reafirma a avaliação como parte do processo de aprendizagem, e não como instrumento de exclusão. Ao reconhecer a diversidade de formas de expressão como potência, amplia-se o acesso, o protagonismo estudantil e a possibilidade de aprendizagens mais significativas e socialmente situadas.

Os princípios do DUA pautam-se pelos múltiplos meios e possibilidades, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada aprendiz sem perder de vista o universal, no sentido de ampliar meios e formas de oferecer o conhecimento, de modo a poder atender as diferentes necessidades dos aprendizes. Isso nos remete à variabilidade, um conceito de grande relevância no DUA, que aponta para a variação interindividual e intraindividual. Há uma variedade de fontes que podem influenciar a variação individual em interessar-se, incluindo neurologia, cultura, relevância pessoal, subjetividade e conhecimento de mundo (Costa-Renders et.al, 2020 p.10).

Compreender a variabilidade como característica constitutiva da aprendizagem desloca o foco das limitações individuais para as possibilidades de organização da mediação pedagógica. Nesse sentido, o DUA propõe que o planejamento pedagógico parta da diversidade real dos estudantes, antecipando barreiras e ampliando oportunidades de participação, o que fundamenta a adoção intencional dos pontos de verificação como estratégia para responder às diferentes formas de aprender.

Dessa forma, a aplicação dos princípios do DUA evidencia que, embora desafiador, ao planejar e considerar todos os pontos de verificação é plenamente viável estruturar atividades que promovam engajamento, inclusão e aprendizagem significativa, atendendo às diferentes necessidades dos alunos. Na Educação Infantil, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, pois é nesta etapa que se constroem as bases para o desenvolvimento integral, o reconhecimento das identidades e a formação de vínculos positivos com o aprender. Ao planejar múltiplas formas de engajamento, de acesso e de expressão, o professor cria um ambiente rico em possibilidades, no qual cada criança pode se sentir pertencente, valorizada e desafiada em seu próprio ritmo. O DUA na Educação Infantil contribui para que o brincar, a ludicidade e as experiências sensoriais sejam planejadas de maneira intencional, respeitando as singularidades e promovendo a equidade desde os primeiros anos de escolarização.

Assim, ao articular teoria e prática, o educador torna-se mediador de experiências significativas, que não apenas favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, mas também formam sujeitos curiosos, autônomos e preparados para continuar aprendendo ao longo da vida.

5 Abram Alas, o circo chegou!

Partindo da importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil e do potencial engajador do circo para essa faixa etária, foi desenvolvido o produto educacional intitulado “Abram Alas, o circo chegou!”.

No entanto, para adentrar ao universo circense, foi utilizada a Classificação das modalidades circenses por unidades didático-pedagógicas, proposta por Duprat (2007), a referida classificação priorizou as ações motoras de caráter geral. A opção pela sistematização proposta pelo referido autor justificou-se por sua contribuição significativa para a organização e o desenvolvimento teórico-prático dos conteúdos circenses no contexto pedagógico.

Quadro 9. Classificação das modalidades circenses por unidades didático- pedagógicas

Unidades didático Pedagógicas	Blocos temáticos	Modalidades circenses
Acrobacias	Aéreas	Trapézio Fixo; tecido; Lira; Corda De chão (solo); Paradismo (chão e mão jotas); Poses Acrobáticas em duplas trios e grupo Trampolim acrobático; Mini-tramp; Maca Russa
	Solo/Equilíbrios Acrobáticos	
	Trampolinismo	
Manipulações	De objetos	Malabarismo; Predigitação e pequenas mágicas
Equilíbrios	Funambulescos	Perna de Pau; Monociclo; Arame; Corda Bamba; Rolo Americano (rola-rola)
Encenação	Expressão corporal	Elementos das artes cênicas; Dança; Mímica; Música.
	Palhaço	Diferentes técnicas e estilos

Fonte: Duprat (2007, p.58)

A proposta da aula foi estruturada em três momentos: o alongamento, nomeado no jogo como “Preparar”; o aquecimento, denominado “Esquentar”; e, por fim, a brincadeira principal do dia, correspondente à unidade didático-pedagógica circense, intitulada “Brincar”. Em todas as etapas, destacou-se a presença do elemento circense, com atividades lúdicas que envolvem personagens como palhaços, mágicos, entre outros.

A estruturação da aula em etapas sucessivas demonstra uma intencionalidade pedagógica, unindo o preparo físico ao engajamento lúdico dos alunos. Os momentos do ‘Preparar’ e ‘Esquentar’ que foram o alongamento e aquecimento, foi fundamental para garantir a segurança das crianças. Essas fases iniciais aumentam a temperatura corporal e a flexibilidade dos músculos, preparando o organismo para o esforço físico e reduzindo significativamente o risco de lesões. Ao associar essas necessidades biológicas a elementos do universo circense, a aula utiliza a ludicidade como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem. Dessa forma, as etapas preliminares garantem a prontidão do corpo, enquanto o momento 'Brincar' permite que o conteúdo seja explorado de forma prazerosa e educativa.

Com base no princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que propõe múltiplas formas de representação, observou-se a variabilidade nas estratégias de acesso ao conteúdo e aos objetivos da proposta. O alongamento, por exemplo, foi realizado por meio de histórias, com cada movimento associado a uma imagem; o aquecimento ocorreu com brincadeiras, e as atividades circenses foram adaptadas às especificidades daquela turma, garantindo acessibilidade.

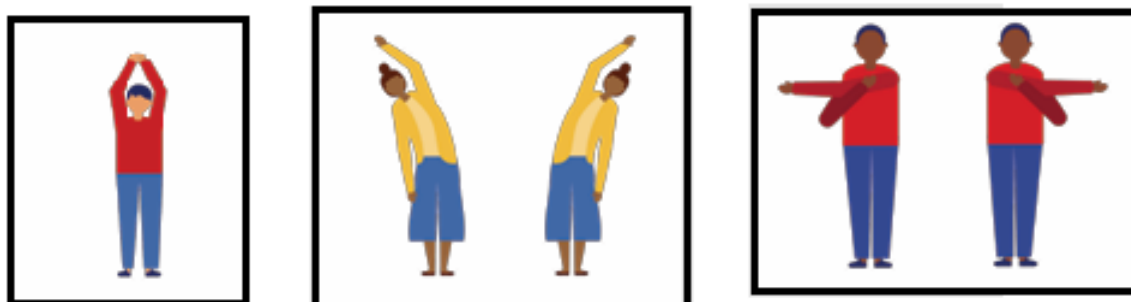
A Figura 3 mostra uma carta referente a proposta “Preparar”, relacionada ao alongamento. Além da história, foram impressos cards separados com a imagem do movimento, para facilitar a compreensão das crianças.

Figura 3 - História “A girafa e o gato”

Fonte: Acervo Pessoal (2025)

Com o objetivo de ampliar a compreensão e diversificar as formas de representação, o momento do alongamento foi planejado de forma lúdica, por meio de histórias que estimularam a imaginação e favoreceram o engajamento na atividade. Nessa etapa da atividade o produto educacional conta com cinco histórias “A girafa e o gato”, “Cobra dançarina”, “Flamingo formoso”, “Tucano foi ao dentista” e “O sapo atrapalhado”. A escolha por desenvolver as histórias com temas relacionados aos animais deveu-se ao fato de esse ser um interesse recorrente entre as crianças.

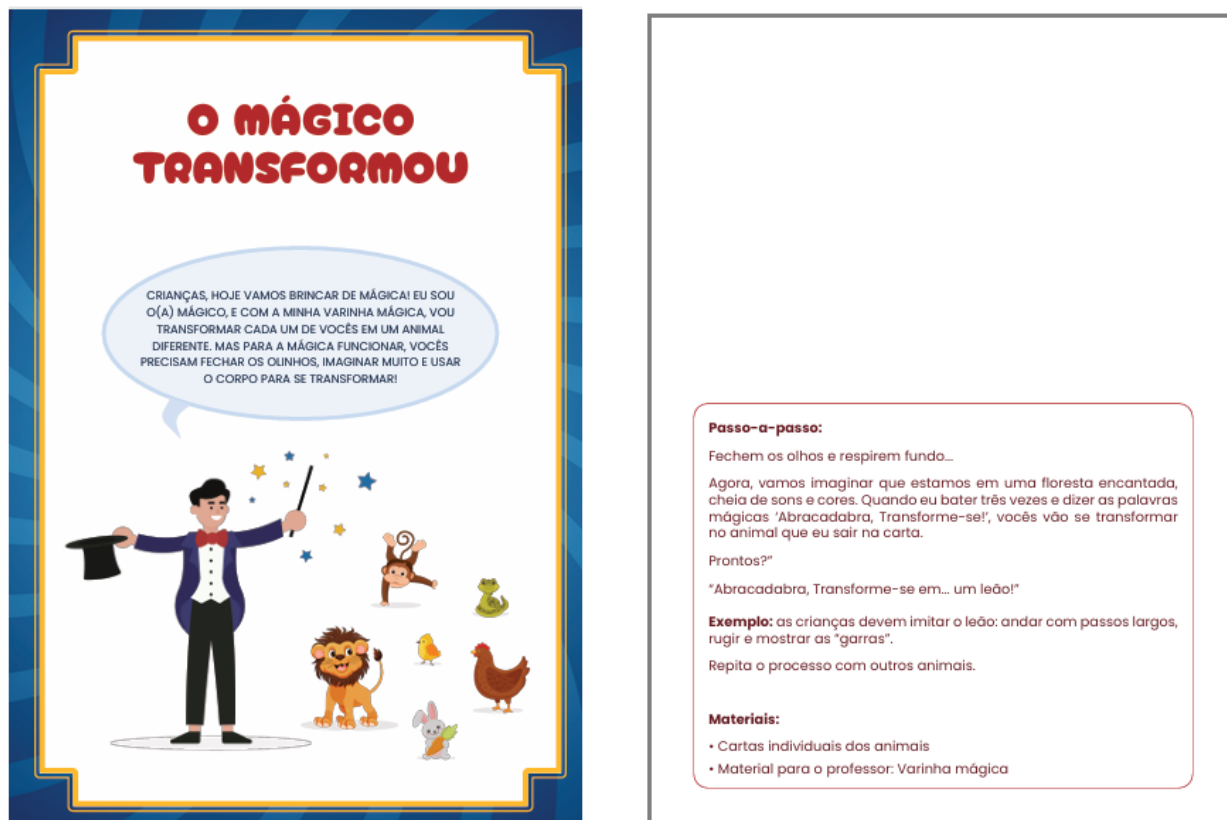
Na Figura 4 temos os exemplos dos cards utilizados juntamente com a professora realizando os movimentos e contando a história.

Figura 4 - Cards com os movimentos

Fonte: Acervo Pessoal (2025)

Com o momento “Esquentar” planejado para o aquecimento, foram criadas pela pesquisadora brincadeiras temáticas relacionadas ao circo, visando mais uma vez o engajamento e a diversificação das formas de representação do conteúdo.

Figura 5 - Aquecimento com a brincadeira “O mágico Transformou” (frente e verso)



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

A Figura 5 apresenta uma das propostas de brincadeira para o momento de aquecimento. No verso, encontram-se o passo a passo para sua realização e a lista dos materiais necessários. Essa etapa é composta por cinco brincadeiras no total: “O mágico transformou”, “Cadê o chapéu do mágico”, “O malabarista”, “Pega-pega do palhaço” e “Os pulos dos trapezistas”.

Para o momento “Brincar” foram preparadas atividades lúdicas, seguindo a classificação das modalidades circenses proposta por Duprat (2007). A Figura 6 mostra a unidade didático pedagógica acrobacias, executada pela pesquisadora com tecido acrobático, bem como poses acrobáticas simples como pirâmides. Essa proposta também pode aproveitar recursos disponíveis na escola, como, por exemplo, o balanço. O mais importante é que a criança tenha a oportunidade de experimentar

novos movimentos com o próprio corpo, buscando o equilíbrio, desafiando-se em diferentes apoios e explorando ações enquanto se mantém pendurada.

Figura 6 - Acrobacias



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

São quatro atividades lúdicas criadas para a unidade didática “Manipulações”, conforme mostra a figura 7. As brincadeiras foram nomeadas da seguinte forma: “A cobra não tem pé”, que tem como foco a manipulação do brinquedo mola maluca, utilizando uma música conhecida pelas crianças; “Vamos ensinar a borboleta a voar”, com o objetivo de explorar o uso dos lenços de tule; “Desafio do malabarista”, que propõe lançar e recuperar a bola com controle, desafiando a coordenação; e, por fim, “Bamboleio”, voltada para brincadeiras com bambolês e o manuseio de macarrões de piscina.

Figura 7 - Manipulações



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

Na unidade didática “Equilíbrios” são propostas três atividades, conforme mostra a Figura 8: “Cambalhotas e piruetas”, “Passeio na Floresta” e “Equilibrista”.

Figura 8 - Equilíbrios



Fonte: Acervo Pessoal (2025)

As propostas buscam auxiliar as crianças a compreender o domínio do corpo com equilíbrio dinâmico e estático, bem como vivenciar o equilíbrio e aperfeiçoá-lo a partir das brincadeiras.

Para contemplar a unidade didática "Encenação", a proposta será desenvolvida por meio de múltiplas formas de ação e expressão. As crianças poderão compartilhar quais foram as brincadeiras preferidas utilizando diferentes linguagens, como o desenho, a apresentação de objetos, a oralidade, entre outras possibilidades, em consonância com o princípio do DUA que valoriza a variabilidade nas formas de ação e expressão.

A proposta "Abram alas, o circo chegou!" foi organizada em três momentos principais ("Preparar", "Esquentar" e "Brincar") e estes podem ser combinados livremente, possibilitando ao professor criar diferentes sequências e dinâmicas, conforme o interesse do grupo e os objetivos pedagógicos. Essa flexibilidade favorece a variabilidade e a diversidade de brincadeiras, alinhando-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Além disso, foram priorizadas atividades que utilizam materiais simples e de fácil acesso, geralmente disponíveis no ambiente escolar, garantindo a viabilidade da proposta em contextos diversos.

5.1. Ampliação do uso do produto educacional

Considerando que um produto educacional acessível deve contemplar a diversidade para ser, de fato, inclusivo, esta seção apresenta sugestões de abordagem acessíveis em diferentes perspectivas que podem estar presentes no cotidiano escolar. Isso se faz necessário porque a proposta original foi elaborada com base em uma realidade educacional composta exclusivamente por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

5.1.1. Criança com Deficiência Auditiva

Considerando que o produto educacional apresenta forte caráter visual, mostrou-se acessível também a crianças com deficiência auditiva, caso utilize a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é sugerido que tenha o acompanhamento de um intérprete para dar as consignas.

Para além do uso da Libras, é fundamental o investimento em recursos visuais e corporais que organizem e comuniquem as atividades. Sinais visuais claros para indicar início, pausa e finalização das brincadeiras, demonstrações práticas dos

movimentos, uso de imagens, pictogramas ou painéis visuais com a sequência das ações, bem como a organização do espaço de forma que favoreça o contato visual entre educador e crianças, contribuem para a compreensão das propostas e para o engajamento nas atividades.

5.1.2. Criança com Deficiência Visual

A criança com deficiência visual tem como forma inicial de comunicação e interação a relação de diálogo corporal, portanto sugere-se o uso de um boneco articulado e um mediador que represente no boneco esses movimentos propostos para em seguida a criança realizá-la.

Vale ressaltar a importância da descrição oral detalhada dos movimentos, do espaço e dos materiais utilizados, possibilitando a construção de referências corporais e espaciais. A organização previsível e segura do ambiente, a manutenção de percursos estáveis e a utilização de marcadores táteis no chão auxiliam na orientação e na mobilidade.

Nesse contexto, o toque pedagógico deve ser utilizado com parcimônia, servindo como um recurso complementar para mediar a compreensão do gesto motor e garantir a segurança do aluno. Esse contato físico, sempre pautado pelo respeito e pela autorização, atua como um guia tátil que auxilia na correção postural e na percepção do movimento quando as instruções verbais não são suficientes. Além disso, a escolha de materiais com diferentes texturas, pesos e formas favorece a exploração sensorial e a percepção tátil e proprioceptiva, ampliando as possibilidades de participação nas brincadeiras circenses.

5.1.3. Criança com Deficiência Física

É um equívoco pensar que uma criança com deficiência física não possa aproveitar e promover seu desenvolvimento por meio de atividades baseadas no movimento. No entanto, alguns ajustes podem ser aplicados em algumas propostas com apoio de um mediador para facilitar e proporcionar o aprendizado dessas crianças. Na unidade didática de “acrobacias” a criança pode ser colocada no tecido acrobático, ou balanço e dessa forma experimentar seu corpo em uma perspectiva diferente.

Na unidade didática de “manipulações”, podemos utilizar elásticos de cabelo nos objetos a serem manipulados, como molas e tules, para que a criança realize movimentos compatíveis com suas possibilidades, permitindo que ela participe ativamente das brincadeiras propostas. Quanto à bolinha, dependendo da capacidade de preensão da criança, se ela conseguir segurá-la, pode ser incentivada a jogá-la. Caso ainda não consiga segurar, podemos amarrar um barbante na bola e fixá-la na criança, facilitando seu movimento e manipulação. Ou seja, o importante é oferecer o acesso ao mesmo material que for ofertado para todos. O uso do bambolê é exploratório para todas as crianças, no entanto, se houver alguma limitação física, será explorado diante das suas possibilidades.

Para a unidade didática “equilíbrios” é necessário um cuidado e um olhar maior para a área, visando a participação de todos, a proposta pode ser modificada por circuitos em que a criança consiga participar à sua maneira, como por exemplo: discriminação de texturas, arremessos de objetos, chutes, explorar livremente as possibilidades que a turma e a criança em questão possam executar. Pode ser explorado o trabalho em equipe, realizando uma “corrida” em que uma criança empurre a cadeira de rodas e a criança com deficiência física segure algum objeto, passando por obstáculos. As possibilidades são diversas, a depender da especificidade de cada turma e crianças.

Vale ressaltar a importância de assegurar flexibilidade nas formas de participação, respeitando os limites e as potencialidades individuais. As brincadeiras circenses podem ser flexibilizadas quanto ao ritmo, ao tempo de execução e à complexidade dos movimentos, permitindo que a criança participe de acordo com suas condições corporais. A adaptação dos materiais, como o uso de objetos maiores, mais leves ou com diferentes formas de apoio, bem como a valorização do processo vivido, e não apenas da execução técnica do movimento, são estratégias que favorecem a inclusão e a permanência da criança na atividade.

Nesse contexto, também pode-se recorrer a recursos de tecnologia assistiva, como suportes adaptados, dispositivos de preensão, superfícies antiderrapantes ou recursos visuais e sonoros que auxiliem na participação e na exploração das brincadeiras circenses, ampliando as possibilidades de acesso e envolvimento das crianças.

5.1.4. Demais especificidades

Vale ressaltar que independente da forma que a criança irá realizar as propostas é essencial que ela participe, caso seja necessário o professor poderá pensar nas próprias adaptações e adequações a depender das especificidades da turma. O importante é a experimentação do corpo, para que as crianças possam aprimorar suas habilidades sociais, desenvolver seus domínios cognitivos, motores (diante de sua possibilidade) e afetivos.

Dessa forma, o produto educacional, ao incorporar condições de acessibilidade, reconhece a diversidade corporal e sensorial como constitutiva da Educação Infantil e promove experiências corporais inclusivas, seguras e significativas. Ao oferecer múltiplas possibilidades de participação e expressão, o material reafirma o direito de todas as crianças de brincar, experimentar e se desenvolver por meio do movimento.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme aponta Gil (2008), a pesquisa científica caracteriza-se como um processo racional, sistemático e metódico, cuja finalidade é oferecer respostas consistentes às questões previamente formuladas. De modo complementar, Lakatos e Marconi (2010) ressaltam que tal investigação se estrutura a partir da definição de um problema, da proposição de hipóteses, do embasamento teórico e da adoção de procedimentos de coleta e análise de dados, favorecendo, assim, a produção e o avanço do conhecimento científico.

O projeto de pesquisa que fundamenta este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e foi aprovado por estar em conformidade com as normativas éticas, metodológicas e legais vigentes, notadamente as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sob o registro CAAE nº 83197924.3.0000.5398 e Parecer nº 7.121.185.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), destinados aos responsáveis legais e às crianças participantes, respectivamente, obtiveram aprovação do CEP. Foi assegurada a sua disponibilização, leitura e apresentação prévia, em reunião de pais, garantindo a ciência e a anuência formal de todos os envolvidos antes do início das atividades (Apêndices A e B).

A análise dos dados qualitativos nesta pesquisa envolveu o exame sistemático de todo o material coletado, incluindo as gravações em vídeo das intervenções, os registros do roteiro de observação e informações provenientes do Produto Educacional em formato físico. Inicialmente, o material foi organizado e segmentado, permitindo relacionar diferentes partes e identificar tendências e padrões significativos nas interações e respostas das crianças. Em uma etapa posterior, essas tendências e padrões foram reavaliados e interpretados, buscando-se compreender suas inter-relações e gerar inferências em um nível mais abstrato, possibilitando a construção de significados sobre o engajamento, a participação e o aprendizado das crianças nas atividades circenses.

Em consonância com os objetivos delineados, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa interventiva com abordagem qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo contato direto e prolongado do pesquisador com o contexto e a situação investigada,

de modo que o ambiente natural se torna a principal fonte de dados e o pesquisador, o principal instrumento de coleta e interpretação.

No caso da pesquisa interventiva, seu propósito não é promover mudanças comportamentais previamente definidas, mas problematizar e ressignificar o sentido das ações no contexto estudado. Trata-se de um processo dinâmico, no qual não é possível prever resultados ou trajetórias finais, uma vez que o movimento investigativo é guiado pela interação e pela participação ativa dos sujeitos envolvidos (Chassot; Silva, 2018).

Adicionalmente, Cozby (2003) ressalta a relevância de realizar uma revisão bibliográfica sistemática para compreender o estado da arte sobre o tema e subsidiar a análise dos achados empíricos. Nesse sentido, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo foi “buscar, identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (Bortolozzi, Maia; Ottoni, 2024, p. 13), garantindo a robustez teórica da investigação.

A análise de dados qualitativos consistiu em examinar de forma sistemática todo o material coletado durante a pesquisa, incluindo relatos de observação, transcrições de entrevistas, documentos e outras informações disponíveis. Inicialmente, realizou-se a organização do conjunto de dados, segmentando-o em partes, estabelecendo relações entre elas e identificando tendências e padrões significativos. Em uma etapa posterior, essas tendências e padrões foram revisitados e interpretados, buscando-se compreender suas inter-relações e inferências em um nível mais abstrato e reflexivo (Ludke; André, 2023).

Para a análise dos dados produzidos durante as intervenções, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados à análise das comunicações, com o propósito de descrever o conteúdo das mensagens e produzir indicadores, quantitativos ou qualitativos, que possibilitem inferir conhecimentos sobre as condições em que essas mensagens foram produzidas e recebidas (Bardin, 2011).

A partir dessa perspectiva metodológica, os registros obtidos por meio das filmagens das intervenções pedagógicas e dos protocolos de observação foram organizados e analisados buscando identificar elementos recorrentes relacionados à participação, ao engajamento e às formas de expressão das crianças durante as brincadeiras circenses. O processo analítico seguiu as etapas indicadas por Bardin: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação,

permitindo compreender como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem se manifestaram nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

6.1. Contexto do estudo

A instituição de Educação Infantil selecionada para esse estudo está situada em um município da região Centro-Oeste do estado de São Paulo e atende em regime de período parcial. Possui 163 crianças matriculadas, com idades variando entre dois e seis anos. A equipe da EMEI é composta por 21 funcionários.

A Escola Municipal, possui sede própria e estrutura física adequada, com salas de aula equipadas, brinquedoteca, pátio coberto, quadra, quiosque, áreas externas com playground, cozinha, lavanderia, secretaria e sala de professores. Conta ainda com materiais pedagógicos, jogos, livros, equipamentos para atividades físicas e recursos audiovisuais, possibilitando a realização de práticas pedagógicas diversificadas, apesar da necessidade de melhorias na quadra e no pátio.

O bairro dessa unidade escolar é residencial, formado majoritariamente por casas e com comércio local que atende às necessidades básicas da população. Conta com serviços públicos como CRAS, escolas e transporte coletivo, embora ainda existam demandas por melhorias em infraestrutura, como pavimentação e drenagem em algumas vias. É uma região de classe média, com terrenos e residências de porte variado, população estável e proximidade com outros bairros da cidade, o que favorece o acesso a equipamentos urbanos e a participação comunitária.

A comunidade escolar investigada apresenta diversidade de arranjos familiares e condições socioeconômicas. A maioria das crianças vive com ambos os pais, em famílias com quatro a seis membros, havendo também casos de famílias monoparentais ou que envolvem outros cuidadores, como avós ou padrastos. Predomina a moradia própria, embora existam famílias em casas alugadas ou cedidas. A escolaridade dos pais é, em sua maioria, de ensino médio completo, havendo casos de ensino superior (completo ou incompleto) e de escolaridade mais baixa.

Em relação à renda, a maior parte das famílias se situa entre um e quatro salários mínimos, com poucas acima de cinco. A maioria não recebe benefícios

governamentais. A escola atende, principalmente, moradores dos bairros vizinhos, o que favorece a proximidade com a comunidade.

Parcela predominante das famílias identifica-se como católica ou evangélica, havendo diversidade religiosa. As crianças costumam brincar em casa ou ao ar livre, com uso frequente de dispositivos eletrônicos, e a internet está amplamente disponível. A locomoção até a escola ocorre, em sua maioria, por meio de transporte familiar, seguida de transporte escolar e deslocamento a pé.

As famílias reconhecem a escola como espaço central na comunidade e avaliam positivamente sua qualidade, destacando o bom desempenho dos professores e o ambiente acolhedor.

O grupo de participantes foi constituído por 17 crianças com idades entre 3 e 4 anos. A escolha dessa faixa etária justifica-se pela experiência prévia da pesquisadora com esse público, cujas práticas anteriores resultaram em desfechos positivos para o desenvolvimento infantil.

6.2. Aplicação do produto educacional

Os participantes pertenciam à turma em que a pesquisadora exercia à docência, o que favoreceu a condução da investigação, considerando o vínculo previamente estabelecido entre a pesquisadora e as crianças. Como etapa preliminar da pesquisa, foi implementada uma fase de familiarização, visando minimizar o estranhamento frente à presença da câmera e do tripé, bem como potencializar o engajamento nas atividades.

Essa fase consistiu em estratégias de pré-intervenção, incluindo rodas de conversa, contação de histórias relacionadas à temática e uma votação coletiva para a escolha das modalidades circenses de maior interesse do grupo. Tais procedimentos contribuíram para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, promovendo a participação ativa das crianças e sua adaptação ao processo de registro audiovisual.

O período de aplicação da pesquisa estendeu-se ao longo de um bimestre, com intervenções realizadas de uma a duas vezes por semana. Houve variação na frequência dos encontros em razão das ausências recorrentes das crianças, ocasionadas por fatores climáticos (dias frios e chuvosos) e pela realização das atividades no período da manhã, o que impactou a assiduidade.

Foram realizadas seis intervenções, além de um encontro destinado exclusivamente à avaliação, com o apoio do Produto Educacional em formato físico. Todas as aplicações foram registradas em vídeo e posteriormente analisadas a partir de um roteiro de observação (Apêndice C).

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a coleta de dados sob uma perspectiva qualitativa, Sampieri, Collado e Lucio (2013) ressaltam o papel central do pesquisador como principal instrumento desse processo. Ao ingressar no campo, o pesquisador inicia sua atuação por meio de uma observação detalhada e imparcial. Os referidos autores enfatizam que os dados obtidos devem ser convertidos em informação e conhecimento, destacando que o procedimento qualitativo não segue uma sequência linear, sendo necessária a elaboração cuidadosa de cada fase.

Neste estudo, optou-se por utilizar as gravações feitas durante a implementação do Produto Educacional, assim como a análise dessas filmagens fundamentada em um roteiro de observação. Os principais critérios adotados para a análise foram os seguintes: o engajamento dos participantes com a proposta, a acessibilidade das atividades para todas as crianças, a interação entre os pares durante a realização das tarefas resultantes da aplicação do produto. Para melhor entendimento dos dados, desenvolveram-se quadros com uma síntese das observações.

• Dia 1 - Análise da Pré-Intervenção

A etapa de pré-intervenção contou com a participação de 15 crianças, contando com o suporte fundamental da professora de Educação Especial no modelo de trabalho colaborativo. O grupo incluía uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra com hipótese diagnóstica de TEA (ADNPM), exigindo um olhar atento à acessibilidade metodológica. A rotina inicial de identificação dos crachás e contagem de presentes, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, foi organizada como um rito de identificação social. O nome escrito atuou como o signo mediador que permite à criança transitar da percepção individual para a consciência do coletivo.

Em seguida, a pesquisadora retomou a história trabalhada no dia anterior, apresentando a capa do livro e questionando o grupo: “Que história vimos ontem?”. As crianças responderam prontamente, mencionando: “Do palhaço!”, remetendo a leitura do dia anterior “Sou de Circo” (Leninha Lacerda), ao que outra acrescentou: “Eu não fui no circo.” ou “eu fui no círculo”. As falas evidenciam que as crianças recordaram o enredo previamente apresentado, demonstrando engajamento e interesse pelo conteúdo. Durante a leitura, a fala da criança L.G. confundindo “circo”

com "círculo" evidenciou o processo dialético de formação de conceitos de significar o desconhecido descrito por Vigotski na obra *Pensamento e Linguagem*. A criança buscou significar o objeto cultural novo por meio de uma forma geométrica conhecida. Esse "conflito" fonético e semântico foi a oportunidade para a mediação docente, auxiliando o grupo a transitar do conhecimento espontâneo para o conceito científico/cultural.

A pesquisadora iniciou a leitura da história *O Circo*, de Ivan Zigg. As crianças acompanharam atentamente a narrativa e, ao ouvirem o trecho 'Batam palmas, minha gente, o circo já vai começar', bateram palmas de forma espontânea, demonstrando envolvimento com a leitura. A leitura gerou forte engajamento, manifestado por meio de palmas rítmicas e respostas entusiasmadas às rimas. Observou-se, contudo, que uma criança desviava o olhar em direção à porta e outra realizava movimentos com as pernas, indicando momentos de dispersão. Contudo, a Educação Inclusiva nos convida a interpretar as diferentes formas de participação:

- Variabilidade Sensorial: Esse cenário ilustra a variabilidade constitutiva da aprendizagem, a criança que desviava o olhar ou movimentava as pernas durante a leitura não foi lida como "desatenta", mas como uma expressão das diferentes necessidades e tempos de maturação das funções psíquicas superiores. Sua reação ao som da "banda tocando", mimetizando um instrumento, provou que ela estava processando a informação de forma cinestésica.
- Autorregulação: O ato de uma criança deitar-se durante a narrativa foi respeitado como um limite de saturação sensorial, demonstrando que o ambiente inclusivo deve comportar diferentes tempos e modos de ser.

Um momento de desconstrução de sentidos e intervenção intencional, ocorreu quando ao final da leitura, a pesquisadora explicou às crianças que, embora na história houvesse animais no circo, essa prática não ocorre mais na atualidade, esclarecendo que atualmente os circos não utilizam mais animais em suas apresentações.

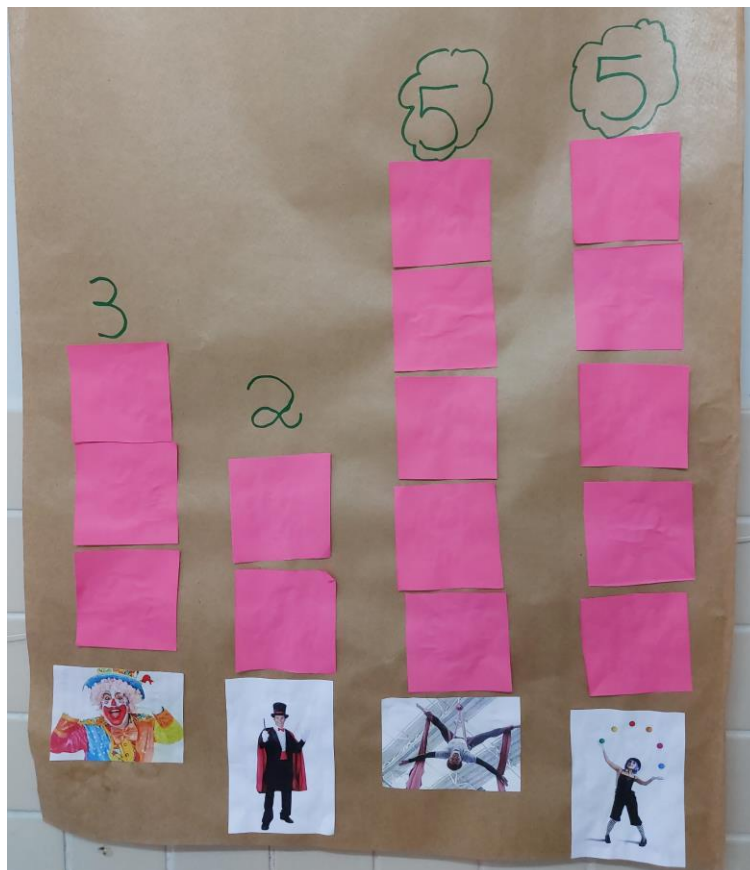
Complementando, a pesquisadora mostrou as imagens da história contada no dia anterior, com os personagens do circo: Palhaço, Malabarista, Mágico, Equilibrista., que serviu como um potente recurso visual. Entusiasmadas, as crianças começaram

a fazer movimentos com o corpo imitando as imagens do livro. Ao imitarem os movimentos — como a cambalhota do palhaço — as crianças realizaram a atividade de objetivação. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, ao "emprestar" seu corpo para vivenciar a função social do personagem, a criança incorpora a experiência psíquica humana sintetizada na cultura circense.

Dando continuidade a atividade, foram distribuídos blocos grandes de legos para cada criança e realizar uma votação dos personagens circenses favoritos. A atividade de votação com os blocos consolidou a proposta inclusiva. O bloco, inicialmente explorado como objeto físico (arremessado e balançado), foi ressignificado como ferramenta de instrumentalização e signo de escolha. A construção do gráfico coletivo permitiu a materialização de conceitos abstratos de quantidade.

Cada criança posicionou sua peça na foto do personagem circense preferido: palhaço, mágico, acrobata e malabarista. Em seguida, foi confeccionado um cartaz com um gráfico coletivo com a votação realizada pelas crianças.

Figura 9 - Gráfico das preferências



Fonte: Acervo da autora (2025)

A pesquisadora realizou, juntamente com as crianças, a contagem dos votos de cada opção, constatando empate entre o acrobata e o malabarista, ambos com cinco votos.

O quadro 10 abaixo detalha como os princípios do DUA foram operacionalizados nesta intervenção:

Quadro 10 - Operacionalização DUA: Dia 1

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto no Desenvolvimento Pleno
Engajamento	Respeito aos movimentos de autorregulação (balançar pernas/deitar) e mediação na vez da criança com TEA.	Garante que a variabilidade neurológica não seja barreira para a participação social e o interesse.
Representação	Uso de imagens, leitura em voz alta, rimas e o uso tátil dos blocos de LEGO para formar o gráfico.	Converte a informação abstrata em visual e palpável, atendendo a crianças com diferentes níveis de abstração.
Ação e Expressão	Incentivo à imitação corporal dos personagens e votação física com os blocos.	Permite que a criança demonstre compreensão e escolha por vias não apenas verbais, valorizando a expressão corporal e motora.

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

A intervenção demonstrou que a inclusão não se resume à presença física, mas à oferta de múltiplos mediadores que considerem a singularidade de cada criança. A ausência de estranhamento com os equipamentos de registro (câmera/tripé) confirma que a atividade manteve seu caráter lúdico e social, cumprindo a função da escola de transformar a atividade coletiva em desenvolvimento psíquico superior.

• **Dia 2 - Unidade Didática: Manipulações**

No segundo dia, que correspondeu ao início da aplicação do produto educacional, foi escolhida, conforme a classificação proposta por Duprat (2007), a modalidade circense “Malabarismo”, contemplando a unidade didática “Manipulações”, com ênfase no bloco temático voltado ao uso de objetos, justifica-se pela exigência de refinamento de funções psíquicas superiores, como a atenção compartilhada e a memória processual, promovendo experiências significativas de

movimento e interação em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A atividade contou com a participação de 11 crianças incluindo uma com TEA e uma ADNPM. A sequência iniciou-se com o momento de alongamento, denominado “Preparar”, seguido do aquecimento, “Esquentar”, conduzido por meio de uma brincadeira lúdica que favoreceu a adesão e a disposição do grupo.

Neste cenário, a Educação Inclusiva materializou-se no ensino colaborativo: enquanto a pesquisadora demonstrava os movimentos, a professora de Educação Especial utilizava suportes visuais (mostrando os cards com imagens), garantindo múltiplos meios de representação. Para a criança com TEA, o suporte evoluiu gradualmente: iniciou com apoio físico e verbal e, conforme a apropriação da atividade, passou a necessitar apenas do comando verbal.

Em seguida, desenvolveu-se a proposta voltada à modalidade circense de malabarismo, organizada em círculo. A pesquisadora distribuiu mini “molas” e conduziu uma brincadeira de manipulação rítmica ao som da música *A cobra não tem pé*. Durante a manipulação rítmica a aplicação do DUA (Ação e Expressão) ficou evidente. Embora a maioria seguisse o ritmo proposto, algumas crianças exploraram o objeto de maneira própria.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, essa exploração não é distração, mas uma resposta à variabilidade constitutiva do ser humano. Ao permitir caminhos plurais para a apropriação do ritmo, o ensino reconhece a singularidade sem perder o objetivo coletivo.

Figura 10 - Momento “Preparar”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 11 - Momento "Esquentar"



Fonte: Acervo da autora (2025)

Os momentos "Preparar" (alongamento) e "Esquentar" (aquecimento) foram conduzidos sob a lógica de Luria (1981), preparando o sistema funcional do psiquismo. Ao transformar o aquecimento em uma "mágica" que transformava as crianças em animais (cobra, passarinho, leão, coelho, macaco, galinha), garantiu-se que o motivo da criança (o brincar) coincidissem com o objetivo pedagógico.

Um ponto alto de subjetividade ocorreu no movimento da "borboleta com os pés", onde uma criança ressignificou o exercício ao associá-lo ao balé. Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, isso demonstra que o conhecimento não é apenas depositado, mas reconstruído pela criança a partir de suas vivências culturais prévias.

Na etapa seguinte, denominada "Ensinar a borboleta a voar", em que as crianças arremessavam o tule e o pegavam de volta, constatou-se participação coletiva e envolvimento significativo, evidenciando avanços na coordenação motora ampla e no controle do tempo de reação. Por ter uma queda lenta, o tule atua auxiliando no tempo de reação, permitindo que crianças com diferentes tempos de processamento motor — inclusive a criança com TEA, que iniciou a atividade com grande entusiasmo antes mesmo dos demais — tivessem sucesso na execução. O alto nível de engajamento foi comprovado pela resiliência do grupo: mesmo as crianças que trombaram e caíram levantaram-se rapidamente, movidas pelo prazer da atividade. O desejo de participar ("eu, eu, eu!") ao distribuir as bolinhas demonstrou que o ambiente era de segurança e motivação.

O “Desafio do malabarista”, que consistia em arremessar a bolinha e recuperá-la, a maioria dos participantes limitou-se ao arremesso, explorando os movimentos de forma livre, sem atingir plenamente o objetivo proposto. Esse dado é relevante, pois demonstra que a atividade despertou curiosidade e promoveu experiências de tentativa e erro, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades motoras e para a compreensão de que o aprendizado se dá de forma progressiva.

A frustração inicial de alguns (“eu não consigo”) foi imediatamente mediada pela fala da pesquisadora: “malabaristas treinam bastante”. Essa intervenção é crucial na Pedagogia Histórico-Crítica, pois desmistifica o “dom nato” e ensina que as habilidades humanas são produções históricas e culturais, alcançadas através do trabalho e da persistência. O gráfico de personagens, visitado espontaneamente pela criança com TEA ao final, reforçou o vínculo entre as etapas do projeto e o desejo de novas aprendizagens.

Figura 12 - “A cobra não tem pé”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 13 - “Ensinando a Borboleta voar”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 14 - Desafio do Malabarista



Fonte: Acervo da autora (2025)

Para além da análise teórica, a sistematização das estratégias sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) permite visualizar como a estrutura da aula foi planejada para mitigar barreiras e potencializar a participação de todos, como detalhado no quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Operacionalização DUA: Dia 2

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto no Desenvolvimento e Inclusão
Engajamento	Uso da "mágica" para transformar as crianças em animais e o grito coletivo de "ALEHUP".	Aumenta o interesse e o esforço: Alinha o motivo da criança (brincar) ao objetivo pedagógico, criando um ambiente de segurança emocional e pertencimento coletivo.
Representação	Uso de imagens pela prof. de Ed. Especial somado à demonstração física da pesquisadora.	Facilita a percepção: Garante que a criança com TEA e as demais recebam a informação por dois canais (visual e cinestésico), facilitando a compreensão do movimento.
	Uso do tule como facilitador de tempo (queda lenta).	Ajuste de nível de desafio: O tule "materializa" a trajetória do objeto de forma mais lenta, tornando o conceito de gravidade e tempo de reação acessível a crianças com diferentes tempos de processamento.
Ação e Expressão	Liberdade para manipular as "molas" de forma própria e imitar animais com sons e movimentos.	Valoriza a autonomia: Permite que a criança interaja com o objeto a partir de suas possibilidades motoras, sem uma forma única e "correta" de expressão inicial.
	Transição do apoio físico para o apoio verbal para a criança com TEA.	Fomenta a autonomia: O suporte é retirado gradualmente, permitindo que a criança demonstre sua aprendizagem de forma independente conforme ganha confiança.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O encerramento, realizado em roda, com o tradicional grito de força do circo "ALEHUP"¹, promoveu um momento simbólico de cooperação e pertencimento, fortalecendo o vínculo entre as crianças e o caráter ritualístico da prática coletiva. Não

¹ Termo derivado de *Allez Hop* (expressão francesa de encorajamento). No contexto circense, representa o rito de preparação mental e física, sinalizando prontidão e superação do medo antes da performance.

é apenas uma palavra; é um signo de superação coletiva, transformando o esforço individual em uma conquista compartilhada da cultura corporal.

Figura 15 - Finalização da atividade “Alehup”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Quadro 12 - Síntese da observação intervenção (Dia 1)

Engajamento dos participantes	Demonstra interesse pela proposta, mantendo a atenção e participação durante as atividades	Sim, uma das crianças necessitou de apoio para iniciar os movimentos.
Acessibilidade	As atividades estão acessíveis para todas as crianças, sendo possível a participação de todos.	Sim, as crianças conseguem participar
Interação das crianças com seus pares durante realização das atividades	Demonstram iniciativa para interagir com os pares, buscando neles parceria para as brincadeiras	As crianças participaram ativamente da proposta, embora não tenham interagido entre os pares durante a execução da atividade. Apesar da ausência de interação social, o envolvimento

		individual foi satisfatório, demonstrando interesse e engajamento na realização das tarefas.
Aplicação da atividade	Alongamento (preparar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Sim, a história realizada foi “O sapo atrapalhado” a criança L. necessitou de apoio para iniciar, após a professora da Educação Especial auxiliar aceitou participar.
	Aquecimento (esquentar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Após mostrar o cartão do animal, todas as crianças realizaram os movimentos correspondententes. Participaram ativamente da atividade “O mágico transformou”
	Atividade do dia (brincar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Participaram ativamente das propostas, cada um a seu modo, demonstrando engajamento, compreensão das atividades e manutenção do envolvimento durante sua execução.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Com base nas informações descritas do quadro 12, de modo geral, os resultados dessa etapa indicam que a proposta foi eficaz em engajar o grupo, promover a participação ativa e favorecer tanto a exploração motora quanto a interação social, ainda que de forma gradual. Essa observação vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, que buscou proporcionar experiências significativas de movimento e aprendizagem acessível, coerentes com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A análise crítica permitiu identificar que, embora a sala fosse ampla, a intensidade do movimento sugere que espaços ainda maiores (como pátios ou quadras) potencializariam a exploração motora.

- **Dia 3 - Unidade Didática de Manipulações – O Bambolê e o Macarrão**

No terceiro dia, conforme a classificação proposta por Duprat, foi trabalhada a modalidade circense “Malabarismo”, contemplando a unidade didática “Manipulações”, com ênfase no bloco temático voltado ao uso de objetos voltado ao Bambolê. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), o objeto não é apenas um implemento físico, mas um instrumento cultural que exige do sujeito uma nova organização da atividade mental.

O aquecimento realizado foi a história “O tucano foi ao dentista”, participaram desse dia 9 crianças. Observou-se que as crianças se envolveram de maneira ativa e demonstraram interesse na história proposta para o momento de alongamento, denominado “Preparar”. Na perspectiva Vigotskiana, a narrativa organiza a imaginação, preparando o psiquismo para a ação corporal, pois ao ouvir, criar ou participar de histórias, a criança mobiliza experiências, memórias e significados culturais que possibilitam a construção de imagens mentais e a antecipação de ações. Esse processo contribui para a formação das funções psíquicas superiores, pois a linguagem atua como mediadora entre o pensamento e a ação. Dessa forma, a narrativa não se restringe ao campo simbólico ou imaginativo, mas prepara o psiquismo para a ação corporal, uma vez que as representações construídas pela criança podem orientar gestos, movimentos e formas de interação com o ambiente.

Um fator determinante para o sucesso deste dia foi a manutenção da rotina. A repetição da ordem das atividades (Preparar, Esquentar, Ensinar, Brincar) atuou como um suporte de antecipação e previsibilidade, pilar essencial do DUA (Engajamento). Isso permitiu que as duas crianças com TEA e a criança ADNPM iniciassem as atividades prontamente, sem a necessidade de suportes externos intensos. Observou-se, contudo, nesse dia não estava presente a professora da educação especial e sim uma cuidadora, que manteve uma postura passiva na realização da atividade, o que ressalta a importância do trabalho colaborativo proativo para que a inclusão não seja apenas presencial, mas efetiva na mediação das aprendizagens.

Para o aquecimento foi realizada a brincadeira do “Pega-pega do palhaço”. A pesquisadora conduziu uma brincadeira dinâmica em que se movimentava pelo espaço tentando alcançar as crianças. Quando eram “pegas”, as crianças deveriam permanecer imóveis, assumindo a posição de estátua, e, em seguida, realizar um gesto ou movimento engraçado — a “palhaçada”. Essa proposta, além de promover interação e descontração, favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora, o controle corporal e a expressão criativa, além de estimular o riso coletivo e o fortalecimento dos vínculos entre o grupo. introduziu a inibição voluntária. Ao congelar como "estátua", a criança exerce um comando consciente sobre seus impulsos motores. Segundo Luria (1981), essa regulação do comportamento é uma das conquistas mais complexas das funções executivas, essencial para a autonomia do sujeito.

As crianças demonstraram entusiasmo com a proposta e participaram ativamente, especialmente no momento de “fugir”, que gerou grande envolvimento coletivo. Para garantir que todos tivessem a oportunidade de vivenciar a experiência, a pesquisadora sugeriu que, ao final, todos realizassem juntos a postura de estátua e a “palhaçada”, promovendo um encerramento divertido e inclusivo da atividade.

Figura 16 - História “Tucano foi ao dentista”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 17 - “Pega-pega do palhaço”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Dando continuidade às atividades, realizou-se a brincadeira “Passeio na Floresta”, na qual a pesquisadora utilizou uma corda para criar um cenário lúdico. Durante a narrativa, contou que uma cobra passeava pela floresta e convidava as crianças a realizarem diferentes comandos: pular com os dois pés, passar por cima e por baixo da corda, além de se equilibrar ao caminhar sobre ela. A proposta despertou a imaginação e favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora ampla, do equilíbrio e da atenção aos comandos, proporcionando um momento de movimento e integração do grupo.

Apesar do bom engajamento da maioria, observou-se que algumas crianças se dispersaram durante a atividade. Esse fato pode estar relacionado ao tamanho reduzido da corda, que limitava a participação simultânea de todos e exigia que aguardassem sua vez, diminuindo o envolvimento contínuo. Essa constatação aponta para a necessidade de ajustes na organização da brincadeira, de modo a favorecer a participação coletiva e manter o interesse de todas as crianças ao longo da proposta. Uma das crianças pediu para manusear a corda no lugar da pesquisadora, demonstrando envolvimento contínuo com a brincadeira.

Figura 18 - "Passeio pela floresta"



Fonte: Acervo da autora (2025)

No "Passeio na Floresta" com a corda, as limitações físicas do material (corda pequena) e do espaço (sala de aula em vez de quadra) geraram dispersão. Na Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que as condições objetivas (espaço e material) são determinantes para a universalidade do acesso ao saber. Entretanto, mesmo diante dessas barreiras, um aluno com TEA demonstrou evolução em sua autoconfiança ao procurar a cuidadora para mostrar que já conseguia pular em um pé só, evidenciando que o ambiente de intervenção tornou-se um espaço seguro para a expressão de suas conquistas motoras.

O quadro 13 mostra a operacionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nesse dia:

Quadro 13 – Operacionalização DUA: Dia 3

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto na Inclusão e Desenvolvimento
Engajamento	Manutenção da estrutura da rotina e acolhimento da dúvida sobre o "parque".	Previsibilidade: Reduz a ansiedade em crianças com TEA e promove a autorregulação ao validar o sentimento da criança sobre a rotina da escola.
Representação	Mediação direta da pesquisadora ao "emprestar" o movimento de girar o bambolê.	Apoio à Percepção: O adulto atua como o suporte, transformando a instrução verbal em uma experiência tátil e cinestésica compreensível.
Ação e Expressão	Múltiplas formas de explorar o bambolê (pular, rolar, girar na cintura ou braço).	Variabilidade: Reconhece que não há uma única forma correta de manipular o objeto, permitindo que a criança tímida e a criança ADNPM encontrem seu próprio modo de sucesso.
	Ressignificação do macarrão de piscina (de "bater" para "cavalinho").	Função Simbólica: Incentiva a transição da ação impulsiva para o pensamento abstrato, onde o objeto passa a representar algo do mundo cultural.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Na realização da brincadeira circense do dia, o Bambolê, as crianças se mantiveram bem engajadas uma delas permaneceu o tempo todo tentando girar o objeto em sua cintura, os demais o manipularam de variadas formas, incluindo arremessos pelo chão. Em alguns momentos e ao segurar a mão da criança e girar junto com ela, a pesquisadora mediou a ação de forma a favorecer o movimento do bambolê, possibilitando que ele rodasse. Esse momento evidenciou que todas as crianças participaram ativamente, explorando e manipulando o bambolê de diferentes formas, o que corresponde ao objetivo proposto para a atividade.

A intervenção da pesquisadora ao segurar o braço da criança para girar o bambolê é a essência da mediação: o adulto "empresta" sua coordenação para que a criança realize uma ação que ainda não domina sozinha. O convite das crianças ("Agora é a sua vez!") demonstra que o envolvimento foi expressivo, comprovando satisfação e desejo de prolongar a experiência. Ademais, isso demonstra a transição para uma atividade social partilhada, onde o vínculo afetivo se torna propulsor da aprendizagem.

A exploração livre permitiu que cada criança, dentro de suas possibilidades (como a criança com ADNPM que pulava sobre o bambolê no chão), se apropriasse do objeto. Destaca-se que uma das crianças, reconhecida no grupo por apresentar comportamento mais tímido, demonstrou envolvimento ativo e postura confiante ao explorar o bambolê, realizando movimentos de rotação na cintura. Essa experiência revela não apenas avanços no engajamento corporal e na autoconfiança, mas também configura-se como um importante enfrentamento de estereótipos de gênero historicamente associados ao uso desse material, frequentemente vinculado a práticas corporais feminilizadas. Ao possibilitar a livre experimentação do bambolê por todas as crianças, a proposta contribuiu para a ampliação de repertórios motores e simbólicos, promovendo a desconstrução de preconceitos e a valorização da expressão corporal sem restrições de gênero.

Observa-se, assim, a concretização do princípio do engajamento, preconizado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma vez que cada criança pôde interagir de maneira singular e significativa

Esse achado corrobora o que propõem Rose, Meyer e Gordon (2014), ao enfatizarem que o engajamento é favorecido quando as propostas oferecem múltiplos meios de ação e expressão, permitindo que os aprendizes escolham formas de participação alinhadas às suas preferências e necessidades. Assim, evidencia-se que atividades abertas e flexíveis não apenas potencializam o desenvolvimento motor, mas também fortalecem as interações sociais, promovendo um ambiente colaborativo em que crianças e adultos compartilham experiências e aprendizados.

Figura 19 - Bambolê



Fonte: Acervo da autora (2025)

Para finalizar as atividades do dia, foi proposta uma exploração com macarrões de piscina. Observou-se que, em um momento posterior da exploração totalmente livre, algumas crianças passaram a utilizar os materiais de forma corporal direcionada aos colegas, o que demandou a intervenção da pesquisadora. Tal comportamento é compreendido, neste estudo, como uma expressão da variabilidade das interações infantis, possivelmente relacionada ao esgotamento das possibilidades iniciais de exploração do material. Destaca-se que, em um primeiro momento, as crianças exploraram amplamente o macarrão de piscina, produzindo sons ao batê-lo no chão, utilizando-o para experiências sensoriais, como apoio corporal e massagem, bem como realizando movimentos de giro e manipulação. À medida que essas possibilidades foram sendo exploradas, novas formas de uso emergiram, revelando a importância da mediação pedagógica para ampliar e reorganizar as propostas de exploração.

A mediação tornou-se essencial para garantir a segurança e ressignificar a atividade, de modo que ela passasse a favorecer o desenvolvimento motor e a interação social. Para isso, a pesquisadora propôs diferentes formas de uso, como equilibrar o macarrão nas mãos ou imaginar que ele era um cavalo, o que ampliou as possibilidades de movimento e simbolização, essa atividade revelou a importância da mediação para a ressignificação da conduta. O impulso de "se bater" foi transformado, por meio de sugestões da pesquisadora, em brincadeiras de equilíbrio e no uso simbólico como "cavalo". Segundo Vigotski (1998), no brinquedo a criança opera com o significado e não com o objeto em si. Ao transformar o macarrão em cavalo, a criança subordina a ação física ao conceito, representando um salto qualitativo em seu desenvolvimento intelectual.

Figura 20 - Macarrão de piscina



Fonte: Acervo da autora (2025)

Quadro 14 - Síntese da observação intervenção (Dia 2)

Engajamento dos participantes	Demonstra interesse pela proposta, mantendo a atenção e participação durante as atividades	Todos iniciaram a atividade “Preparar” prontamente.
Acessibilidade	As atividades estão acessíveis para todas as crianças, sendo possível a participação de todos.	Sim, todas as crianças conseguiram participar das atividades.
Interação das crianças com seus pares durante realização das atividades	Demonstram iniciativa para interagir com os pares, buscando neles parceria para as brincadeiras	Interagiram e buscaram parceria nas atividades.
Aplicação da atividade	Alongamento (preparar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Seguiram os comandos da pesquisadora observando os movimentos feitos por ela e os cards que mostrava.
	Aquecimento (esquentar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Foi realizada uma brincadeira mais livre, de pega pega, gostaram bastante e seguiram os comandos propostos.
	Atividade do dia (brincar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Realizaram a manipulação dos objetos, bem como se engajaram nas atividades, evidenciado pelas falas de algumas crianças: “Eu consegui professora” “Ei tia me ajude” “Eu consigo pular num pé só”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

De acordo com o Quadro 14, infere-se que o engajamento dos participantes demonstrou-se positivo ao longo das atividades propostas. Observou-se interesse constante na proposta, refletido na prontidão com que todos iniciaram a atividade "Preparar" e na manutenção da atenção durante os exercícios. A acessibilidade das atividades permitiu a participação efetiva de todas as crianças, garantindo inclusão e equidade no processo. Além disso, a interação entre as crianças foi significativa, evidenciando iniciativa para buscar parcerias e colaboração nas brincadeiras, o que contribui para o desenvolvimento social e afetivo. Quanto à aplicação das atividades, a maioria dos participantes conseguiu compreender e realizar os movimentos propostos nas etapas de alongamento, aquecimento e atividade principal, com evidências claras de compreensão dos comandos e engajamento expressado em falas espontâneas.

O encerramento com o grito de "ALEHUP" selou o caráter coletivo da experiência. Os resultados apontam que a intencionalidade da proposta, aliada à flexibilidade do DUA, permitiu que o conhecimento circense se tornasse patrimônio de todas as crianças. Mesmo as mais tímidas encontraram confiança para girar o bambolê com autonomia, provando que o ensino, quando mediado e inclusivo, transforma o imprevisto em oportunidade de humanização.

- **Dia 4 - Unidade Didática: Acrobacias**

No quarto dia, conforme a classificação proposta por Duprat (2007), foi trabalhada a modalidade circense "Poses acrobáticas", contemplando a unidade didática "Acrobacias", com ênfase no bloco temático voltado a solo/equilíbrios acrobáticos e cambalhotas. Participaram 10 crianças, uma com TEA e uma com ADNPM, a história utilizada para o aquecimento foi "A girafa e o gato", para o aquecimento foi realizada a brincadeira musical com foco em percepção rítmica "o malabarista" e a brincadeira do dia foi dedicada a realizar cambalhotas e acrobacias de solo.

Quadro 15 - Síntese da observação intervenção (Dia 3)

Engajamento dos participantes	Demonstra interesse pela proposta, mantendo a atenção e participação durante as atividades	Demonstraram interesse e mantiveram atenção, participando ativamente das atividades, com algumas dispersões durante o aquecimento.
Acessibilidade	As atividades estão acessíveis para todas as crianças, sendo possível a participação de todos.	Sim, todas as crianças conseguiram participar das atividades.
Interação das crianças com seus pares durante realização das atividades	Demonstram iniciativa para interagir com os pares, buscando neles parceria para as brincadeiras	Em alguns momentos sim.
Aplicação da atividade	Alongamento (preparar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Seguiram os comandos da pesquisadora observando os movimentos feitos por ela e os cards que mostrava, iniciaram prontamente a atividade, duas crianças dispersaram durante a execução.
	Aquecimento (esquentar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Compreenderam a proposta do aquecimento, e foram repetindo sempre o comando da pesquisadora.
	Atividade do dia (brincar) Conseguem em sua maioria compreender e	A cambalhota foi realizada com apoio da pesquisadora, e uma participante realizou com autonomia.

	realizar os movimentos propostos	Os movimentos propostos no colchonete, duas crianças precisaram de apoio, e alguns não conseguiram compreender e realizar os movimentos propostos. A pirâmide da acrobacia final, dois grupos compreenderam e realizaram o movimento proposto.
--	----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como pode ser observado na síntese apresentada no Quadro 15 e nas observações do vídeo referente a essa data, as crianças, habituadas à rotina proposta, acompanharam de forma organizada os movimentos conduzidos pela pesquisadora, observando atentamente tanto as imagens apresentadas quanto à demonstração dos gestos por ela realizados. Durante o momento do alongamento, uma criança dispersou, necessitando de apoio verbal para retomar, enquanto outra apresentava momentos de distração, mas conseguia se reorganizar sozinha.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, este momento revelou a consolidação de uma "situação social de desenvolvimento" (Vigotski, 1996), na qual as crianças, já habituadas à rotina, demonstraram uma organização psíquica superior para acompanhar os comandos. A repetição das atividades, longe de ser um ato mecânico, atuou como um refinamento das funções psíquicas. A rotina atua como um suporte que reduz a carga cognitiva da criança sobre o "o que fazer", permitindo que ela se concentre na qualidade do movimento. Contudo, é importante destacar que há uma linha tênue entre o engajamento e a desmotivação, pois repetições monótonas podem comprometer o interesse e a dedicação do estudante à atividade (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

Figura 21 - História: “A girafa e o gato”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Na brincadeira do aquecimento foi proposta uma brincadeira musical com foco em percussão rítmica realizando sons com o corpo “O malabarista”:

“CRIANÇAS, HOJE VAMOS NOS TRANSFORMAR EM MALABARISTAS MUITO ESPECIAIS! MAS, EM VEZ DE MALABARIZAR BOLAS OU ARGOLAS, VAMOS MALABARIZAR SONS USANDO APENAS O NOSSO CORPO. VOCÊS SABIAM QUE O CORPO É COMO UMA CAIXINHA DE MÚSICA CHEIA DE SONS INCRÍVEIS? VAMOS DESCOBRIR JUNTOS!”

As crianças permaneceram engajadas na brincadeira e exploraram diversos sons com o corpo, relembrando cada um deles com apoio da pesquisadora, os sons explorados foram palmas, bater os pés, arrastar os pés, pular, estalar a língua, dentre outros.

Figura 22 - “O malabarista”



Fonte: Acervo da autora (2025)

A brincadeira permitiu que o corpo fosse explorado como um instrumento sonoro. As crianças sugeriram movimentos como bater os pés em diferentes ritmos e pular.

Destaque Inclusivo: A criança com TEA demonstrou um alto nível de engajamento ao sugerir um som original e refinado: estalar a língua. Na perspectiva da Educação Inclusiva, esse momento representa o protagonismo do aluno com deficiência, que não apenas imita, mas contribui ativamente para a cultura coletiva do grupo.

Ao transformar sons biológicos em atividade rítmica intencional, a criança opera uma transição da motricidade reflexa para a ação mediada, construindo sua autoconsciência e propriocepção.

O quadro 16 mostra como os princípios do DUA foram aplicados para garantir que a atividade de acrobacias fosse acessível a todos:

Quadro 16 - Operacionalização DUA: Dia 4

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto na Inclusão e Desenvolvimento
Engajamento	Participação na montagem do espaço (colchões) e demonstração da cambalhota pela pesquisadora.	Autonomia e Motivação: Ao ajudarem a preparar o ambiente, as crianças sentem-se sujeitos da atividade. O aplauso coletivo reforça o vínculo afetivo e o prazer em aprender.
Representação	Desafio observado: A ausência de imagens de apoio para as acrobacias de solo dificultou a abstração dos movimentos.	Barreira de Aprendizagem: Este momento comprovou que a imagem é uma ferramenta psicológica essencial. Sem ela, a exigência de abstração foi maior que a capacidade atual do grupo.
Ação e Expressão	Sugestão de sons corporais diversos (incluindo estalar a língua pela criança com TEA).	Valorização da Voz do Aluno: Permite que cada criança utilize suas potencialidades sensoriais e motoras para se expressar, validando diferentes formas de participação.
	Apoio físico e verbal diferenciado (graduado) conforme a necessidade de cada criança.	Suporte Personalizado: A criança com ADNPM recebeu apoio físico inicial da cuidadora e depois seguiu com autonomia; a criança com TEA necessitou apenas de mediação verbal.

Fonte: Acervo da autora (2025).

A proposta seguinte consistiu em realizar a cambalhota. Entre todos os participantes presentes nesse dia, apenas M.J. conseguiu executá-la de forma autônoma; ; os demais necessitaram de apoio. No entanto, trata-se de um auxílio mínimo, considerando que ainda se encontram dentro da faixa etária prevista para a aquisição desse movimento. O fato de apenas uma criança (M.J.) realizar o movimento de forma autônoma, enquanto os demais necessitaram de auxílio, ilustra o estágio de aprendizagem interspíquica (realizada com o outro).

O "auxílio mínimo" prestado pela pesquisadora é a mediação necessária para que, futuramente, essa habilidade seja internalizada de forma intrapsíquica. O interesse da criança com ADNPM em repetir o movimento demonstra que o desafio estava adequadamente posicionado em sua ZDP, gerando motivação em vez de frustração.

Figura 23 - Crianças fazendo cambalhota



Fonte: Acervo da autora (2025)

A proposta seguinte consistia em pequenas acrobacias e movimentos de solo, duas crianças necessitam de apoio, alguns movimentos foram mais difíceis de serem realizados, porém nesse momento a pesquisadora não contava com imagens como no momento da história, fator que pode ter contribuído para essa falta de compreensão. As imagens desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois facilitam a compreensão, despertam o interesse e estimulam a capacidade de expressão das crianças pequenas. Elas funcionam como importantes recursos visuais que aproximam o conteúdo da realidade infantil, auxiliando no

processo de aprendizagem e tornando os conceitos mais acessíveis e significativos para as crianças.

Figura 24 - Movimentos de solo



Fonte: Acervo pessoal da autora

Para finalizar as acrobacias de solo, foi proposto pequenas pirâmides com três crianças, algumas compreenderam melhor seu posicionamento, e a configuração do seu corpo, outras nem tanto. Apenas dois trios conseguiram realizar a proposta com êxito. Os demais participantes demonstraram dificuldades de compreensão e execução, além de apresentarem sinais de dispersão e cansaço. Esse aspecto pode estar relacionado ao fato de que a atividade exigia que poucos fossem chamados por vez, o que acabou comprometendo a continuidade e o engajamento coletivo do grupo. Foi finalizado novamente com a roda do “ALEHUP”.

Figura 25 - Acrobacia de solo “Pirâmide”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Um ponto crítico foi a dificuldade sentida nas acrobacias de solo quando não foram utilizados recursos visuais. Vigotski (1998) define signos e imagens como ferramentas que auxiliam a organizar o pensamento abstrato. A ausência da imagem aumentou o grau de exigência, dificultando o posicionamento corporal.

Neste momento, a Educação Inclusiva manifestou-se na mudança de postura da cuidadora. Se antes ela agiu de forma passiva, neste dia ela assumiu um papel proativo, oferecendo apoio físico e verbal para a criança com ADNPM. Esse suporte foi o diferencial para que a criança, após o auxílio inicial, realizasse os movimentos com autonomia. Enquanto no terceiro dia observou-se uma atitude passiva e distante (permanecendo atrás das câmeras e sem iniciativa de mediação), o quarto dia revelou uma transição para um trabalho colaborativo. Ao sugerir novos ângulos de filmagem e, principalmente, ao oferecer apoio físico e verbal proativo para a criança durante as acrobacias, a cuidadora deixou de ser uma espectadora para tornar-se uma agente de mediação. Na perspectiva da Educação Inclusiva, essa mudança é crucial: o sucesso da inclusão depende de uma rede de apoio síncrona, onde todos os adultos presentes atuam como facilitadores.

A tentativa de realizar pequenas pirâmides revelou os desafios da organização do trabalho pedagógico (Saviani, 2021). O tempo de espera gerou dispersão e pequenos conflitos interpessoais.

Na Educação Infantil, o engajamento está ligado à continuidade. A ociosidade é uma barreira para crianças dessa faixa etária. A reflexão pedagógica aponta para a necessidade de dinâmicas onde todos os grupos atuem simultaneamente ou tenham tarefas paralelas, evitando a fragmentação da atenção coletiva.

Os dados do quarto dia reforçam que a aprendizagem motora no circo é um processo profundamente mediado. A presença de recursos visuais, o suporte colaborativo e a estabilidade da rotina são os pilares para que a criança avance em seu domínio corporal, transformando o esforço físico em desenvolvimento intelectual pleno.

- **Dia 5 - Unidade Didática: Equilíbrios**

No quinto dia, conforme a classificação proposta por Duprat, foi trabalhada a modalidade circense “Rolo americano (rola rola)” e “Perna de pau (pé de lata)”,

contemplando a unidade didática “Equilíbrios”, com ênfase no bloco temático voltado às práticas funambulescas. Participaram 12 crianças, dentre elas estavam as crianças atendidas pela Educação Especial, as duas crianças com TEA e a criança com ADNPM.

A história utilizada para o aquecimento foi “O Flamingo Formoso”, para o aquecimento foi realizada a brincadeira “Cadê o chapéu do mágico?” e a brincadeira do dia foi dedicada a realizar um circuito com túnel, equilíbrio na corda, pé de lata e rola rola.

Quadro 17 - Síntese da observação intervenção (Dia 4)

Engajamento dos participantes	Demonstra interesse pela proposta, mantendo a atenção e participação durante as atividades	Demonstraram interesse e mantiveram atenção durante a atividade, porém no tempo de espera a atenção foi reduzida.
Acessibilidade	As atividades estão acessíveis para todas as crianças, sendo possível a participação de todos.	Sim, todas as crianças conseguiram participar das atividades, mesmo que com apoio em alguns momentos
Interação das crianças com seus pares durante realização das atividades	Demonstram iniciativa para interagir com os pares, buscando neles parceria para as brincadeiras	Em alguns momentos sim.
Aplicação da atividade	Alongamento (preparar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Seguiram os comandos da pesquisadora observando os movimentos feitos por ela e os cards que mostrava, desequilibraram em alguns momentos de um pé só, e uma criança necessitou de apoio para engajar-se e iniciar a atividade.

	Aquecimento (esquentar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Compreenderam a proposta do aquecimento, apenas uma criança necessitou de apoio para compreender a proposta.
	Atividade do dia (brincar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Conseguem realizar metade do circuito com autonomia (o túnel e passar sob a corda), o rola rola e pé de lata são realizados com apoio da pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao analisar o quadro 17 e a participação das crianças no vídeo, observou-se que durante o momento “Preparar”, as crianças mantiveram-se engajadas e demonstraram esforço em realizar os movimentos propostos. Em alguns momentos, constatou-se desequilíbrio ao permanecerem sobre o apoio de apenas um pé. Esse pequeno desequilíbrio é considerado esperado, pois o equilíbrio unipodal requer coordenação e controle postural ainda em desenvolvimento nessa faixa etária. De acordo com os marcos do desenvolvimento motor, a capacidade de manter-se em equilíbrio sobre um pé por alguns segundos costuma consolidar-se a partir dos quatro anos, e nem todas as crianças presentes haviam atingido essa idade. Sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, o equilíbrio não é apenas um marco motor, mas uma função psíquica superior que exige a síntese entre percepção sensorial, controle tônico e atenção voluntária.

O início da atividade foi marcado pelo entusiasmo: a criança com TEA expressou sua alegria através de saltos, demonstrando prontidão para o encontro pedagógico. Durante o alongamento, o desafio do equilíbrio unipodal revelou a dialética entre o erro e a imitação: quando algumas crianças caíram, outras transformaram o desequilíbrio em brincadeira coletiva. Esse momento de descontração, longe de ser uma perda de foco, demonstra um ambiente seguro onde o erro é ressignificado socialmente. Além disso, a fala de uma criança (“Olha o que

eu consigo fazer!") evidencia o ganho de autoconfiança e apropriação do próprio corpo.

A criança com TEA necessitou de apoio verbal da pesquisadora para iniciar a atividade pois inicialmente preferia imitar um cachorro, este fato ilustra a transição da atividade lúdica espontânea para a atividade pedagógica direcionada. A mediação verbal da pesquisadora foi o suporte necessário para que a criança subordinasse o desejo imediato ao objetivo coletivo.

Figura 26 - História: "O flamingo formoso"



Fonte: Acervo da autora (2025)

Para o momento do aquecimento, foi proposta a brincadeira "Cadê o chapéu do mágico?", que consistia em correr até os cones e realizar o pareamento das cores entre os chapéus e os cones correspondentes. A proposta, desenvolvida com o uso de pequenos cones e chapéus coloridos, favoreceu a associação de cores de forma lúdica, ao mesmo tempo em que contribuiu para o aquecimento corporal e para o desenvolvimento da atenção e da coordenação motora. As crianças demonstraram compreender a dinâmica e executaram a atividade com êxito. Embora houvesse um tempo de espera, devido à impossibilidade de participação simultânea de todos, as crianças mantiveram-se no lugar, aguardando sua vez, demonstrando compreensão das regras e autocontrole. Na brincadeira, o desafio de parear cores integrou a motricidade a operações intelectuais de categorização. Ocorreu um erro pontual de uma das crianças com TEA ao pegar uma cor diferente, mas seguido pela correção mediada, realizou a proposta solicitada.

Figura 27 - Brincadeira “Cadê o Chapéu do Mágico?”

Fonte: Acervo da autora (2025)

A atividade do dia consistia em um circuito motor composto por um túnel (andar sob quatro apoios), “corda bamba” (passar sob a corda), rola rola e pé de lata (eram três opções de tamanhos para escolha). As duas últimas atividades do circuito eram realizadas com apoio da pesquisadora.

Como cada criança levava em média de um minuto e meio a dois para concluir todo circuito, demonstravam dificuldade em permanecer paradas durante o tempo de espera. Assim, a pesquisadora precisou oferecer apoio individualizado, especialmente nas propostas do “rola-rola” e do “pé de lata”. Uma das crianças, aqui denominada E., conseguiu realizar a atividade do “pé de lata” — que era de maior tamanho — de forma autônoma. As demais, mesmo necessitando de auxílio, demonstraram compreender o funcionamento do brinquedo, que exige manter as pernas firmes e esticar as cordinhas para caminhar. No entanto, frequentemente apoiavam o corpo na pesquisadora, o que dificultava a execução independente do movimento.

Figura 28 - Circuito “Pé de lata”

Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 29 - Circuito "Equilíbrio da corda"



Fonte: Acervo da autora (2025)

O circuito materializou os desafios da organização do trabalho pedagógico. A "euforia do túnel" gerou ansiedade, exigindo mediação constante para o controle dos impulsos e a gestão do tempo de espera. É relevante notar que, enquanto a pesquisadora atuava intensamente com suporte físico e verbal, a cuidadora presente manteve uma postura passiva. Na Educação Inclusiva, a falta de iniciativa do apoio pode sobrecarregar a mediação, reforçando a necessidade de formação contínua para o trabalho colaborativo.

Apesar disso, a dimensão social floresceu: crianças torcendo umas pelas outras. O ato de torcer é uma forma de atividade social partilhada, onde o sucesso do outro é sentido como próprio.

Nas práticas de rola-rola e pé de lata, a passagem do suporte interpessoal (ajuda da pesquisadora) para o intrapsíquico (fazer sozinho) ficou clara. A criança que explorou o rola-rola sozinha e as que pediram para continuar com o pé de lata após o fim da aula demonstram que o objeto técnico foi internalizado como um brinquedo cultural.

A flexibilidade do DUA, ao oferecer materiais de diferentes proporções, garantiu que todas as crianças pudessem experimentar o sucesso motor. Ao final, a

atividade deixou de ser uma "tarefa" para tornar-se uma necessidade de exploração do mundo.

O quadro 18 detalha como os recursos e a dinâmica da aula foram planejados para incluir a todos, respeitando os ritmos individuais:

Quadro 18 – Operacionalização DUA: Dia 5

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto na Inclusão e Desenvolvimento
Engajamento	Oferta de desafios em circuito (túnel, corda, pé de lata) e incentivo à torcida entre colegas.	Motivação e Coletividade: A euforia com o túnel e a torcida mútua ("gritando o nome do colega") transformam o esforço individual em uma conquista do grupo, combatendo a ansiedade da espera.
Representação	Uso de cores para pareamento (chapéus e cones) e comandos verbais claros para a espera.	Acessibilidade Cognitiva: O uso de ícones visuais (cores) facilita a compreensão da tarefa para crianças com TEA e ADNPM, reduzindo a carga de abstração.
Ação e Expressão	Oferta de 3 tamanhos diferentes de pé de lata e liberdade para explorar o rola-rola.	Equidade e Autonomia: Permite que cada criança (como E., que usou o pé de lata maior sozinha) escolha o nível de desafio adequado à sua capacidade motora atual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quinto dia confirmou que o equilíbrio infantil é uma conquista mediada. Através do uso de múltiplos instrumentos e de um olhar sensível à variabilidade do grupo, a intervenção assegurou que todos — cada um a seu modo — pudessem caminhar sobre as latas ou equilibrar-se nos rolos. O grito de "ALEHUP" celebrou não apenas o fim da aula, mas a superação do medo e a consolidação do sentimento de pertença a um coletivo que vibra e aprende junto.

• **Dia 6 - Unidade Didática: Acrobacias Aéreas**

No sexto dia, conforme a classificação proposta por Duprat, foi trabalhada a modalidade circense "Tecido acrobático", contemplando a unidade didático pedagógica "acrobacias", no bloco temático voltado aos aéreos. Participaram 14 crianças, dentre elas estavam as duas crianças com TEA e a criança com ADNPM, nesse dia estavam presentes a professora de Educação Especial e a cuidadora.

A história utilizada para o aquecimento foi “A cobra dançarina”, para o aquecimento foi realizada a brincadeira “O pulo dos trapezistas” e a atividade do dia foi dedicada ao tecido acrobático.

Quadro 19 - Síntese da observação intervenção (Dia 5)

Engajamento dos participantes	Demonstra interesse pela proposta, mantendo a atenção e participação durante as atividades	Demonstraram interesse e mantiveram atenção durante a atividade.
Acessibilidade	As atividades estão acessíveis para todas as crianças, sendo possível a participação de todos.	Sim, todas as crianças conseguiram participar das atividades, mesmo que com apoio em alguns momentos
Interação das crianças com seus pares durante realização das atividades	Demonstram iniciativa para interagir com os pares, buscando neles parceria para as brincadeiras	No aquecimento interagiram, buscando parceria para a realização dos pulos. Ao esperar a vez no tecido acrobático, as crianças vibravam e comemoravam os movimentos dos colegas.
Aplicação da atividade	Alongamento (preparar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Seguiram os comandos da pesquisadora observando os movimentos feitos por ela e os cards que mostrava, Ao realizar o movimento com cada perna de forma alternada, as crianças apresentaram certa dificuldade de coordenação, evidenciando que essa habilidade ainda está em processo de desenvolvimento.

	Aquecimento (esquentar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Compreenderam a proposta do aquecimento, conseguiram realizar o que foi proposto. Mesmo recorrendo ao auxílio da pesquisadora, algumas crianças o faziam por influência dos colegas, buscando repetir ou superar o desempenho observado, como quando viam outro “pular mais alto”.
	Atividade do dia (brincar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	Por se tratar de uma proposta inédita para o grupo, todas as crianças necessitaram do apoio da pesquisadora. As diferenças observadas entre maior destreza ou insegurança indicam distintos níveis de domínio corporal, mas o interesse coletivo em participar evidenciou alto engajamento com a atividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao analisar o vídeo e a síntese do Quadro 19, evidenciou-se que todas as crianças iniciaram prontamente o aquecimento, com exceção de L.G. que precisou de apoio para encontrar um local com espaço para realizar os movimentos propostos pela história. A professora de educação especial atuou prontamente para auxiliar L.G. a localizar seu espaço físico. Essa mediação garante que a dificuldade de percepção espacial não se torne uma barreira para a participação social, reafirmando o compromisso da educação inclusiva com o acesso equitativo.

Figura 30 - Alongamento “A cobra dançarina”

Fonte: Acervo da autora (2025)

No aquecimento a proposta visava que as crianças pulassem de variadas formas, para realizar o “pulo do coelho” L.G. necessitou de apoio, segurando as mãos da pesquisadora, demonstrando uma insegurança com o movimento proposto, no “pulo da rã” em que as crianças deveriam abaixar e pular L.G. realizou a demanda como os demais sem auxílio, no “pulo do canguru” em que o objetivo era saltar mais alto, L.G. solicitou novamente ajuda para a pesquisadora, as demais crianças ao observarem o colega também pediram apoio para segurar as mãos. Não se trata de uma incapacidade da criança em realizar as tarefas propostas, mas sim de uma manifestação de insegurança, evidenciada pela constante busca por apoio para iniciar as ações solicitadas. Em certos momentos, demonstra preferência por se dedicar a outras atividades em vez de aquelas requeridas, embora compreenda claramente as orientações recebidas. Na última consigna desse momento, as crianças deveriam saltar e girar e todas realizaram a proposta sem apoio.

Durante essa dinâmica de saltos, observou-se que a insegurança de L.G. o levou a buscar as mãos da pesquisadora. Curiosamente, esse gesto gerou uma imitação social: as demais crianças também buscaram o apoio físico. Segundo Vigotski, a imitação é um motor da aprendizagem. Neste caso, ela funcionou como uma busca por segurança compartilhada. O fato de o grupo conseguir realizar o comando final (saltar e girar) sem apoio demonstra que a mediação física anterior serviu como um apoio emocional, permitindo que a autonomia emergisse no momento em que a confiança foi consolidada.

É notável também o progresso de uma menina tímida, que realizou as atividades com alegria e confiança, sinalizando que o ambiente de ensino tornou-se um espaço de fortalecimento subjetivo.

Figura 31 - “O pulo dos trapezistas”



Fonte: Acervo da autora (2025)

Na atividade do dia, que envolveu o uso do tecido acrobático, a pesquisadora acompanhou e auxiliou individualmente cada criança, considerando tratar-se de uma proposta nova e diferente das habituais. Apesar do tempo de espera ter sido relativamente longo, as crianças mantiveram-se mais tranquilas do que em atividades anteriores, como no circuito, em que demonstraram maior impaciência. Observou-se que algumas delas apresentaram maior domínio corporal, pois, mesmo com o apoio da pesquisadora, mostraram-se dispostas a experimentar novos movimentos e necessitaram de menor auxílio para executá-los. Algumas, inclusive, demonstraram curiosidade e coragem ao querer ficar de “ponta cabeça”, evidenciando confiança e envolvimento na proposta.

Essa modalidade que, por envolver a suspensão, evoca sentimentos intensos de medo, curiosidade e superação. Na perspectiva Histórico-Cultural, essa etapa evidencia a unidade afetivo-cognitiva: para que a criança execute um movimento técnico no alto, ela precisa primeiro atingir um estado de segurança emocional, construído pela confiança na mediação do adulto.

Figura 32 - Momento tecido acrobático

Fonte: Acervo da autora (2025)

O tecido acrobático, por seu impacto visual, organizou a atenção do grupo de forma inédita. Diferente do dia anterior, as crianças mantiveram-se tranquilas na espera, fascinadas pelo movimento dos colegas. A criação da narrativa do "casulo" pela pesquisadora foi uma estratégia de mediação que envolveu quem estava no tecido e quem assistia, transformando o tempo de espera em um momento de engajamento contemplativo.

A atuação conjunta (pesquisadora posicionando e professora de educação especial oferecendo suporte de segurança) permitiu que cada criança explorasse a sua maneira. O desejo de ficar de "ponta-cabeça" manifestado por alguns é um exemplo vívido de protagonismo: a criança usa o tecido para inverter sua percepção do mundo.

Um dos pontos mais altos do dia foi a evolução de uma das crianças com TEA, que no início buscava a pesquisadora para apoio com tarefas mais simples, teve coragem, demonstrou alegria ao explorar o tecido, o medo inicial deu lugar à segurança e, ao descer do tecido, ela vibrou junto com o grupo dizendo "eeee!". Essa vibração é a evidência da alegria de dominar um objeto cultural difícil e ser reconhecido pelo grupo.

O gesto de uma das crianças que se curvou para agradecer as palmas revela que ela não estava apenas "fazendo um exercício", mas "sendo uma artista". Ela apropriou-se do signo do espetáculo, internalizando uma conduta social complexa. Por fim, a ajuda da cuidadora ao calçar os sapatos após a atividade completou a rede de suporte necessária para que a logística da aula não interrompesse o fluxo do aprendizado.

O quadro 20 abaixo demonstra como o planejamento permitiu que crianças com diferentes níveis de segurança e habilidade motora participassem da mesma experiência estética:

Quadro 20 – Operacionalização DUA: Dia 6

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto na Inclusão e Desenvolvimento
Engajamento	Uso da narrativa do "casulo" e incentivo à vibração coletiva (palmas e torcida).	Apoio Afetivo: A narrativa reduz o medo do desconhecido. O engajamento dos colegas que esperavam criou um clima de "paciência coletiva" e pertencimento.
Representação	Demonstração física aliada a metáforas (virar borboleta/sair do casulo).	Clareza de Intencionalidade: Transforma um exercício físico complexo em uma imagem mental compreensível, facilitando a execução por crianças com TEA.
Ação e Expressão	Diferentes níveis de exploração no tecido: desde apenas manter-se seguro até ficar de "ponta-cabeça".	Respeito à Variabilidade: Permite que a criança com TEA (insegura) e a criança audaz participem do mesmo objeto cultural, cada uma no seu limite de superação.

Princípio do DUA	Ação Pedagógica Observada	Impacto na Inclusão e Desenvolvimento
	O ato de "curvar-se" para agradecer as palmas no final.	Internalização Cultural: Demonstra que a criança incorporou o papel social do artista, expressando sua conquista por meio de um gesto simbólico clássico.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O encerramento com o "ALEHUP" celebrou a coragem coletiva. A análise do sexto dia reafirma que, na Educação Infantil e Inclusiva, a mediação transcende a técnica: ela é a oferta de um porto seguro. Ao garantir múltiplos meios de engajamento e representação, o ensino permitiu que o tecido acrobático deixasse de ser um objeto estranho e perigoso para tornar-se um instrumento de libertação e descoberta das potencialidades de cada criança.

● Dia 7 - Encerramento (Avaliação)

Para finalizar o processo e avaliar, de forma geral, as propostas desenvolvidas e as preferências das crianças, foi realizada uma roda de conversa. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação não se reduz à medição de resultados, mas configura-se como um momento de catarse, onde se busca apreender como o conteúdo trabalhado foi incorporado ao psiquismo das crianças. Hoffmann (2024) aponta como fator fundamental o diálogo e apoio às crianças nesse processo de avaliar para compreendê-las a partir de sua própria perspectiva.

Nesse momento, houve a retomada coletiva das atividades vivenciadas, utilizando-se como apoio visual uma imagem fixada na parede que representava as diferentes modalidades já trabalhadas — malabares, cambalhotas, equilíbrio, bambolê e tecido acrobático. Para apoiar a reflexão coletiva, utilizou-se um gráfico de votação com peças de LEGO e imagens das modalidades. Sob a ótica de Vigotski (1998), o gráfico atua como um instrumento semiótico externo que auxilia a criança a organizar seu pensamento abstrato sobre "preferência". Participaram dessa etapa quinze crianças: duas escolheram o malabarismo, duas as cambalhotas, oito o circuito do equilíbrio, uma o bambolê e duas o tecido acrobático.

Um dado revelador do processo de desenvolvimento foi a observação de que algumas crianças posicionavam as peças para "aumentar a torre" em vez de expressar uma escolha individual. Esse comportamento evidencia o pensamento

sincrético e a força da imitação social na infância: a criança é atraída pelo volume visual e pela ação coletiva. Para a teoria Histórico-Cultural, isso demonstra que a compreensão da função representativa de um gráfico ainda está em processo de maturação, sendo a "votação" uma atividade mediada pelo desejo de interagir com o objeto concreto.

Figura 33 - Criança posicionando a peça para realizar a votação



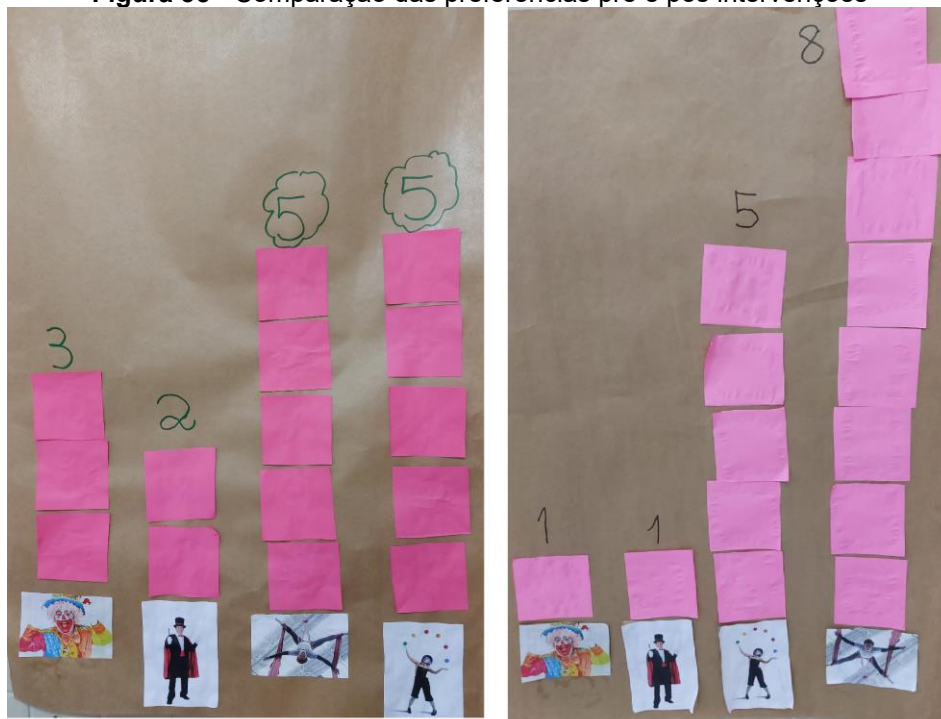
Fonte: Acervo da autora (2025)

Figura 34 - Votação Completa



Fonte: Acervo da autora (2025)

Diante disso, a pesquisadora retomou a votação realizada no período pré-intervenção, buscando comparar as respostas e identificar possíveis mudanças nas preferências das crianças após as vivências práticas. Essa retomada permitiu analisar não apenas as escolhas em si, mas também as transformações na relação das crianças com as diferentes modalidades circenses ao longo do processo.

Figura 35 - Comparação das preferências pré e pós intervenções

Fonte: Acervo da autora (2025)

A comparação entre os gráficos pré e pós-intervenção (Figura 34) revela uma mudança qualitativa no interesse das crianças. A queda na preferência pelos personagens "Palhaço" e "Mágico" — figuras que povoam o imaginário popular de forma mais abstrata — e a ascensão do tecido acrobático e do malabarismo indicam o êxito da intervenção. Essa transformação corrobora a tese de Leontiev (2004) sobre a atividade principal: a criança se apropria daquilo que ela vivencia corporalmente. Enquanto o palhaço foi mediado apenas por vídeos e conversas (conhecimento verbal), o tecido foi uma experiência sensível e motora. O aumento expressivo de interesse pelo tecido acrobático (de 5 para 8 votos) demonstra que o caráter inédito e desafiador da modalidade gerou uma "necessidade" de aprendizagem, transformando o objeto cultural em um motivo interno de prazer e competência.

As vivências proporcionadas às crianças de até seis anos são fundamentais, uma vez que é por meio da exploração e da experimentação do ambiente que as cerca que constroem conhecimentos sobre o mundo e se desenvolvem em ritmo evolutivo (Hoffmann, 2024). Nesse sentido, observa-se que as intervenções planejadas para o grupo foram essenciais para o desenvolvimento infantil, pois possibilitaram a vivência de diversas brincadeiras inspiradas no universo circense,

promovendo a ampliação do repertório de experiências, da curiosidade e da compreensão sobre o mundo que as cerca.

Confiar nas crianças e valorizar o seu modo de agir significa potencializar suas descobertas e aprendizagens, indo além da simples presença do adulto ao seu lado. Trata-se de reconhecer a importância de oferecer experiências que favoreçam a autonomia, a exploração e o protagonismo infantil. Nessa direção, as atividades propostas pelo projeto convergem com o que Hoffmann (2024) destaca acerca da avaliação como processo de observação sensível e da importância de permitir que as crianças explorem e se desenvolvam de forma espontânea e significativa. Para tanto, as intervenções foram registradas em vídeo, possibilitando uma análise mais minuciosa dos processos vivenciados.

A análise final, sob a lente do DUA destaca que o projeto cumpriu o princípio do engajamento. Ao oferecer múltiplas formas de representação (imagens, vídeos, histórias) e de ação (sentir o tecido, equilibrar-se na corda, manipular o bambolê), as intervenções garantiram que cada criança encontrasse um ponto de conexão com o universo circense. O sentimento de competência, visível na vontade de algumas crianças em continuar explorando os pés de lata ou o tecido, é o indicativo máximo de que o ensino foi inclusivo e humanizador.

As vivências relatadas ao longo destes sete dias reafirmam que o desenvolvimento infantil não é um processo de maturação espontânea, mas o resultado de intervenções intencionais que ampliam o repertório cultural da criança. Ao valorizar o protagonismo e a autonomia, o projeto não apenas ensinou técnicas circenses, mas promoveu a ampliação da curiosidade e da compreensão de mundo. Como sustenta Hoffmann (2024), confiar nas potencialidades da criança é o caminho para uma prática educativa que, ao avaliar para compreender, acaba por transformar tanto o educando quanto o educador.

Em última análise, a sistematização dos dados colhidos durante os sete dias de intervenção revela que o circo, enquanto objeto de conhecimento clássico, possui uma potência ímpar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na Educação Infantil. A trajetória percorrida — desde o estranhamento inicial e as concepções espontâneas sobre o 'palhaço' até a apropriação corporal e técnica do tecido acrobático e do malabarismo — demonstra que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento quando mediada de forma intencional.

● Síntese das Intervenções: O Circo como Práxis Educativa e Humanizadora

A aplicação do produto educacional, estruturada em sete encontros, buscou transformar a atividade lúdica em desenvolvimento psíquico superior. Através das artes circenses, mediadas pela intencionalidade pedagógica, as crianças — incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM) — vivenciaram um processo de apropriação cultural e superação física.

Nos primeiros dias, o foco residiu na unidade de "Manipulações" (malabarismo). Sob a ótica de Vigotski (1998), o uso de materiais como blocos de LEGO e tules atuou como mediadores semióticos. O tule, por exemplo, com sua queda lenta, funcionou como um "andaime" para o tempo de reação, permitindo que crianças com diferentes níveis de coordenação tivessem sucesso.

A rotina foi estabelecida como um pilar de segurança emocional. A presença da professora de educação especial no modelo de trabalho colaborativo garantiu que a criança com TEA não fosse apenas uma espectadora, mas participasse ativamente através de suportes visuais e físicos que foram gradualmente retirados conforme sua autonomia crescia.

Com o avançar da unidade, as práticas de equilíbrio (rola-rola e pé de lata) e acrobacias revelaram a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) em movimento. A oferta de múltiplos tamanhos de pé de lata exemplifica a aplicação prática do DUA: ao prover opções, o ensino elimina a barreira da frustração e promove o sentimento de competência.

Um ponto crítico observado foi a importância da imagem. No quarto dia, a ausência de recursos visuais para as acrobacias aumentou a carga de abstração, dificultando a execução. Isso reforçou a tese de que, para a criança pequena, o signo visual é uma ferramenta psicológica indispensável para organizar a ação motora.

O quadro 21 sintetiza como a variabilidade do grupo foi respeitada através dos princípios do DUA ao longo de toda a intervenção:

Quadro 21 - Operacionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Princípio do DUA	Ações Pedagógicas Observadas	Impacto na Inclusão e Desenvolvimento
Engajamento	Rotina estável, ritos coletivos (ALEHUP), narrativas lúdicas e respeito ao tempo de autorregulação.	Segurança Afetiva: Reduziu barreiras de ansiedade em crianças com TEA e promoveu a persistência diante de desafios físicos.
Representação	Uso de imagens, vídeos, histórias, cores para pareamento e demonstrações físicas da pesquisadora.	Acessibilidade Cognitiva: Garantiu que a informação fosse captada por diferentes vias sensoriais, facilitando a internalização dos conceitos circenses.
Ação e Expressão	Escolha de materiais (tule, tamanhos de latas), imitação corporal e voto com blocos de LEGO.	Protagonismo: Permitiu que cada criança, em sua singularidade (tímida, TEA ou ADNPM), demonstrasse seu aprendizado e suas preferências.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No sexto dia, as acrobacias aéreas evidenciaram a unidade afetivo-cognitiva. O medo do "alto" foi mediado pela confiança na pesquisadora e pela professora de educação especial. O fenômeno da imitação social, onde o grupo buscou o apoio dado à criança com TEA, demonstra que a mediação inclusiva beneficia a todos, criando uma rede de segurança compartilhada. A vibração coletiva e o gesto de "curvar-se" para o público marcaram a internalização da função social do artista.

Para finalizar o processo, foi realizada uma roda de conversa e uma votação mediada por blocos de LEGO. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação não é medição, mas catarse: o momento em que se compreende como o conteúdo transformou o sujeito. Hoffmann (2024) destaca que avaliar é um processo de observação sensível para compreender a criança a partir de sua própria perspectiva.

As intervenções relatadas nestes sete dias reafirmam que o desenvolvimento infantil é o resultado de intervenções intencionais que ampliam o repertório cultural. Ao valorizar o protagonismo e a autonomia, o projeto não apenas ensinou técnicas, mas promoveu a ampliação da curiosidade e da compreensão de mundo.

A aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) permitiu que a variabilidade do grupo não fosse um obstáculo, mas o ponto de partida. Assim, o produto educacional aqui analisado cumpriu sua função social e pedagógica: transformou a atividade lúdica em práxis educativa, permitindo que cada criança, em sua singularidade, pudesse vivenciar a catarse de superar limites, dominar o próprio movimento e reconhecer-se como produtora de cultura. O grito de 'ALEHUP', que ecoou ao final de cada jornada, deixa de ser apenas um rito circense para se tornar o signo de uma educação que humaniza, inclui e emancipa.

7.1 Validação do produto educacional frente ao objetivo proposto

O produto educacional desenvolvido subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) demonstrou resultados promissores, cumprindo sua função de democratizar o acesso à cultura corporal do circo na Educação Infantil. Contudo, a validação deste material não se encerra em sua aplicação; ela se expande a partir das contribuições da banca examinadora e das reflexões colhidas em sua aplicação, revelando tanto a eficácia da proposta quanto os pontos que demandam aprimoramento.

- **Contribuições da Banca e Perspectivas Futuras**

Durante o processo de qualificação, a banca examinadora sugeriu a inclusão de recursos audiovisuais (vídeos demonstrativos e tutoriais) como estratégia para fortalecer a mediação e oferecer múltiplos meios de representação, conforme preconiza o DUA. Embora se reconheça a relevância técnica dessa sugestão para a autonomia das crianças e para o suporte ao professor, o cronograma da pesquisa constituiu-se como um fator limitante, impossibilitando a produção e edição de material em vídeo com o rigor necessário para esta etapa.

Dessa forma, a inclusão de recursos audiovisuais permanece como uma recomendação para versões futuras e desdobramentos deste produto, sendo substituída, nesta edição, por um robusto suporte de imagens estáticas e orientações verbais, que serviram como os principais signos mediadores durante as intervenções.

Outra evolução metodológica fundamental diz respeito à organização do trabalho pedagógico. Diante do desafio observado nos momentos de espera — que geravam dispersão e impaciência, a banca sugeriu a adoção da Pedagogia das

Estações (ou Ensino por Estações) como possibilidade de aplicação da proposta; contudo, limitações relacionadas ao tempo disponível inviabilizaram sua implementação no contexto da pesquisa.

Costa-Renders et al (2020) analisam o DUA em aproximação com a Pedagogia das Estações, problematizando a hegemonia do tempo e do espaço linear nos processos escolares e seus impactos sobre a inclusão. As autoras defendem que a escolarização tradicional, marcada pelo tempo cronológico e por currículos prescritivos, produz exclusões ao desconsiderar as múltiplas temporalidades e espacialidades da aprendizagem humana.

A Pedagogia das Estações, por sua vez, propõe uma metáfora pedagógica baseada no tempo cíclico e no currículo vivido, permitindo a convivência simultânea de diferentes ritmos, percursos e modos de aprender.

Temos considerado as estações do ano como uma nova metáfora para a educação inclusiva. As estações se inserem num calendário anual, mas não se fixam a ele. Repetindo-se, a cada ano, continuamente, elas vão e vêm, num movimento cíclico nos tempos e nos espaços. Portanto, elas não ocorrem simultaneamente em todo o mundo, são itinerantes nos termos do movimento do planeta e diferem, em cada hemisfério, pelos solstícios – quando dia e noite têm duração mais longa do ano – e pelos equinócios – ocasiões em que o dia e a noite duram o mesmo tempo e nas quais acontece a mudança de estação. Todavia, vale lembrar que as datas dos equinócios variam de um ano para outro. Há, portanto, variáveis nesse processo, sendo os equívocos possíveis, especialmente, quando se considera as variáveis na temperatura média das estações por influência das temperaturas dos oceanos (Costa- Renders et. al 2020 p.8).

A articulação entre DUA e Pedagogia das estações aponta para a superação do currículo prescritivo, a valorização da aprendizagem narrativa e a construção de práticas inclusivas que conciliem o universal e o singular, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Como sugestão para aplicações futuras, é possível utilizar essa estratégia que permite dividir a turma em pequenos grupos que rotacionam entre diferentes atividades simultâneas: enquanto um grupo realiza a prática mediada pelo professor (ex: o tecido), outros exploram atividades autônomas (ex: desenho sobre o circo, manipulação livre de malabares ou circuitos de equilíbrio). Tal ajuste minimiza o tempo ocioso e maximiza o engajamento, respeitando o ritmo biológico e o interesse da criança pequena. O tempo de espera pode ser otimizado por meio da organização de estações de aprendizagem, possibilitando que as crianças permaneçam

engajadas em diferentes propostas e favorecendo um desenvolvimento mais dinâmico da atividade.

• Limites, Desafios e Atravessamentos da Pesquisa

Embora os resultados tenham sido majoritariamente positivos, a pesquisa enfrentou limites que devem ser pontuados para futuras replicações:

- Limitações de Infraestrutura e Espaço: O espaço físico disponível e o tamanho reduzido de certos materiais (como a corda curta) atuaram como barreiras organizacionais que limitaram a participação simultânea, exigindo da pesquisadora uma constante readequação do planejamento.
- O Tempo como Fator Limitante: O tempo apresentou-se como um desafio em duas esferas. Primeiro, no desenvolvimento do produto, impedindo a execução de materiais mais complexos (como os vídeos sugeridos). Segundo, na dinâmica das intervenções, onde o tempo institucional da escola e a necessidade de segurança em atividades individuais (como o tecido) geraram janelas de espera.
- O Tempo de Espera: Este revelou-se o principal problema crítico da intervenção. Em práticas circenses que exigem segurança total e apoio individualizado (como aéreos e equilíbrios), o tempo de espera pode tornar-se uma barreira ao engajamento se não houver atividades complementares bem estruturadas. Como o tempo de intervenção era finito, a espera revelou-se um ponto crítico. Para mitigar esse limite em futuras aplicações, propõe-se a Pedagogia das Estações. Essa estratégia permitiria que, enquanto uma criança recebe a mediação direta no aparelho, as demais estejam engajadas em atividades autônomas, otimizando o tempo pedagógico e reduzindo a dispersão.
- A dependência do suporte físico: Observou-se que a busca constante pelo apoio da pesquisadora (insegurança emocional) pode ser um entrave para a autonomia. O produto precisa prever situações de trabalho colaborativo e cooperação entre as crianças, favorecendo a construção da confiança e a progressiva internalização do movimento.

Em suma, a validação do produto confirmou que o DUA é uma ferramenta poderosa para a inclusão na Educação Infantil, mas sua eficácia é potencializada quando aliada a uma organização do espaço, riqueza de estímulos visuais e um trabalho colaborativo com os profissionais que atuam na escola pois ele constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, na medida em que favorece a articulação de saberes, a corresponsabilização dos profissionais e a reflexão coletiva sobre os processos

Os limites encontrados não invalidam a pesquisa; ao contrário, eles oferecem o contorno real de como a Pedagogia Histórico-Crítica articulada à Teoria Histórico-Cultural pode ser aplicada em contextos educativos diversos. Isso ocorre porque o processo pedagógico não se desenvolve em condições ideais e controladas, mas em realidades marcadas por diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades específicas, imprevistos institucionais e características singulares das crianças.

Nesse sentido, os desafios observados durante a experiência não representam falhas do processo, mas elementos que evidenciam a complexidade da prática educativa. Ao serem analisados criticamente, esses limites possibilitam compreender melhor as mediações necessárias, os ajustes metodológicos e as estratégias pedagógicas que favorecem a participação de todos. Assim, os imprevistos e dificuldades encontrados no percurso transformam-se em oportunidades de reflexão e aprimoramento da prática docente, ampliando as possibilidades de ensinar e aprender em uma perspectiva mais consciente, inclusiva e fundamentada teoricamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo acerca do caminho percorrido durante a execução dessa pesquisa, inferiu-se que os princípios do DUA foram extremamente relevantes ao se planejar atividades na Educação Infantil. O estudo evidenciou o potencial das brincadeiras circenses estruturadas a partir dessa abordagem para promover experiências pedagógicas mais inclusivas, participativas e significativas. Ao longo das intervenções, foi possível observar que a utilização dos princípios do DUA favoreceu o engajamento, a participação e a autonomia das crianças, ampliando suas oportunidades de vivenciar práticas de cultura corporal de maneira acessível e diversificada.

Nesse contexto o movimento ocupa um lugar central no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena, pois é por meio dele que ela descobre o corpo, experimenta o ambiente e estabelece relações com o outro e com o mundo. A ação corporal constitui, portanto, uma linguagem expressiva e uma via de construção de conhecimentos, permitindo que a criança desenvolva coordenação, autonomia e consciência de si. O processo de aprendizagem na infância se constrói em meio ao movimento, à experimentação e à descoberta. Cada gesto, cada brincadeira e cada interação se transformam em oportunidades de aprender e de se reconhecer como sujeito ativo no mundo.

Quando o educador cria espaços acessíveis, acolhedores e desafiadores, permite que a criança explore suas potencialidades e se desenvolva integralmente, unindo corpo, mente e emoção. Assim, o aprender deixa de ser apenas aquisição de conhecimento e se torna experiência viva, permeada por significados, relações e encantamento, elementos essenciais para uma educação que valoriza a infância em sua totalidade.

Ademais, observou-se que os princípios do DUA beneficiaram de modo expressivo as propostas de cultura corporal, ao propor diferentes formas de representação, ação/expressão e engajamento, possibilitando que todas as crianças pudessem participar das atividades circenses, respeitando suas singularidades e necessidades. Essa diversidade de estratégias permitiu que todas as crianças participassem das atividades circenses, respeitando suas singularidades, ritmos e necessidades. Tais

resultados reforçam a importância de um planejamento pedagógico intencional, flexível e sensível à diversidade presente no contexto educativo.

O DUA pressupõe uma organização pedagógica que ultrapassa a ação individual do professor, exigindo articulação entre os diferentes profissionais da escola, corresponsabilização coletiva e uma nova forma de organização dos tempos, espaços e atividades pedagógicas. No entanto, ressalta-se a importância de vinculá-lo ao projeto pedagógico da escola e às diretrizes da rede de ensino para se efetivar. Quando integrado ao projeto pedagógico, o DUA possibilita que as práticas inclusivas sejam planejadas de forma intencional e sistemática, favorecendo a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão para todas as crianças.

Nesse sentido, sua implementação demanda uma gestão pedagógica colaborativa, planejamento coletivo e reorganização dos ambientes e rotinas escolares, de modo que o acesso ao conhecimento não dependa de adaptações pontuais, mas seja garantido desde o planejamento das atividades. Assim, ao ser assumido institucionalmente, o DUA fortalece a construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade dos estudantes é considerada um princípio estruturante da prática pedagógica.

A reflexão sobre a prática possibilitou identificar aspectos passíveis de aprimoramento em futuras intervenções e investigações, como a ampliação do uso de recursos visuais para favorecer a compreensão das propostas pelas crianças, bem como a adoção de estratégias que contribuam para otimizar os momentos de espera durante as atividades. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise dessas estratégias no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, o Produto Educacional desenvolvido demonstra potencial promissor para promover o trabalho com a cultura corporal e o movimento de maneira diferenciada, possibilitando o desenvolvimento integrado de habilidades motoras, sociais e comportamentais.

Em suma, a pesquisa contribuiu para o campo da Educação Infantil ao demonstrar que a aplicação consciente dos princípios do DUA potencializou processos de desenvolvimento e aprendizagem mais acessíveis, equitativos e acolhedores para todas as crianças. Ao articular práticas corporais, brincadeiras circenses e fundamentos da educação inclusiva, o estudo reafirma a importância de propostas pedagógicas que reconheçam a diversidade das crianças e promovam experiências formativas significativas desde os primeiros anos da escolarização.

Sob o ponto de vista teórico, os resultados desta pesquisa também dialogam com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, ao compreender a educação como um processo intencional de mediação cultural que possibilita às crianças a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, as práticas circenses, quando organizadas pedagogicamente e orientadas pelos princípios do DUA, configuram-se como importantes instrumentos de mediação, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem de todas as crianças. Ao reconhecer a diversidade como condição constitutiva do processo educativo, o DUA contribui para a construção de práticas pedagógicas que não apenas acolhem as diferenças, mas que as tomam como ponto de partida para a organização do ensino.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre cultura corporal, brincadeiras circenses e princípios inclusivos amplia as possibilidades de experiências educativas na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que uma diferenciação curricular, o DUA apresenta-se como uma perspectiva pedagógica que convida o educador a repensar o planejamento, a organização do ensino e o próprio sentido da inclusão na escola. Assim, ao abrir espaço para múltiplas formas de participação e expressão, a escola também abre caminhos para que cada criança encontre, no movimento e na brincadeira, novas maneiras de aprender, de se expressar e de se constituir como sujeito no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C.; ZUIM, A. C. P.; GARCIA, V.; BRANCO, A. P. S. C.; KOBAYASHI, M. do C. M. **Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil**: revisão sistemática e perspectivas para a inclusão. In: BARBOSA, Regiane S.; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (orgs.). *Práticas pedagógicas inclusivas: inspirações para ressignificar a escola*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025. p. 166-181. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2025/07/ebook_Praticas-Pedagogicas-Inclusivas.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025

BANDEIRA, J. J. P. **Educação geográfica inclusiva**: a ação pedagógica do professor no processo educativo de alunos com necessidades educacionais específicas. 2025. 97 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2025.

BARBOSA, I. G.; et al. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil**: perspectiva crítica. Fórum Nacional Popular de Educação, 2018.

BARCELLOS, V. B. **Criação de um site bilíngue (Libras–Português) para divulgação da Libras na Educação Infantil**. 2025. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BELINELLO, R. C. E. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo na educação infantil**: construindo possibilidades. 2025. 149f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2025.

BERALDO, G. B. **O Desenho Universal para a Aprendizagem**: O que muda na Educação de Bebês? 2025. 112 fls. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2025.

BETTIO, C. D. B. **O desenvolvimento de repertórios verbais na educação infantil: desafios e possibilidades de intervenção com o desenho universal para a aprendizagem**. 2023. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. 1994

BORTOLETO, M. A. C. PINHEIRO, P. H. G. G. PRODÓCIMO, E. **Jogando com o circo**. Editora Fontoura, 2011.

BORTOLOZZI, A. C.; MAIA, B. B.; OTTONI, A. C. V. **Revisão sistemática da literatura na abordagem qualitativa**: da elaboração à publicação. Bauru/SP: Gradus, 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Atualizada até a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Atualizada até 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 fev. 2024.

CASSANO, A. R. **A Construção de Jogos Na Perspectiva do Desenho Universal Para Aprendizagem**: Caminhos Possíveis para Experiências de Aprendizagem na Educação Infantil. 2022. f. 159. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Guia descomplicado de inclusão**: acolhimento e boas práticas ao contexto educacional. Leme: Secretaria Municipal de Leme, 2023.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e181737, 2018.

CHIODA, R. A. **Uma aventura da alegria e do risco**: narrativas de um professor de Educação Física sobre o ensino das atividades circenses. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

COSTA-RENDERS, E.C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A.S. M. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista** (ONLINE), v. 36, p. 1-17, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690> Acesso em 05 jan. 2026

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N.; SANTOS, M. H. dos. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, 2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DIAS, M. A., NÓBREGA, T. P. **Educação Física Infantil**. Natal: Edufrn, 2015.

DIAS, L. C. Atividade circense na Educação Física escolar. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 14, n. 137, out. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd137/atividade-circense-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 23 maio 2025.

DIPPOLITO, A. P. **Caminhos para uma Educação Infantil Anticapacitista**. 2024. 90f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Bauru, 2025. Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

DUARTE, N. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: A Questão Do Desenvolvimento Psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. DOI: [10.14572/nuances.v24i1.2150](https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 7 jan. 2026.

DUPRAT, R. M. **Atividades circenses**: possibilidades e perspectivas para a Educação Física escolar. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DUPRAT, R. M.; BARRAGÁN, T. O.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses. In: GONZALEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Ginástica, dança e atividades circenses**. Maringá: Editora da UEM, 2017. p. 119-157. (Coleção práticas corporais e a organização do conhecimento).

FALCADE, R. C. **Pedagogia das atividades circenses**: o ensino do tecido "acrobático" no âmbito escolar. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2024.

FARIAS, N. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: Vídeo-Histórias na Perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. 2024, 215 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

FOGANHOLO, I. B. **As contribuições do DUA nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: em perspectiva o planejamento de ensino semanal**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. H. M. **O ensino de geociências na educação infantil**: literacia científica e o material didático. 2024. 1 recurso online (157 p.) Dissertação

(mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Geociências, Campinas, SP.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai 2024.

HEREDERO, E. S.; PRAIS, F. G.; VITALIANO, G. A. **Desenho universal para aprendizagem (DUA):** uma abordagem curricular inclusiva. Ed. 1. São Carlos: Editora de Castro, 2022

HOFFMANN, J. **Avaliação na Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2024.

KRONBAUER, G. A.; NASCIMENTO, M. I. M. Circo, Educação e continuidade: a criação da escola nacional e a formação do artista no Brasil entre 1975-1984. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 578–604, 2017. DOI: [10.20396/rho.v17i2.8650407](https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8650407). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650407>. Acesso em: 6 set. 2025.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. **A imprescindível e vital necessidade da criança:** “brincar e Se-Movimentar”. In: KUNKZ, E. (org.). Brincar e Se-Movimentar: tempo e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004

LOPES, V. R. F. **Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 21 mar. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de Ricardo Quatrinni. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a Educação Física. **Corpoconsciência**. Santo André, n. 12, jul/dez. 2003.

MARCO, A. Circo, desenvolvimento e Educação Infantil. In: BORTOLETO, M. A.; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. (Org.). **Circo: horizontes educativos**. Campinas - SP: Autores associados, 2016. p. 189- 207. (Coleção Educação Física e esportes).

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 286-300, set. 2013. Disponível em: [Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica | Revista HISTEDBR On-line](#) Acesso em: 02 de jan. 2026

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”**: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. (Orgs.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 60-83.

MENDES, S. F. A. **Conhecimento corporal na Educação Infantil**: uma proposta pedagógica a partir da arte circense e de brincadeiras infantis. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MENDES, E.G. ZERBATO, A.P. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 22(2):147-155, abril-junho 2018 Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04> Acesso em: 3 jun. 2023

MESSIAS, A. M. **Atividades circenses na Educação física escolar**: uma proposta para a Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2020.

MIRANDA, A.C.A. **Práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil e Desenho Universal para Aprendizagem**: estudos com professores. 2024. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

MUSETTI, K.C.P. **Sequência didática sobre o uso da água: um percurso colaborativo em prol da Educação Especial, à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 e 6**. 2024 Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos

NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, M. A. **Corpo em movimento da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012

SABINO, I. D. G. **Elaboração de um guia norteador para a inclusão de alunos autistas na educação infantil**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

PASQUALINI, J. C. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 191-212.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAOKO, Y.N. **Currículo Comum Educação Infantil**. 2016. Disponível em bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf

PEREIRA, T. R. **Artefato para a identificação do daltonismo na educação infantil**. 2024. [336] f. Dissertação (Mestrado em Design) - Escola de Engenharia / Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

PERSICHETO, A. J. O.; ARGENTI, M. C. Diálogos sobre alfabetização e letramento no universo da Educação Infantil. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1–17, jan./abr. 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23895.

PORTAL de periódicos da Capes [CAPES]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 03 jun 2023.

ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. *In*: MENDES, E. G. (Org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023, p. 100-124.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 12ª ed. Campinas/ Autores Associados, 2021

SILVA, D. O. **Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar e se movimentar da criança**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2015.

VIEIRA, F. S. S.; COSTA-RENDERS, E. C. Avanços teóricos no Desenho Universal para Aprendizagem - rumo às práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.91144. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/91144> . Acesso em: 05 jan. 2026.

VILLAC, R. B. F. **Educação Física escolar e atividades circenses: potencialidades da formação continuada**. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas IV:** Psicología Infantil. Madrid: Visor, 1996.

ZERBATO, A. P. (2018). **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao responsável pelo estudante



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº de registo no CEP: 83197924.3.0000.5398

Resoluções Norteadoras dos Cuidados Éticos em Pesquisa e da formulação do Termo: CNS 466/12 e 510/16.

Tema do Projeto: Brincadeiras Circenses inclusivas na Educação Infantil com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Prezada(o) Sr(a),

Este Termo de Consentimento tem linguagem simples, mas caso tenha palavras que você não entenda, peça à pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1- Introdução

O(a) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa "Brincadeiras Circenses inclusivas na Educação Infantil com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)". Esta pesquisa visa estimular a capacidade de cooperação e respeito pelo outro e na integração em grupos; bem como ampliar capacidade de coordenação motora, equilíbrio e lateralidade com apoio do jogo "Abram alas, o Circo chegou!"

2- Procedimentos do Estudo

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a possibilidade de ampliar o interesse das crianças nas atividades que envolvem a cultura corporal, melhorando o repertório de práticas de movimento. As ações propostas serão acompanhadas pela professora responsável e guiadas pela pesquisadora. Serão realizados encontros semanais com duração máxima de 50 minutos. As atividades que serão desenvolvidas com o seu(a) filho(a) ou a criança que você é responsável, caso concorde, serão roda da conversa, brincadeiras de práticas corporais, avaliação, filmagem, fotos e atividades realizadas normalmente na escola com foco na aprendizagem.

3- Riscos e desconfortos

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar, como por exemplo, cansaço, as crianças podem se sentir ansiosas ou desconfortáveis. Caso isso ocorra, basta entrar em contato comigo e seu filho(a) receberá o devido atendimento necessário, seja por meio de apoio emocional ou pela possibilidade de se afastar da atividade. Asseguramos que a identidade dos profissionais e das crianças envolvidas na pesquisa será mantida em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, e que a pesquisa só será realizada mediante avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. A pesquisadora ficará à disposição para conversar sobre eventuais desconfortos sentidos durante a participação na pesquisa.

4- Benefícios

Participar da pesquisa permite que as crianças possam desenvolver habilidades físicas e sociais, esses benefícios contribuem para um desenvolvimento mais completo, preparando-as melhor para desafios futuros.

5- Acompanhamento e Responsabilidade

Efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, e podem acontecer sem que a culpa seja sua ou da pesquisadora. Se a criança participante sofrer efeitos indesejáveis como resultado direto da sua participação neste estudo, a professora procurará auxiliar e orientar em como proceder e procurará ajuda na unidade escolar ou órgão responsável.

O(A) Sr.(a) poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará penalidade ou modificação na forma que é tratado(a) nas aulas ou em qualquer outra atividade escolar.

6- Garantia de Esclarecimento

Ao autorizar a participação da criança na pesquisa, garantimos que ela será acompanhada em todas as etapas, de modo que qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que tiver, estaremos à disposição para melhor esclarecer suas dúvidas, por meio dos contatos abaixo viabilizados a você.

7- Participação

A participação da criança é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer que ela participe ou pode sair a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados. Em caso de você decidir por retirá-la do estudo, favor notificar a pesquisadora.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento e dúvidas, bastando contato com o seguinte telefone e/ou e-mail:

Nome do Pesquisadora: Anna Camila Alves
Telefone do Pesquisadora: (014) 998944372
E-mail do Pesquisadora: anna.camila@unesp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências pode ser contatado em caso de necessidade:
Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 - Nucleo Res. Pres. Geisel, Bauru - SP, 17033-360.
Telefone: (14) 3103-9400
E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

8- Caráter Confidencial dos Registros

A identidade da criança será mantida em sigilo. Os resultados serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, a criança não será identificada quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. A gravação das intervenções ficarão salvas pela pesquisadora. No final do estudo, vídeos que identifiquem participantes serão destruídos e transcrições serão salvas em nuvem ou pendrive com senha e sem identificação de pessoas.

9- Custos e Reembolso

Não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e não receberá pagamento por ele.

10- Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linhagem técnica utilizada na descrição de estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Compreendo que sou livre para retirar a criança do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para meu (a) filho (a) ou criança que sou responsável legal participar deste estudo.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Mérito Científico da UNESP-Bauru.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Assinatura: _____

Nome completo: _____

RG: _____

Cidade/Estado: _____

Telefone/WhatsApp: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido destinado aos estudantes



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE ASSENTIMENTO

Nº DE REGISTO NO CEP: 83197924.3.0000.5398

RESOLUÇÕES NORTEADORAS DOS CUIDADOS ÉTICOS EM PESQUISA E DA FORMULAÇÃO DO TERMO: CNS 466/12 E 510/16.

TEMA DO PROJETO: BRINCADEIRAS CIRCENSES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

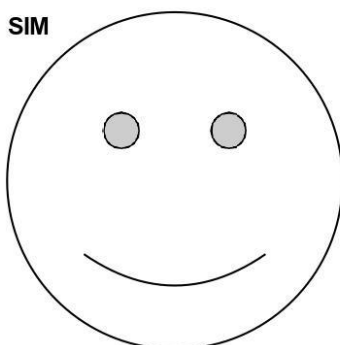
PARTICIPANTE: _____

O PROFESSOR REGENTE IRÁ APLICAR A QUESTÃO ABAIXO COM O(A) PARTICIPANTE:

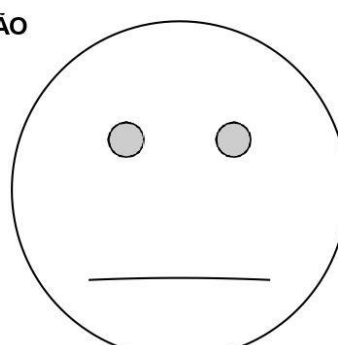
VOCÊ QUER PARTICIPAR DE NOSSAS BRINCADEIRAS DO CIRCO? SERÁ BEM DIVERTIDO, IREMOS REPRESENTAR HISTÓRIAS, BRINCAR DE MALABARES, FAZER ACROBACIAS, EQUILÍBRIOS E MOVIMENTOS DIVERSOS. VAMOS OLHAR VOCÊS, MAS FIQUEM TRANQUILOS O QUE IMPORTA SÃO AS BRINCADEIRAS QUE IREMOS FAZER. SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR OU SE SENTIR CHATEADO, TUDO BEM! VOCÊ PODE PARAR A QUALQUER MOMENTO. ÀS VEZES PODEM ACONTECER PEQUENOS ACIDENTES COMO EM AULA, OU VOCÊ SE CANSAR, MAS NÓS ESTAREMOS COM VOCÊ. SE NÃO ENTENDER ALGUMA COISA OU NÃO GOSTAR DO QUE ESTÁ ACONTECENDO PODE FALAR COMIGO!

PINTE A CARINHA ESPAÇO QUE REPRESENTA SUA ESCOLHA.

SIM



NÃO



APÊNDICE C - Roteiro de Observação para análise das gravações
“Abram alas, o Circo chegou!”

Número de Participantes: _____

Engajamento dos participantes	Demonstra interesse pela proposta, mantendo a atenção e participação durante as atividades	
Acessibilidade	As atividades estão acessíveis para todas as crianças, sendo possível a participação de todos.	
Interação das crianças com seus pares durante realização das atividades	Demonstram iniciativa para interagir com os pares, buscando neles parceria para as brincadeiras	
Aplicação da atividade	Alongamento (preparar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	
	Aquecimento (esquentar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	
	Atividade do dia (brincar) Conseguem em sua maioria compreender e realizar os movimentos propostos	

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BRINCADEIRAS CIRCENSES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Pesquisador: Anna Camila Alves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83197924.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.223.433

Apresentação do Projeto:

"Pretende-se desenvolver um jogo de brincadeiras circenses acessíveis para a educação infantil, acompanhado de um guia de instruções e sugestões para ampliar a acessibilidade desse jogo."

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "...analisar a implementação de brincadeiras circenses desenvolvidas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

3) Riscos e desconfortos

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão vinculados à prática diária do que acontece na rotina escolar, como por exemplo, cansaço, as crianças podem se sentir ansiosas ou desconfortáveis. Caso isso ocorra, basta entrar em contato comigo que a criança receberá o devido atendimento necessário, seja por meio de apoio emocional ou pela possibilidade de se afastar da atividade. Asseguramos que a identidade dos profissionais e das crianças envolvidas na pesquisa será mantida em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016, e que a pesquisa só será realizada mediante avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. A pesquisadora ficará à disposição para conversar sobre

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.223.433

eventuais desconfortos sentidos durante a participação na pesquisa.

4) Benefícios

Não há bônus nem ônus diretos para os(as) participantes da pesquisa, no entanto, ao participar, podem influenciar positivamente a dinâmica das aulas e o processo de ensino-aprendizagem das crianças por meio das interações e contribuições.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As observações foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendem às exigências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pesquisadoras atenderam a todos os pontos levantados no último parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado, por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2420639.pdf	18/10/2024 06:57:41		Aceito
Outros	CARTA_JUSTIFICATIVA.pdf	18/10/2024 06:56:57	Anna Camila Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado_Anna_Camila_2_assinado.pdf	18/10/2024 06:55:54	Anna Camila Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais_Final.pdf	18/10/2024 06:55:21	Anna Camila Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEparticipantes_Final.pdf	18/10/2024 06:55:00	Anna Camila Alves	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.223.433

Justificativa de Ausência	TCLEparticipantes_Final.pdf	18/10/2024 06:55:00	Anna Camila Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Final.pdf	18/10/2024 06:54:15	Anna Camila Alves	Aceito
Declaração de concordância	prefeitura.pdf	13/09/2024 16:46:26	Anna Camila Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	13/09/2024 16:41:40	Anna Camila Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	13/09/2024 16:41:25	Anna Camila Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	13/09/2024 16:40:31	Anna Camila Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_revisado_Anna_Camila_finalassinado.pdf	13/09/2024 16:40:18	Anna Camila Alves	Aceito
Folha de Rosto	assinado.pdf	13/09/2024 16:32:48	Anna Camila Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2024

**Assinado por:
Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br