



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.02>

Recebido em: **31/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

ESTÁGIO DOCENTE RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM A INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE NO AMBIENTE ESCOLAR; TEACHING INTERNSHIP REPORTS FROM AN EXPERIENCE WITH THE INCLUSION OF THE DISABLED STUDENT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT; PRÁCTICA DOCENTE INFORMES DE UNA EXPERIENCIA CON LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN EL ENTORNO ESCOLAR

ADRIANA DE ANDRADE SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-6479-7619>

LIDIANA VIEIRA DOS SANTOS

MARIA IRANILDE SANTOS SOUZA DA SILVA

RESUMO: O estudo em tela consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico que visa a relatar as experiências vivenciadas em uma instituição da rede particular de ensino, em cumprimento ao estágio curricular, processo de suma importância para a formação docente, o qual implicou inquietações quanto à Educação Especial, ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e à Inclusão do aluno deficiente no ambiente escolar, bem como à utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos em sala de aula. Para a produção deste estudo, optamos por dialogar com Piaget (1998), que debruçou-se em estudar como nasce, se formula e evolui o conhecimento humano até a adolescência. Recorremos também a Borssoi (2008) e Pimenta; Lima (2008) sobre a importância do estágio curricular na vida do acadêmico, além de termos consultado a LDB 9.394/96.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Relato de Experiências

ABSTRACT: The study on screen is a qualitative and bibliographic research that aims to report the experiences lived in an institution of the private education network, in compliance with the curricular internship, a process of paramount importance for teacher training. That implied concerns about Special Education, Specialized Educational Service - AEE and the inclusion of disabled students in the school environment, as well as the use of games, toys and games as pedagogical resources in the classroom. For the production of this study, we chose to dialogue with Piaget (1998), who focused on studying how human knowledge is born, formulated and evolved until adolescence; We use Borssoi (2008) and Pimenta; Lima (2008) on the importance of the internship in the academic life, in addition to consulting LDB 9.394 / 96.

Keywords: Child education. Pedagogical practices. Report of Experiences. Special Education

RESUMÉ: El estudio en pantalla es una investigación cualitativa y bibliográfica que tiene como objetivo dar cuenta de las experiencias vividas en una institución de la red educativa privada, en cumplimiento de la pasantía curricular, proceso de suma importancia para la formación docente. Eso implicó preocupaciones sobre Educación Especial, Servicio Educativo Especializado - AEE y la inclusión de estudiantes discapacitados en el entorno escolar, así como el uso de juegos, juguetes y juegos como recursos pedagógicos en el aula. Para la elaboración de este estudio optamos por dialogar con Piaget (1998), quien se centró en estudiar cómo nace, se formula y evoluciona el conocimiento humano hasta la adolescencia; Usamos Borssoi (2008) y Pimenta; Lima (2008) sobre la importancia de la pasantía curricular en la vida del académico, además de consultar LDB 9.394 / 96.

Mots-clés: Educación especial. Educación Infantil. Informe de Experiencias. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo advém da experiência das autoras durante o período de estágio curricular obrigatório em uma unidade escolar da rede particular de ensino localizada na cidade de Aracaju. Em cumprimento ao estágio docente foram realizadas observações quanto ao espaço físico, elaboradas e aplicadas atividades que resultaram em certas inquietações quanto à Educação Especial, ao Atendimento Educacional Especializado – AEE e à Inclusão do aluno deficiente no ambiente escolar. Este tipo de vivência possibilitou às futuras docentes vivenciar o dia a dia das crianças, no que diz respeito a uma turma do ensino infantil composta de 12 alunos, na faixa etária de 4 a 5 anos.

O estágio é de suma importância para a formação docente; faz parte da vida acadêmica dos discentes, em especial do curso de Pedagogia; permite-nos conhecer a realidade escolar, a partir de uma visão dialética como forma de superar a fragmentação entre teoria e prática. Convida-nos à reflexão e ao diálogo no convívio diário em sala de aula com as crianças e suas especificidades.

Borssoi (2008) afiança que os cursos de formação precisam oferecer, além de conhecimentos científicos, atividades práticas sob forma de estágio, como também o próprio estágio supervisionado que articule teoria e prática, tornando-se assim uma experiência única e sem igual na vida do futuro profissional de educação.

O estágio também oportuniza ao acadêmico conhecer a realidade das salas de aula das redes de ensino particular e/ou pública, nas modalidades curriculares obrigatório ou remunerado. Nesse sentido, partimos da premissa de que a teoria tem o papel de “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 43), enquanto a prática diz respeito às “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 41). É nesse momento que somos chamados a refletir sobre nossa identidade profissional, e qual o papel que desempenhamos no processo de ensino-aprendizagem.

Corroboramos com Pimenta e Lima (2008), quando afiançam que o estágio se caracteriza como uma atividade teórica e não prática, por ser uma atividade “instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade [...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45), o que o configura objeto da práxis.

Portanto, a práxis se dá no processo de inserção propiciada pelo estágio curricular no contexto da sala de aula da graduação, no sistema de ensino e na sociedade acadêmica, resultando na construção da identidade profissional docente.

No tocante à instituição onde esse estágio foi realizado, trata-se de uma escola que trabalha seguindo os princípios do modelo educacional construtivista. Notadamente, defende o papel ativo do sujeito na criação e nas mudanças de suas representações do objeto do conhecimento, termo utilizado, a priori, por Jean Piaget em suas obras.

A teoria construtivista surgiu no século XIX, por meio das observações do filósofo Jean Piaget, que analisou os comportamentos da criança desde o nascimento até a fase da adolescência. Observou as práticas sensório-motoras do desenvolvimento da criança, aspectos verbais e como elas se organizavam na construção do pensamento infantil. Para Jean Piaget:

A investigação sobre as origens sensório-motoras da imagem mental revela que ela é resultado de um longo processo evolutivo da atividade imitativa, pólo de acomodação da inteligência. [...], desde os primeiros meses de vida

da criança, evolui, progressivamente, na direção da imitação diferida e esta na direção da imagem mental. A função da imitação é, desde um começo, reproduzir ou figurar os caracteres particulares dos objetos, e que o seu desenvolvimento ocorre por influência do esquematismo sensório-motor e, a seguir, pelo esquematismo conceptual (MONTROYA, 2011, p.123).

Na fase do desenvolvimento sensório-motor, a criança interage com os objetos e socializa com outros seres. Na fase inicial,

[...] a criança não seria capaz de assimilar conceitos sobre o número, ao abstrair que diversos conjuntos têm o “mesmo número de elementos”, pois isto seria o mesmo que abstrair a cor ou o cheiro de um objeto, conhecimentos de natureza física, os quais são obtidos preponderantemente por abstração empírica. Para o conhecimento do número, há necessidade de abstração reflexiva, característica do conhecimento lógico-matemático, que envolve a construção de relações entre os objetos (NOGUEIRA, 2011, p. 53-54).

A fim de construir seu pensamento, a criança deve refletir logicamente, e de forma matemática. Jean Piaget também estudou sobre

a natureza da correspondência biunívoca estabelecida para se criar as classes equivalentes, para verificar se ela é puramente lógica (qualitativa), ou se já introduz explicitamente o número. Na correspondência biunívoca lógica ou qualitativa, os elementos se correspondem univocamente em função de suas qualidades. Por considerarem apenas as qualidades, as correspondências qualitativas independem da quantificação (NOGUEIRA, 2011, p. 57).

Por outro lado, as crianças desenvolvem os aspectos verbais por meio da linguagem. No nível inicial da linguagem a criança participa do

processo de socialização do pensamento, visto que permite trocar informações e colocar em correspondência pontos de vista, e nesse sentido possibilita o processo de conceptualização. Entretanto, esse processo não é de uma via somente, pois o processo de conceptualização possibilita, reciprocamente, o desenvolvimento da competência linguística (MONTROYA, 2011, p. 125).

Assim sendo, a teoria construtivista de Piaget pautou-se na construção do pensamento infantil, por meio de descobertas, mudanças e progressos. Ele defende que o conhecimento se constrói através das ações e transformações ocorridas a partir da interação entre objeto e sujeito. Essas transformações levam o sujeito ao nível avançado da construção de conhecimento, ao progresso.

A saber, a família, a igreja e a escola são as maiores instituições formadoras de conhecimentos. Por sua vez é na escola que a criança adquire mais experiência no processo de formação, quando são afetados todos os aspectos do desenvolvimento humano. Outrossim, é na escola que as crianças adquirem conhecimentos, habilidades e competências. Ainda nesse ambiente elas desenvolvem seus corpos e suas mentes, além de se prepararem para a vida adulta. Temos ciência de que as experiências dos primeiros anos de escola são críticas no processo de formação da criança; são a base que determinará os futuros sucessos e fracassos.

Desse modo, foi pensando neste aspecto que durante o período de estágio produzimos em conjunto vários conhecimentos e todos os assuntos foram planejados de forma a contemplar as habilidades cognitivas das crianças. Possibilitamos a elas que atuassem ativamente no processo de construção, elaboração e confecção dos jogos e atividades a serem desenvolvidos.

Cabe ao profissional de educação ter clareza de que o aluno é o sujeito de sua própria aprendizagem. Conforme afirmação Delizoicov et al. (2002), o aluno

é quem realiza a ação, e não alguém que sofre ou recebe uma ação. Não há como ensinar alguém que não quer aprender, uma vez que a aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação do sujeito. Só é possível ao professor mediar, criar condições, facilitar a ação do aluno de aprender, ao vincular um conhecimento como seu porta-voz (DELIZOICOV et al., 2002, p. 122).

Isso posto, coube-nos mediar, criar condições e facilitar a ação dos alunos da supracitada turma do ensino infantil no processo de aprendizagem. Todavia, no decorrer das ações, nossos olhares se voltaram sobre a Educação Especial, ao Atendimento Educacional Especializado e à forma como a instituição trabalha com a inclusão do aluno deficiente. Isto porque identificamos a presença de um aluno com deficiência motora, um aluno estereotipado pelas docentes da instituição com Transtorno de Déficit de Atenção e, quiçá, na turma em que realizamos as atividades era uma criança com suspeita de surdez.

ASPECTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL, AEE E INCLUSÃO NA INSTITUIÇÃO

Os conhecimentos acerca da temática Educação Especial foram se constituindo, inicialmente, por meio da contribuição das áreas médica e jurídica “em que ações emergiram pela necessidade social que se estruturava naquela época [...] de atender aos pedidos de afastamento solicitados pelas elites dos considerados anormais” (SOUZA, 2012, p.34). Este ramo da educação é compreendido por Carvalho (2010) como

um conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2010, *Apud* CRUZ, 2016, p. 26).

Daí, cabe às escolas inovarem suas práticas e ações pedagógicas, fazendo com que não haja segregação entre os alunos ditos normais e os alunos com algum grau de deficiência. Durante o processo de reconhecimento da instituição, observamos que ela não dispõe desses recursos e que são impostas barreiras na aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que, se compararmos o grau de aprendizagem desses três alunos quanto aos demais, nota-se um atraso nos níveis de aquisição de conhecimento.

Diante do relato, faz-se necessário refletir a respeito do que trata a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), por estabelecerem a educação como direito de todos, garantindo Atendimento Educacional Especializado – AEE ao aluno com deficiência.

Foi durante a realização das atividades educativas lúdicas que observamos que um aluno apresentava características típicas do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Segundo Fortunato (2011), o TDAH é “definido a partir de quatro principais características que são a hiperatividade, a instabilidade de atenção (ou concentração, distração), agitação e a impulsividade” (FORTUNATO, 2011, p. 7379), o que dificulta sua aprendizagem, inclusive nas atividades lúdicas.

Observamos que o aluno em questão apresentava características semelhantes às apontadas por Fortunato (2011), tais como: baixo rendimento escolar, dificuldade em acompanhar os colegas, excesso de agitação e falta de atenção e/ou foco. A professora responsável pela turma relatou-nos que ele não parava quieto. Para Silva (2017), o docente deve adaptar suas atividades curriculares de

forma a atender alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, fator não constatado na presente turma.

Ainda observamos que um aluno na faixa etária de 3 anos, apresentava características que se assemelhavam à surdez, pois, durante a realização de uma atividade lúdica, notamos que ele ficava disperso às conversas, às brincadeiras; não interagia com os demais. A professora responsável pela turma tinha nos relatado que quando o chamava pelo nome, não obtinha resposta; e foi isso que ocorreu durante as atividades. Ele ficou sozinho durante a atividade inteira. Observamos que quando outra criança tentava se aproximar dele, ele se esquivava. Seu foco era só no brinquedo.

Seguindo os princípios educacionais vigentes, a inclusão desse aluno deve ocorrer desde a educação infantil. Para tanto, se faz necessário que a escola ofereça os recursos de que ele precisa para superar as barreiras que lhe serão impostas no processo educacional. Para Damázio (2007):

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda de audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p. 13).

Diante disso, notamos que o aluno em questão ficou disperso às conversas, não respondeu ao ser chamado e também não apresentava a linguagem oral; ou seja, não tinha desenvolvido ainda a fala, requerendo, portanto, uma maior atenção dos docentes da instituição de ensino.

É através da Língua Brasileira de Sinais – Libras que os surdos comunicam-se com os demais. Partindo desta premissa, espera-se que os estabelecimentos de ensino, sejam elas particulares ou públicas, ofereçam ao aluno surdo os recursos necessários para aquisição de conhecimentos, sendo um deles o intérprete.

Domingos (2014) salienta que a comunicação é fundamental para a interação e participação do discente no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo,

a linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação definitiva na organização da própria linguagem. Por isso, hoje, os estudos de aquisição de linguagem por pessoas surdas realçam a ideia de que toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngue. Tal concepção sugere o uso tanto da língua de sinais quanto da oral (em sua modalidade escrita e quando possível em sua modalidade falada), pois os estudos indicam que, deste modo, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais (DOMINGOS, 2014, p. 3).

Nessa perspectiva, é imprescindível que a criança surda obtenha contato com a Libras desde a educação infantil. Este fator possibilitará a ela comunicar-se e interagir em sala de aula. A partir da mediação do professor, espera-se, como resultado, que esse aluno desenvolva a linguagem, facilitando-lhe assim a aquisição de conhecimentos, visto que:

O desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças surdas não dependem necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A Língua de Sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem de línguas orais, serve de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorece a produção escrita (DOMINGOS,

2014, p. 16).

Portanto, as instituições de ensino regular necessitam de suporte e de uma grade curricular que se adeque a todas as necessidades dos alunos, principalmente ao aluno deficiente. Constatamos ainda a presença de uma criança com deficiência motora. Observamos que ela apresentava dificuldade na escrita e na leitura. Todavia, não identificamos na instituição suporte necessário ao seu atendimento, sejam recursos quanto à mobilidade e acessibilidade, sejam educacionais.

TRABALHOS SOBRE A VERTENTE NA ÁREA EDUCACIONAL

No que diz respeito à presente temática, é perceptível que nas últimas décadas do século XXI, as pesquisas sobre Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Tecnologias Assistivas vêm ganhando destaque em meios aos temas educacionais, principalmente nas áreas de humanas. Tanto que, ao realizarmos uma busca no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, onde localizamos 149 trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos entre os anos de 2010 a 2016, 10 dos quais abordam essa temática de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1: Trabalhos de Conclusão de Curso – Departamento de Educação (2010-2016)

Ano	Orientador	Autor
2010	Margarida Maria Teles	Izabelle Catherine Oliveira Santos
2016		Edimara Alves Santos
2015	Rita de Cácia Santos Souza	Gilvaneide Silva Ferreira
2011	Solange Lacks	Ângela da Conceição Santos
2014		Lyz Ferreira Costa
2013		Gabriela Barbosa Reis
		Jackeline dos Santos Souza
	Verônica dos Reis Mariano Souza	Tatiane Feitosa Nascimento
2010		Ticianne Santos André Ramos

Fonte: Disponível no site do Departamento de Educação (DED): <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?Lc=pt-BR&id=320229>"id=320229. Acesso em: 08 de jul. 2020.

Nessa busca, constatamos que o Departamento de Educação não atualiza o site, tanto que só encontramos trabalhos referentes aos anos de 2010 a 2016. Nota-se, também que a professora Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza orientou cinco dos 10 trabalhos na área, seguida da professora Dra. Rita de Cácia Santos Souza, com duas orientações; as professoras Margarida Teles e Solange Lacks, ambas com uma orientação. Identificamos ainda um trabalho que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado ao aluno surdo, mas que se encontra sem identificação, ano de defesa e título.

Dentro dessa perspectiva, realizamos outro levantamento nos bancos de dados do Departamento de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Importa ressaltar que constam no site produções dos anos de 2000 a 2020. No entanto, identificamos que as produções nessa área iniciaram-se em 2011. Foram localizados 41 trabalhos que versam sobre o tema, 36 dos quais são dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

Quadro 2: Dissertações de Mestrado (2011-2020)

Ano	Orientador	Autor
2019	Aline Lima de Oliveira Nepomuceno	Luciano da Silva Santos
2013	Anamaria Goncalves Bueno de Freitas	Patrícia Matos Souza Nunes

2016	Anne Alilma Silva Souza Ferrete	Simone Lorena da Silva Pereira
2018	Eliana Sampaio Romão	Genivaldo Oliveira Santos Filho
2011	Henrique Nou Schneider	Josilene Souza Lima Barbosa
2018		Ana Julia Costa Chaves Silva
2017	Isa Regina Santos dos Anjos	Marcos Batinga Ferro
		Eline Freitas Brandão Barbosa
2019	Joaquim Tavares da Conceição	Walna Patrícia de Oliveira Andrade
2016	Jose Mario Aleluia Oliveira	Alex Reis dos Santos
2016	Maria Inez Oliveira Araújo	Anderson de Araújo Reis
2011	Maria Lucia Machado Aranha	Flavia Augusta Santos de Melo Lopes
2020	Marilene Batista da Cruz Nascimento	Tereza Hortência da Silva Azevedo
2019	Renato Izidoro da Silva	Crislene Gois Santos
2019		Polyana Lacerda Santos
2017	Rita de Cácia santos Souza	Telma Amélia de Souza Pereira
		Ana Cláudia Sousa Mendonça
		Anderson Francisco Vitorino
		Richardson Batalha de Albuquerque
		Cândida Luísa Pinto Cruz
2016		Iranilde dos Santos Rocha Souza
2020		Erica Daiane Ferreira Camargo
2017	Rosana Carla do Nascimento Givigi	Amanda Fernandes da Silva
		Raquel Souza Silva
2014		Juliana Nascimento de Alcântara
2019		Lucineide Alves de Oliveira
2016		Maria Heloisa de Melo Cardoso
		Carla Ulliane Nascimento Santos
		Cristiano das Neves Vilela
2015		Marleide dos Santos Cunha
		Catharine Prata Seixas
		Valéria Simplicio da Silva
2014	Verônica dos Reis Mariano Souza	Iadrelhe Souza de Oliveira
		Alberto Dantas de Souza
2013		Margarida Maria Teles
2012		Antônio Carlos Nogueira Santos

Fonte: Departamento de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=136. Acesso em: 10 de jul. 2020.

Quadro 3: Teses de Doutorado (2011-2020)

Ano	Orientador	Autor
2020	Luiz Eduardo Meneses de Oliveira	Larissa Silva Rebouças
2019	Rosana Carla do Nascimento Givigi	Juliana Nascimento de Alcântara
2018	Verônica dos Reis Mariano Souza	Edivaldo da Silva Costa
		José Adelmo Menezes de Oliveira
		Martha Morais Minatel

Fonte: Departamento de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=136. Acesso em: 10 de jul.

2020.

Notasse ao analisar as produções do PPGED que a professora Verônica dos Reis Mariano Souza orientou 14 dos 41 trabalhos, sendo 11 dissertações e 3 teses, seguida da professora Rita de Cácia Santos Souza, com 7 orientações de mestrado e 5 coorientações; a professora Rosana Carla do Nascimento Givigi orientou 5 trabalhos, sendo uma tese e 4 dissertações. Já a professora Isa Regina Santos dos Anjos orientou 3 dissertações de mestrado e os demais 1 orientação cada. As professoras do Departamento de Educação Verônica Souza e Rita de Cácia são pioneiras na atuação com a Educação Especial na Pós-graduação em Sergipe.

Dentre os trabalhos em circulação destacamos a dissertação de mestrado da professora Rita de Cácia, defendida no ano de 2000, intitulada “Educação Especial em Sergipe (Sec. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas”, trabalho que viria posteriormente a se tornar um livro. Publicado 2005, tendo segunda edição em 2017 e a terceira em 2020. O texto apresenta ao leitor um objeto inédito que revela a importância da escola e das práticas de Educação Especial e as poucas iniciativas de inclusão nas suas relações com o contexto social. A autora se propôs a conhecer a história da Educação Especial – Educação Especial em Sergipe, identificou os movimentos iniciais que fizeram nascer interesse pela temática, enfatizou o seu desenvolvimento no Estado, nas instituições públicas, particulares e filantrópicas, ressaltando os trabalhos mais relevantes; abordou a organização que foi mola propulsora do trabalho com a E.E. em Sergipe e como se deu essa questão além de tecer breves considerações sobre o final da década de 1990 na E.E. no Estado, situando-a na política do Brasil e de outros países.

Engajada com a Educação Especial, Rita de Cácia, agora sob a orientação da professora Dra. Therezinha Guimarães Miranda, presenteou a comunidade acadêmica com a tese de doutorado intitulada “Educação Especial do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar” defendida em 2009 no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Essa tese tornou-se livro em 2012 com análise e socialização por parte da pesquisadora do campo de conhecimento da Educação Especial em Sergipe, no século XIX e início do século XX. A obra nos relata a trajetória da educação das pessoas que não se enquadravam às exigências do sistema regular de ensino – os deficientes mentais, físicos, surdos e cegos, como também as mulheres, os índios, negros e pessoas desvalidas. Vale frisar que na época em voga a educação era destinada ao sexo masculino e à elite.

Já a professora Verônica Souza defendeu no ano de 2000, na Universidade Federal de Sergipe, o trabalho intitulado “Vivência de Inclusão”, que lhe conferiu o título de mestre. Nele analisou a viabilidade e os entraves de uma escola onde todos pudessem estudar, independentemente, da condição física, sensorial ou cognitiva. Discutiu o preconceito que verificou entre os pais, os alunos e professores, até entre os estigmatizados pelo próprio preconceito.

No ano de 2007, na Universidade Federal da Bahia, a professora Verônica Souza defendeu a tese intitulada “A gênese da educação dos surdos em Aracaju”, na qual se propôs a analisar e investigar a origem da escolarização do surdo na capital, focando, principalmente, nas décadas de 60, 70, 80 do século, quando surgiram os primeiros movimentos efetivos nesse sentido.

Vale salientar da valiosa contribuição das referidas professoras na vida acadêmica dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. Uma vez que, esse oferta somente uma disciplina cuja a emenda contempla a vertente que seria Fundamentos da Educação Inclusiva. Todavia, a fim de ampliar o olhar do discente sobre a educação inclusiva essas profissionais trabalham conteúdos como tecnologias assistivas, AEE, pesquisas em educação especial em outras disciplinas a exemplo: Seminário Integradores e Tópicos Especiais em Educação, por a emenda permitir ao docente abertura para trabalhar com a temática desejada. Salientamos, ainda da relevância do estágio curricular, por nos possibilitar novos olhares sobre os variados campos de conhecimentos. A seguir relatamos um pouco das atividades curriculares desenvolvidas em campo.

ALGUNS RELATOS DA EXPERIÊNCIA

Por meio das atividades realizadas na escola em foco, constatamos a importância dos jogos e das brincadeiras em sala de aula. Convém ressaltar que em nossas atividades curriculares utilizamos ambos como recursos pedagógicos. A brincadeira de casinha foi uma dessas atividades. No momento da brincadeira percebemos que as crianças não faziam nenhuma separação sexista do que era brincadeira de menino e menina; faziam de conta que estavam fazendo comidinha. Tanto que, os meninos nos questionavam se podiam brincar de casinha com as meninas, livres de preconceitos. Relatávamos que sim, por acreditar que não haja distinção de brincadeira ditas de meninos e meninas. As crianças confeccionaram, juntamente conosco, utensílios de cozinha, como geladeira e fogão, e ainda faziam de conta que estavam preparando as comidas.

Souza (2006, p. 23-24) afirma que:

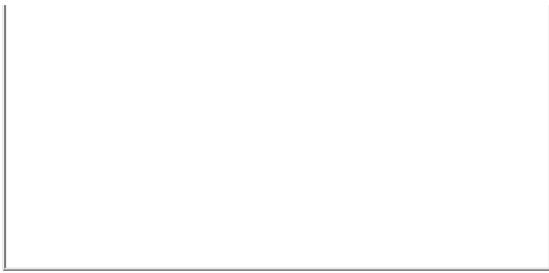
A força da categorização nas representações de gênero que circulam em volta da criança é tão forte que ela sempre vai aparecer como uma menina ou como um menino desenvolvendo identidades sociais específicas. Desde os seus dias mais remotos (que graças à tecnologia moderna hoje significa frequentemente enquanto ainda no útero), a criança é construída como um ser com gênero por aqueles à sua volta, que conseqüentemente vão agir em relação a ela à luz desta construção. Mas se é verdade que a criança nasce em um mundo que é estruturado por representações sociais de gênero, através dessas representações ela é construída, isso não significa que ela nasce com competência para ser um ator social independente no mundo. Inicialmente a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao assim o fazer, a criança também chega a identificar sua posição própria dentro de um mundo estruturado por essas representações. Representações de gênero fornecem uma referência importante através da qual a criança adquire uma identidade que lhe permite situar-se no mundo social (SOUZA, 2006 *apud* DUVEEN, 1994, p. 266).

Partindo dessa premissa, outra temática vem à tona, a questão sexista; pois, observamos que as crianças da supramencionada instituição, ao brincar, não se atinham às questões sexistas. No entanto, percebemos que enquanto profissionais, as moldamos em sala de aula, ou são moldadas em casa e pelo meio circundante, que existem brincadeiras próprias para meninos e meninas, o que foi constatado em uma outra atividade.

Em uma determinada aula propusemos uma atividade livre para a turma, para a qual levamos brinquedos ditos de meninas (bonecas, e fantasias de Mamãe Noel, princesa, anos 1980) e brinquedos ditos de meninos (carrinhos, bola de futebol, bola de gude, miniaturas de animais e super-heróis). Dispusemos aleatoriamente e não impusemos nenhuma regra, como nos revela a imagem no quadro 4 seguir:

Quadro 4: Interação dos alunos aos brinquedos

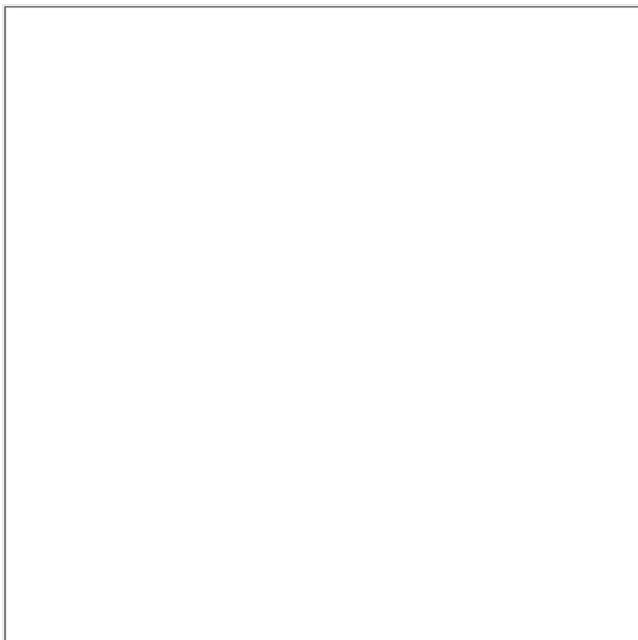




Fonte: Acervo pessoal

Observamos que, inicialmente, os meninos recorreram à bola de futebol e aos carrinhos, e as meninas, às fantasias e às bonecas, como era de se esperar. Todavia, as crianças não se prendiam muito tempo em uma brincadeira só; deixavam uma e logo iniciavam outra, e assim por diante. Entretanto, a vilã das atividades foi uma corneta, pois, por fazer muito barulho e ter somente uma, todos a desejavam. Outro fato bem interessante foram as tampinhas de garrafas pet, que fizeram muito sucesso entre as meninas, que pediram para levar para casa. Diziam assim: “tia me dê, para sempre”, “é minha para sempre”! O quadro abaixo mostra os meninos brincando com a bola.

Quadro 5: Imagem dos meninos brincando com a bola



Fonte: Acervo pessoal

Almeida (2005) defende que a brincadeira caracteriza-se por alguma estruturação e pela utilização de regras. No entanto, nessa atividade não impusemos nenhuma regra. Eles poderiam brincar tanto coletivamente quanto individualmente. Entretanto, como nos afiança esse autor: “Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica. A criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras. Enfim, existe maior liberdade de ação para as crianças (ALMEIDA, 2005, p. 1).

Pudemos perceber que as meninas não se prendiam muito às regras impostas pela sociedade a respeito do que é brincadeira de menino e menina; brincavam com todos os brinquedos dispostos na sala. No entanto, escandalizaram-se com um menino brincando de boneca, tanto que uma delas pegou um carrinho e deu a ele, como quem dizia “boneca é brincadeira de menina”. Para nossa

surpresa, essa mesma menina brincou de bola e com carrinhos como nos mostra o quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Menina brincando de bola

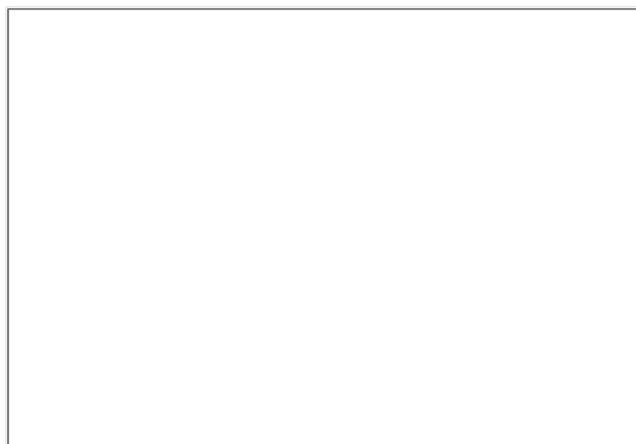


FONTE: Acervo pessoal

Ao desenvolvermos atividades lúdicas como essas, ensinamos as crianças e também aprendemos juntamente com elas. Dois fatos chamaram-nos muito a atenção: um menino pegou a meia de uma boneca e ficou brincando. Quando percebeu que estava sendo observado, rapidamente soltou-a. Não dissemos nada e nem olhamos com um olhar repreensivo, mas, mesmo assim, ele ficou envergonhado, pois, certamente sentiu que estava fazendo algo inadequado. É exatamente isso que fazemos com nossas crianças: a constrangemos e a moldamos de acordo com as normas impostas pela sociedade.

Já outra criança menor, do sexo masculino, que não era da turma, encantou-se e brincou bastante com a boneca como nos mostra o quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Menino brincando de boneca





Fonte: Acervo pessoal

Sabe-se que o morder, o chorar, o gritar, o faz de conta são atos livres e espontâneos das crianças. Todavia, a questão da separação de gênero em atividades é algo construído socialmente pelo adulto, que, como nos relata Kant (1999), precisa cuidar da infância da criança, conservando-a e lhe dando trato, já que o homem é a única criatura que precisa ser educada, cuidada e formada. Entretanto, não é suficiente treiná-las, é preciso também permiti-lhes pensar e lhes dar liberdade desde “a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando pode fazer mal a si mesma, como por exemplo, se pega uma faca afiada)” (KANT, 1999, p. 33), a imagem a cima mostra-nos um ato espontâneo da criança que ainda não foi impregnada pelos preceitos morais impostos pela sociedade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil defende

o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Além do respeito à dignidade da criança, esse texto defende a brincadeira; entende-a como

uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Com essas discussões reforçamos ainda mais nossa concepção inicial de quão importante é trabalhar em sala de aula com brinquedos, jogos e brincadeiras, e que estes influenciam positivamente as crianças no processo de ensino/aprendizagem, e que as questões sexistas são construídas e repassadas socialmente por outro à criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cumprimento ao estágio curricular, constatamos por meio das observações que o espaço físico da referida instituição de ensino não oferta acessibilidade e nem mobilidade ao aluno deficiente.

Também observamos que a Educação Especial não é contemplada em seu currículo, notasse que a escola se propõe a trabalhar com a inclusão, no entanto, não dispõe das condições necessárias para o pleno desenvolvimento do aluno deficiente.

Reiteramos nosso pensamento da importância do estágio docente na formação do profissional de educação, por permitir a este conhecer a realidade escolar, a partir de uma visão dialética que o fará superar a fragmentação entre teoria e prática.

Salientamos que cabe ao professor em sala de aula mediar, criar condições e facilitar a ação dos alunos no processo de aprendizagem, como também cabe às escolas inovarem suas práticas e ações pedagógicas, a fim de propiciar o acesso de alunos deficientes à rede de ensino regular.

Ratificamos ainda a relevância do uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos a serem utilizados em sala de aula para aquisição de conhecimentos, além do papel das brincadeiras infantis na construção de identidades de gênero e sexismo.

A experiência aqui arrolada fez-nos perceber como a criança é moldada pela sociedade por meio de sua relação com meio circundante, desde seu nascimento, e que este processo se intensifica ainda mais nas escolas. Inteiramos nosso entendimento que não existem brincadeiras de menino e menina. Trata-se de uma construção social. É a sociedade que impõe que menino tem que brincar de bola, e menina, de boneca. Ressaltamos que o professor enquanto agente transmissor de conhecimentos e formador de opinião interfere nesse processo de construção de identidade e muitas vezes não respeitando as diferenças, diversidade e especificidades próprias de cada um, já que cada criança é um ser único.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar na educação infantil. **Revista Virtual EFArtigos**. Natal: RN – volume 3, número 1, 2005. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html>. Acesso

em: 27 jul. 2020.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **1º Simpósio Nacional de Educação – XX Semana da Pedagogia**. Unioste - Cascavel/PR, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/255975-O-estagio-na-formacao-docente-da-teoria-a-pratica-acao-reflexao.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3º v.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/renei_vol1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

CRUZ, Cândida Luísa Pinto. **Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares**. São Cristóvão, 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGOS, Maria Cristina da Silva. A inclusão do aluno surdo da educação infantil no ensino regular. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Ed. nº 14, 2014.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. A escola e o TDAH: práticas pedagógicas inovadoras pós-diagnóstico. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2011.

KANT, Emmanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2º ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2011. 236 p.

OGUEIRA, Clelia Maria Ignatius. Aplicações da teoria piagetiana ao ensino da matemática: uma discussão sobre o caso particular do número. In: MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2011, p. 47-72.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Roberta Tôres da. **Hiperatividade e déficit de atenção no contexto escolar**. 2017. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. 230 p.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe [Séc. XX]: uma trajetória de descasos, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2017. 180 p.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Salvador, 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2017.

* Adriana de Andrade Santos. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior GREPHES/UFS/CNPq. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: drikaduda1996@hotmail.com.

**Lidiana Vieira dos Santos. cursando Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: lidininadivers@gmail.com.

***Maria Iranilde Santos Souza Silva. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: gugasouza07@gmail.com.