

Inclusão e Educação 3

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 3 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-031-5

DOI 10.22533/at.ed.315191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Incapacidade intelectual. I. Machado,
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu III volume, com 18 capítulos, apresentam estudos sobre Paralisia cerebral; Autismo; Tratamento; Estimulação sensorial; Fisioterapia; Comunicação alternativa; aplicadas na educação com objetivo de sensibilizar, produzir conhecimento e mobilizar os leitores para as possibilidades e potencialidades dos discentes que possui alguma deficiência intelectual.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Porém somente em 2001 com a Resolução n2 e o Parecer n 9 que se evidencia como esse processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência deve ser feito, fomentando uma comoção em todos as esferas educacionais como o currículo escolar, formação de docentes e didática de ensino.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume III é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que possuem alguma das diversas deficiências intelectuais as quais podem comprometer seu processo de cognição, trazendo artigos que abordam: Revisões Literárias para aprofundamento do tema; experiências do ensino e aprendizagem, no âmbito escolar, desde as séries iniciais até a o ensino universitário que obtiveram sucessos; A fisioterapia e o Estimulo Sensorial como ferramentas de apoio ao desenvolvimento do discente; As tecnologias que ampliam as habilidades funcionais e, assim, promovem uma vida independente.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores a pratica da educação inclusiva ao desenvolvimento de instrumentos metodológicos, tecnológicos, educacionais que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	
<i>Giuzza Ferreira da Costa Victório</i>	
<i>Maria do Socorro Sales Felipe Bezerra</i>	
<i>Francimar Batista Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915011	
CAPÍTULO 2	9
ASPECTOS FACILITADORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Vera Lucia Mendonça Nunes</i>	
<i>Graziele Perpétua Fernandes Mello</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915012	
CAPÍTULO 3	17
INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Leidy Jane Claudino de Lima</i>	
<i>Jorge Fernando Hermida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915013	
CAPÍTULO 4	33
O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROF. JOSÉ DE SOUZA – ZEZÃO	
<i>Francimar Batista Silva</i>	
<i>Edilmar Galeano Marques</i>	
<i>Patricia Lima Domingos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915014	
CAPÍTULO 5	42
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL FRENTE À INCLUSÃO: AÇÃO DOCENTE NO ENSINO COMUM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
<i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i>	
<i>George Pimentel Fernandes</i>	
<i>Rosane Santos Gueudeville</i>	
<i>Ana Patrícia Silveira</i>	
<i>Calebe Lucas Feitosa Campelo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915015	
CAPÍTULO 6	52
O AUTISTA NA CONVIVÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR	
<i>Janine Marta Coelho Rodrigues</i>	
<i>Aureliana da Silva Tavares</i>	
<i>Suely Aragão Azevêdo Viana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915016	
CAPÍTULO 7	60
APRENDIZADO MUSICAL E DIMINUIÇÃO DE ESTEREOTIPIAS EM CRIANÇAS COM AUTISMO – ESTUDO DE CASO	
<i>Valéria Peres Asnis</i>	
<i>Nassim Chamel Elias</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915017	

CAPÍTULO 8	69
MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE JACOBINA	
<i>Kátia Cristina Novaes Leite</i>	
<i>Maikson Damasceno Machado</i>	
<i>Eliata Silva</i>	
<i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915018	
CAPÍTULO 9	80
BONECAS COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Circe Mara Marques</i>	
<i>Leni Vieira Dornelles</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3151915019	
CAPÍTULO 10	92
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO SUDOKU	
<i>Denise Vares Seixas</i>	
<i>Zoraide de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150110	
CAPÍTULO 11	98
O DISPOSITIVO TECNOLÓGICO READSPEAKER COMO RECURSO À VERBALIZAÇÃO PARA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Adilia Maria Pires Sciarra</i>	
<i>Fernando Batigália</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150111	
CAPÍTULO 12	106
UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO DE APEGO DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Vanessa Nicolau Freitas dos Santos</i>	
<i>Pompeia Villachan Lyra</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150112	
CAPÍTULO 13	117
A FISIOTERAPIA APLICADA EM CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL UTILIZANDO OS PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO SENSORIAL	
<i>Cristiane Gonçalves Ribas</i>	
<i>Jessika Kussem Santos</i>	
<i>Flávia Letícia Martins Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150113	
CAPÍTULO 14	134
A TERAPIA OCUPACIONAL EM UM SERVIÇO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ENSINO SUPERIOR – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Débora da Silva Firino Felismino</i>	
<i>Cristyeleadjerfferssa Katariny Vasconcelos Mauricio</i>	
<i>Juliana Peixoto Carvalho</i>	
<i>Lívia Caroline Alves Souza</i>	
<i>Andreza Aparecida Polia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150114	

CAPÍTULO 15	143
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM GESTOS E OBJETOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL	
<i>Flavia Daniela dos Santos Moreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150115	
CAPÍTULO 16	153
GRUPO TERAPÊUTICO DE ATIVIDADES LÚDICO DESPORTIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Inglis Araújo da Silva Gomes</i>	
<i>Juliana Cristina Salvadori</i>	
<i>Kátia Cristina Novaes Leite</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150116	
CAPÍTULO 17	162
VIRTUALIZAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DOS JOGOS ONLINE	
<i>Patrícia Souza Leal Pinheiro</i>	
<i>Maria Inês Corrêa Marques</i>	
<i>Eduardo Chagas Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150117	
CAPÍTULO 18	173
O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA OCUPACIONAL	
<i>Shirley de Souza Silva</i>	
<i>Pâmela dos Santos Rocha</i>	
<i>Lídia Maria da Silva Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.31519150118	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	180

BONECAS COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Circe Mara Marques

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
Caçador - SC

Leni Vieira Dornelles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - RS

RESUMO: Trabalhar com as diferenças é um dos grandes desafios educacionais do Século XXI. As bonecas são artefatos culturais que disseminam verdades sobre corpo e subjetivam as crianças. Este artigo objetiva discutir os modos como as estudantes do curso de Pedagogia operam com bonecas cegas, surdas e com deficiência física durante práticas pedagógicas na educação infantil. O percurso metodológico consistiu em as estudantes desenvolverem uma investigação inicial sobre os tipos de corpo de bonecas disponibilizados para as crianças brincarem em escolas públicas. Depois, confeccionaram bonecas com deficiência física e/ou sensorial e realizaram práticas com as crianças nas escolas infantis. Tais práticas foram documentadas e compartilhadas em seminário realizado ao final da disciplina de Metodologia da Educação Infantil. As análises mostraram que práticas com as bonecas não somente

criaram possibilidades para fazer emergir as dúvidas das próprias estudantes no sentido de nomear e se relacionar com pessoas com deficiência, como também, mostraram que as crianças estão atentas e curiosas com relação a esse tema. Durante as brincadeiras com essas bonecas, as estudantes e as crianças criaram jogos dramáticos que romperam barreiras e garantiram igualdade de direitos. O estudo promoveu a desnaturalização das brincadeiras de bonecas e colocou em suspenso a inocência desses brinquedos, instigando as estudantes de Pedagogia a produzir brinquedos “outros” e a mediar a inserção da temática da deficiência nas brincadeiras das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: bonecas, educação infantil, formação de professores.

ABSTRACT: Working with differences is one of the great educational challenges of the 21st Century. Dolls are cultural artifacts that disseminate truths about the body and subjectivize children. This article aims to discuss the ways in which students of the Pedagogy course operate with blind, deaf and physically handicapped dolls during pedagogical practices in infant education. The methodological course consisted of students developing an initial investigation into the body types of dolls made

1 Este texto foi apresentado no I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 03, 04 e 05 de maio de 2017.

available for children to play in public schools. They then made dolls with physical and / or sensory disabilities and engaged in practices with children in children's schools. These practices were documented and shared in a seminar held at the end of the discipline of Child Education Methodology. The analyzes showed that practices with the dolls not only created possibilities to raise the doubts of the students themselves in the sense of naming and relating with people with disabilities, but also showed that the children are attentive and curious about this theme. During the games with these dolls, students and children created dramatic games that broke down barriers and guaranteed equal rights. The study promoted the denaturalization of doll games and put the innocence of these toys in abeyance, instigating Pedagogy students to produce "other" toys and mediating the insertion of disability in children's play.

KEYWORDS: dolls, child education, teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Todas as pessoas são diferentes, mas, iguais em seus *Direitos*. Santos (2003) afirma que é preciso que todos tenham direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza, e o direito de ser igual quando a diferença os inferioriza. Trabalhar com as diferenças e a garantia dos direitos é um dos grandes desafios educacionais do Século XXI. As crianças pequenas não só percebem essas diferenças, como expressam suas curiosidades acerca das deficiências. Em se tratando da educação infantil, algumas especificidades devem ser consideradas ao se tratar dessa temática, entre elas, a imaginação e a brincadeira.

Este artigo trata da formação de professores para o trabalho com as diferenças na educação infantil. Tem como objetivo descrever e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Metodologia da Educação Infantil nas quais as estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade privada, da região da grande Porto Alegre, usaram como ferramentas, bonecas cegas, surdas e com deficiência física em turmas de crianças de 4 a 5 anos.

Dornelles (2003, p. 18) nos instiga a pensar a forma como os brinquedos "vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo, e não de outro". Nesse sentido, Steinberg (2001) apontou, como exemplo disso, a boneca *Barbie*, pois desde 1959, quando foi lançada pela empresa norte-americana Mattel, ela vem liderando o mercado mundial e contribuindo para a produção de sujeitos infantis. Vemos que as crianças aprendem, desde muito cedo, a desejar as características difundidas com hegemonia pela boneca símbolo de beleza, de juventude e de sucesso: alta, magra, pele clara, cabelos longos, loiros e lisos. Considero os brinquedos artefatos culturais (BROUGÈRE, 1995) que subjetivam as crianças. Através deles, elas constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre os relacionamentos humanos.

O percurso metodológico consistiu em as estudantes desenvolverem uma investigação sobre os tipos de corpo de bonecas disponibilizados para as crianças brincarem nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); confeccionaram bonecas com diferentes tipos de corpos e realizaram práticas com as crianças nas escolas. Essas experiências foram documentadas sob forma de relatórios e compartilhadas em seminário realizado no final da disciplina de Metodologia da Educação Infantil. Serão apresentadas e discutidas nesse artigo duas dessas práticas desenvolvidas na educação infantil pelas alunas de Pedagogia.

2 | AS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E AS BONECAS DIFERENTES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Embora hoje, conforme mostram os estudos de Marques (2015), a indústria de brinquedos venha produzindo bonecas com diferenças significativas em seus corpos, esses brinquedos ainda são vistos, como exóticos, e produzidos em pequena escala, de modo que são pouco encontrados nas prateleiras das grandes lojas de brinquedos e nas escolas de educação infantil. Eles aparecem, momentaneamente, e, muitas vezes, fazem parte de campanhas ou protestos à ordem vigente. Há de se pontuar que esses brinquedos também não estão disponíveis e acessíveis às crianças e em salas de aula regulares de educação infantil, de modo que muitas professoras nem sabem que eles existem. Nas visitas feitas às escolas as alunas de Pedagogia constataram essas poucas variações nas características dos corpos das bonecas disponibilizadas para as crianças brincarem nas escolas de educação infantil.

O processo de produção das bonecas fez emergir, durante as aulas, as suas dúvidas e receios das alunas em nomear, interagir no cotidiano das escolas com crianças diferentes e propor atividades nesse sentido para as turmas com crianças incluídas. Afinal, em que medida as diferenças são temática atraente para as crianças pequenas? De que modo esse tema pode ser trabalhado?

Inicialmente, as estudantes investigaram nas escolas de educação infantil onde desenvolveriam suas práticas curriculares, os tipos de corpo de bonecas disponíveis para as crianças brincarem. Depois, elas foram desafiadas a confeccionarem brinquedos “outros”, como por exemplo, bonecas surdas, cegas, cadeirantes, com síndrome de Down, entre outras, para desenvolverem práticas nas escolas. Essas práticas deveriam ser documentadas em forma de relatório e apresentadas em um seminário no final da disciplina de Metodologias da educação Infantil. A partir dos “ditos” das estudantes nos seminários e de seus “escritos” nos relatórios de práticas e de estágios, buscamos entender o modo como crianças e professoras em formação operaram com as bonecas com deficiência, na educação infantil. As bonecas produzidas foram doadas à biblioteca da instituição, onde criamos um espaço denominado de *Boneteca* e isso permitiu que

os brinquedos fossem usados pelas alunas nas diferentes escolas onde trabalhavam ou estagiavam.

Neste artigo descrevemos¹ e analisamos duas práticas em que as alunas do curso de Pedagogia usaram as bonecas com deficiência. Na primeira, a estudante Vanessa desenvolve práticas curriculares na educação infantil utilizando várias bonecas com deficiência motora e sensorial e se propõe a ouvir o que as crianças têm a dizer sobre essa diferença a partir de suas múltiplas linguagens. Na segunda, a estudante Raquel se propõem a reorganizar o espaço da casinha de bonecas que fica no pátio da escola, mas para isso precisa intervir, naquele espaço, planejando a construção de uma rampa que dê acesso à casinha para todas as crianças, inclusive a criança cadeirante.

3 | BRINCANDO COM O CORPO E AS DIFERENÇAS: A EXPERIÊNCIA DE VANESSA²

A estudante Vanessa tomou diversas bonecas com diferenças sensoriais e motoras emprestado da boneteca e as levou para as quinze crianças da turma onde desenvolveria suas práticas de ensino – uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada na região serrana do Rio Grande do Sul.

Para começar o trabalho, deixou que as crianças explorassem os brinquedos e inventassem as brincadeiras que quisessem. Durante esse tempo, assumiu o papel de “observadora” das iniciativas das crianças com relação aos brinquedos. Esse papel assumido pela estudante, corresponde ao pensamento de Smith (2006, p. 33), quando explica que “[...] a ideia é que o adulto observe o brincar espontâneo da criança e aja para desenvolvê-lo — em vez de organizar as atividades da criança desde o início”. Nesse sentido, vale também lembrar que

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado [...] Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, parar iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 14).

Primando por essa cumplicidade pedagógica, Vanessa sugeriu que cada criança trouxesse para a roda de conversa a boneca com a qual havia brincado e, a apresentasse

1 Descrever aqui tem o significado que Ihe é dado por Paraíso (2012, p. 38) quando diz que “Somente descrevendo, e em detalhes, os diferentes textos educacionais, os diferentes discursos e suas enunciações, será possível mostrarmos suas feituas, seus processos de produção, seus modos de funcionamento. Somente descrevendo podemos fazer as rupturas que são necessárias para construirmos e divulgarmos outros sentidos, outras linguagens, outras práticas para o currículo e à educação”.

2 Essa experiência de Vanessa foi publicada em material organizado pelo Ministério da Educação em parceria com Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2007. Essa publicação foi leitura recomendada na disciplina de Metodologia da Educação Infantil.

para os colegas. Nesse momento, ela considerou o pressuposto de que as crianças possuem saberes e são capazes de expressar suas opiniões e sentimentos sobre o corpo dos brinquedos, indo ao encontro daquilo que nos diz Kohan (2007, p.151-52), quando aponta que “Ouvir as crianças significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem”.

Os primeiros comentários que apareceram entre as crianças estavam relacionados às partes que faltavam no corpo das bonecas, ou seja, estranharam certas diferenças que se afastavam do padrão de normalidade dos brinquedos com os quais estavam acostumadas a brincar: “Essa boneca tá com o olho estragado!”; “Nessa aqui está faltando uma perna!”; “E essa outra não tem cabelos... é careca!” [muitos risos].

Então, a estudante interveio perguntando se daria para brincar com tais brinquedos do jeito que estavam. Como resposta, ouviu das crianças: “Dá para brincar, mas tem de consertar!”. “Como assim?”, perguntou Vanessa, sugerindo que as crianças detalhassem mais aquilo que estavam pensando: “Ah, nessa [mostrando a boneca], tem de costurar uma perna igual a essa outra que ela tem!”. “Mas não existem pessoas que não têm uma perna ou têm as pernas diferentes, e até mesmo que não têm as duas pernas?”, perguntou a estudante. “Têm, elas são doentes... Coitadas!”, responderam as crianças.

Essa provocação trouxe à pauta aquilo que as crianças já sabiam a partir de suas experiências culturais permeadas pelas informações recebidas nas ruas e/ou através dos familiares, amigos, meios de comunicação de massa e internet. Elas, então, lembraram já terem visto pessoas que não têm um braço (ou têm braços díspares), que não têm cabelos ou que não enxergam (ou precisam de óculos); que não escutam (ou precisam de aparelhos auditivos). Então, Vanessa perguntou: “E essas pessoas trabalham, estudam e brincam?”. Esse questionamento auxiliou as crianças a pensarem outras formas de brincar com bonecas que estavam ali. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 19), “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras”.

Através desse diálogo travado com Vanessa e das brincadeiras que inventavam com as bonecas, ficou evidente que o sentimento que esses brinquedos diferentes despertavam nas crianças era, inicialmente, de “curiosidade”, e depois, como veremos a seguir, de “compaixão”. Ou seja, elas exploravam as bonecas buscando “cuidar” de seus corpos com deficiência física ou sensorial. Para isso, as crianças brincavam de médicos e enfermeiras, ministrando medicações para normalizar suas diferenças. Manifestaram ainda o desejo de organizar um hospital dentro da sala, pois o corpo que não caminhava, que não ouvia ou que não enxergava era compreendido pelas crianças, como um corpo que tinha “dor”, e poderia ser levado ao hospital para ser tratado, medicado.

Nas brincadeiras de hospital, elas colocavam em funcionamento técnicas de normalização que operam pelo uso de medicamentos e de atendimentos

“especializados”. Enquanto brincavam, prescreviam ações de cuidado para com as bonecas e, dessa forma, representavam não só a sua própria história, como também, um contexto mais amplo, ou seja, a própria história da infância brasileira.

Sobre essa representação de “cuidado” na infância, Carrijo [s.d.] afirma que ela emergiu no Brasil relacionada à carência, ao abandono e à urgência da institucionalização para garantir a sobrevivência das crianças. Nessas brincadeiras de médico, ao mesmo tempo que reproduziam a história do cuidado na infância, elas também estavam recriando as marcas dos múltiplos atendimentos precoces advindos de diversas áreas (psicologia, fonoaudiologia, pediatria, nutricionista, psicomotricista e psicopedagogo) a que estão sujeitas na família e na escola. Segundo Carrijo ([s.d.; s.p.]), embora a ordem do atendimento possa ser diferente, na maioria das vezes, “pelo menos dois deles estão presentes, pois esse corpo é esquadrinhado, assim como suas funções, revelando uma engenharia assistencial que se exalta pela capacidade de trabalho interdisciplinar”.

Nas conversas com as crianças era possível perceber que elas associavam o fato de o cego não enxergar, à dor nos olhos; o fato de o cadeirante não andar, aos pés machucados; e o fato de o surdo não ouvir, à dor de ouvidos. Ao serem indagadas sobre pessoas cadeirantes, que não têm pés e/ou pernas machucadas, sobre pessoas que não enxergam ou não ouvem, e que não têm dores nos olhos ou nos ouvidos, as crianças foram provocadas a romper com a lógica que vinham utilizando e, mais uma vez, desafiadas a pensar em outros modos de ver o corpo com deficiência.

No decorrer das brincadeiras com a boneca cadeirante foi possível observar que as crianças entendiam a cadeira de rodas como extensão do corpo da mesma, pois quando o brinquedo era levado para atendimento hospitalar, sua cadeira era colocada juntamente com o seu corpo sobre a mesa de exames.

Em passeios realizados com esse brinquedo pela escola, a roda da cadeira de rodas da boneca cadeirante se quebrou. Esse imprevisto levou as crianças a perceberem que o espaço escolar era inadequado, pois havia escadas no trajeto que dava acesso ao pátio, dificultando o deslocamento da boneca (e da pessoa) cadeirante. Além disso, esse episódio, na brincadeira, contribuiu para dar visibilidade às dificuldades enfrentadas, cotidianamente, pelas pessoas com diferenças motoras, evitando aquilo que é pontuado por Kirchof (2009, [s.p.]), como “apagamento das consequências advindas da condição de paraplegia”. “E, agora, como ela (a boneca cadeirante) irá para o pátio?” – perguntou Vanessa ao grupo, referindo-se ao fato de a cadeira estar quebrada. Para dar conta do problema, a estratégia encontrada pelas crianças foi: “Vamos carregar a boneca no colo, afinal, ela é querida”.

Ao serem questionadas se a boneca gostaria de ser carregada no colo como se fosse uma boneca-bebê e, também, sobre o direito da mesma em deslocar-se por todos os lugares com independência, as crianças foram provocadas a pensar outras possibilidades e, então, improvisaram rampas na escola, usando seus próprios brinquedos para isso, como peças de lego e blocos de madeira. Essa estratégia das

crianças vai ao encontro daquilo que diz Pereira (2002, p. 57): “Tudo tem possibilidade de virar alguma coisa na brincadeira das crianças”.

Nas situações em que brincavam com o boneco surdo, elas o medicavam, simulando colocar “gotinhas” de remédio em seus ouvidos. Assim, buscavam normalizar essa diferença, evidenciando ter poucos conhecimentos sobre a cultura surda. Falavam exageradamente alto para comunicar-se com esse brinquedo durante suas brincadeiras. Ao questionar as crianças se o boneco surdo ouviria os seus gritos, a estudante estava desafiando-as a colocarem sob suspeita aquilo que pensavam sobre surdez. Elas, então, responderam que o boneco precisaria de um aparelho igual ao de uma das crianças da escola que usava um aparelho auditivo. Mesmo assim, seguiam gritando na orelha do boneco.

Foi preciso explicar-lhes de modo mais direto que existem pessoas que escutam, pessoas que escutam menos, pessoas que escutam muito pouco e pessoas que não escutam nada. Então, as crianças foram desafiadas a pensar se não haveria outra forma de se comunicar com aquele brinquedo, sem que fosse necessário gritar. Algumas delas, valendo-se de suas experiências com mídia, disseram que determinado canal de TV exibia sinais para que as pessoas surdas assistissem à programação. Assim, elas também passaram a inventar outros modos de se comunicar com o boneco, usando as mãos.

No dia seguinte, a estudante colocou na parede da sala um cartaz com o alfabeto em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e isso aguçou a curiosidade das crianças com relação àquela língua que ainda não conheciam. Elas foram, então, desafiadas a encontrar no cartaz a letra de seu nome e a representá-la usando suas mãos. Dessa forma, Vanessa estava provocando as crianças a desconstruírem a concepção de que a fala é o único modo de expressar conhecimentos e sentimentos, bem como colocando em suspeita a hegemonia ouvinte que coloca a alteridade surda no discurso da deficiência (SKLIAR, 1999).

Sem desvalorizar os importantes avanços científicos e tecnológicos no campo da medicina, que cotidianamente colocam no mercado próteses cada vez mais sofisticadas, também é crucial que se considere que “normalizar os surdos, fazendo-os ouvintes através de implantes significa, para muitos surdos, ter seus corpos invadidos, suas identidades silenciadas e sua cultura apagada” (THOMA, 2005, p. 66).

Uma boneca cega também foi disponibilizada para as crianças brincarem. Ela apresentava os olhos descoloridos e trazia consigo uma bolsinha contendo fichas com as letras do alfabeto, e no verso de cada ficha, a representação, em relevo, da respectiva letra em Braille. Ao abrirem a bolsa da boneca e espalharem pelo chão as fichas, as crianças quiseram saber sobre o significado daqueles “pontinhos” em relevo no verso de cada uma das fichas. Então, a estudante explicou-lhes que correspondiam à representação da letra no alfabeto em Braille.

Logo, as crianças perceberam a diferença nos olhos do brinquedo e concluíram duas coisas: que aquela boneca era cega e que, assim como elas, ela também estava

aprendendo as letras do alfabeto. Essa constatação remexeu os conhecimentos prévios das crianças que perguntavam (e se perguntavam) espantadas: “Cegos têm olhos?”; “Cegos conseguem ler histórias?”.

Esse questionamento evidencia o quanto o órgão (olhos) está associado ao sentido (visão), como se um não existisse sem o outro. Embora elas tenham conhecimentos sobre a possibilidade de “melhorar” as possibilidades da visão através do uso de óculos, lentes de contato, bem como a ampliação da tela do computador e de utilização de programas de leitura textual, seus pensamentos estão marcados pela lógica binária, que divide as pessoas em dois grupos distintos: as que *enxergam* e as que *não enxergam*.

Durante as conversas em grande grupo, as crianças compartilharam suas experiências sobre as pessoas cegas que viam nas ruas e passaram a contar o que sabiam sobre as “varinhas” (bengalas) e cães guias que essas pessoas usam. De imediato, saíram andando pela sala com os olhos fechados como se fossem pessoas cegas. Contudo,

Para quem enxerga, é impossível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e as cores fazem parte de nosso pensamento. Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de um cego pois, tendo memória visual, a pessoa tem consciência do que não está vendo. (GIL, 2000, p. 8-9).

Foi importante deixar as crianças experimentarem essa brincadeira sem inibir suas iniciativas, pois elas “[...] não devem ficar cercadas pela fala do adulto ou dominadas por instruções, mas devem ter liberdade de ação para desenvolver as próprias ideias e ter sucesso ou para fracassar” (SMITH, 2006, p. 33).

Elas também quiseram simular a leitura em Braille, sendo que nessa brincadeira, fechavam os olhos e tocavam suavemente com as pontas dos dedos as fichas contendo as letras em Braille. Através dessa atividade, descobriram que os olhos não são o único sentido que permite a leitura, e contavam umas para as outras que “as pessoas cegas podiam ler com as pontinhas dos dedos” e, que agora, elas também estavam aprendendo isso. Além disso, explicou ao grupo que existem pessoas que ouvem, pessoas que ouvem pouco, pessoas que usam aparelho para ouvir melhor e pessoas que não ouvem nada, desconstruindo a lógica binária de oposição (ouvinte/ surdo) e de uma identidade fixa.

Por fim, vale pontuar que a estudante escapa de propostas “escolarizadas” que visam a “ensinar” sobre as diferenças, mas se propõe “prestar atenção” naquilo que as crianças estão fazendo. Esse “prestar atenção” não tem o propósito de “vigiar” o que acontece durante o jogo ou de classificar as crianças em estágios de desenvolvimento do jogo infantil. Diferentemente disso, Vanessa problematiza e potencializa o jogo das crianças se colocando no papel de uma parceira “mais experiente” que brinca junto, ao invés de conduzir as brincadeiras.

4 | UMA CASINHA COLORIDA PARA TODAS AS CRIANÇAS BRINCAREM: A EXPERIÊNCIA DE RAQUEL E RITA

Raquel e Rita optaram por realizar suas práticas curriculares em dupla. Ao se apresentarem na escola, logo foram informadas pela diretora de que aquela EMEI era uma escola inclusiva. A turma disponibilizada para estágio estava constituída por 15 crianças de cinco anos de idade, sendo que uma delas teve paralisia infantil e locomovia-se em um carrinho de bebê, por não possuir cadeira de rodas.

No pátio dessa escola havia uma casinha de bonecas feita de alvenaria, mas que apresentava poucos atrativos para as crianças, ou seja, sem móveis, sem decoração, sem bonecas... Elas, então, pensaram em intervir nesse espaço tendo as crianças como parceiras no projeto que foi intitulado *Uma casinha colorida para todas as crianças brincarem*.

Ao iniciarem o planejamento sobre as mudanças que fariam no espaço da casinha, perceberam que havia um degrau que impossibilitava o acesso da menina cadeirante ao local de brincadeira. Essa observação deu outro rumo àquilo que haviam pensado anteriormente. Segundo elas: “não poderíamos começar a pintar e decorar a casinha enquanto todas as crianças não tivessem livre acesso a ela”.

Para abordar esse problema com o grupo, as alunas tomaram como recursos a história infantil *Meus Pés são Cadeiras de Rodas*, de Franz-Joseph Huainigg, e uma boneca cadeirante. Discutiram com as crianças sobre a acessibilidade para todos, a partir de um passeio que realizaram com a colega e a boneca cadeirantes. Depois disso, reuniram-se na sala para avaliar os espaços da escola. Então, o grupo percebeu que embora a escola assumisse o compromisso de incluir uma rampa na entrada principal da escola, não havia rampa na entrada da casinha de brinquedos, de certo modo, infringindo o Direito da criança ali “incluída” de brincar no patio.

A respeito dos espaços inclusivos, Veiga-Neto e Lopes (2007), nos advertem que

As instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se, assim, que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 959).

Um marceneiro voluntário foi contatado pelas estudantes e veio até a escola para ouvir das crianças sobre “onde” e “porque” elas precisavam de uma rampa. Elas mostraram o local, ajudaram a tirar as medidas e ficaram aguardando a rampa ficar pronta, para que todas elas pudessem se envolver nos trabalhos de limpeza, pintura e decoração da casinha, não só para que esse espaço se tornasse ainda mais significativo para as brincadeiras, mas também para que possibilitasse o acesso da menina cadeirante.

O projeto culminou com a inauguração da casinha com a rampa e decorada por todo o grupo. Nesse dia, o grupo passou o dia no local, recebendo visitantes de outras turmas que vinham brincar e “tomar chá”, assim como familiares que foram convidados para conhecer o novo espaço da casinha.

Enfim, a boneca cadeirante foi utilizada como uma possibilidade para problematizar as diferenças e como uma necessidade de intervir no espaço de brincadeira na escola. Raquel e Rita relatam terem recebido todo o apoio por parte da direção da escola enquanto realizavam o trabalho com as crianças.

5 | O QUE “ACONTECEU” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao privilegiar o trabalho com bonecas com deficiência, nos embrenhamos na tentativa de buscar outras possibilidades de conciliar teoria e prática no trabalho com as diferenças na formação de professores para educação infantil. Ao focar a atenção no corpo das bonecas, as estudantes iniciaram, nelas mesmas, um processo de desnaturalização da “inocência” desses brinquedos, passando a olhá-las com outras lentes, ou seja, como dispositivos que produzem verdades sobre corpo e subjetivam as crianças.

Não pretendemos desenvolver aqui um discurso prescritivo sobre o trabalho com as bonecas tidas com deficiência, mas colocar em discussão a versão que até este momento nós temos sobre o trabalho com esses brinquedos na formação de professores. Também não pretendemos dizer que é uma proposta boa ou ruim, apenas que ela vem produzindo certos efeitos nos discursos e nas práticas das alunas do curso de Pedagogia. Reconhecemos que tal proposta apresenta diversas fragilidades, pois, como afirma Bauman (2001), a capacidade de lidar com as diferenças não é nada fácil de se adquirir e isso é uma arte que “requer estudo e exercício”.

As bonecas com deficiência permitiram às alunas transitar por esse itinerário plural e criativo, pois nas brincadeiras das/com as crianças, os horizontes de possibilidades não têm contornos definidos, podem ser inventados e reinventados “com/pelas” crianças em seus jogos dramáticos.

Nas brincadeiras, as crianças desconstruíram a lógica de que os olhos veem, a boca fala, os ouvidos ouvem e as pernas andam e correm; elas também promoveram o conhecimento sobre os modos de vida cotidiana das pessoas com deficiência. Além disso, criaram possibilidade para conversarem, brincarem e aprenderem que a diferença, quer seja física, mental e/ou sensorial, não implica incapacidade, embora seja imprescindível considerar a necessidade de algumas adaptações específicas nos espaços e/ou materiais para romper com as barreiras e garantir igualdade de direitos a todos. Nesse sentido, considera-se que tal discussão contribua na formação de

professores no sentido de promover a desnaturalização das brincadeiras e de colocar em suspenso a inocência das bonecas, instigando as estudantes de Pedagogia a produzir brinquedos 'outros' e a mediar a circulação da temática da deficiência nas brincadeiras das crianças da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Escrever, escrever sociologia. Posfácio. In: . **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 231-246.

CARRIJO, Adriana. **Da Pedagogização à Medicalização**: a construção social da infância pela representação do cuidado. Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteúdo/pdf/trab_completo_304.pdf>. Acesso em: 28 maio 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n.3, dez.2003/mar.2004, p. 17-20.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O Nome dos Outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.119-137.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Madalena e col. **Observação – Registro – Reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

GIL, Marta. Deficiência Visual – **Cadernos da TV Escola**, n1/2000. MEC/Secretaria de Educação a distância. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000344.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

KIRCHOF, Edgar R. O Corpo Deficiente e a Literatura Infante-Juvenil contemporânea. In: 4º Seminário corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente. **Anais...**, 2009, Rio Grande – RS.

KOHAN, Walter O. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância** – Ensaio de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE MOS, Flávia Cristina S. A Apropriação do Brincar como Instrumento de Disciplina e Controle das Crianças. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, abril de 2007, p. 81-91. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a08.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

MARQUES, Circe Mara. **Experiência com bonecas anormais no curso de Pedagogia: construindo modos de ser professora**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade /Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs). **Metodologia de Pesquisa Pós-Crítica em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados na normalidade. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez.1999, p.15-32.

SMITH, Peter K. O Brincar e os usos do Brincar. In: MOYLES, Janet R. [et al.]. **A Excelência do Brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.

STEINBERG, S. R. A mimada que tem tudo. In.: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J.L. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THOMA, Adriana da Silva. A Invenção Epistemológica da Anormalidade Surda na Pedagogia do Cinema. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C.(orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; LOPES, Maura. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2012.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-031-5

