
A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil

MÁRCIA MOREIRA VEIGA

PSICÓLOGA, MESTRE EM EDUCAÇÃO,
PROFESSORA NA FCH/FUMEC
E-MAIL:
MARCIAVEIGA@FCH.FUMEC.BR

Introdução

A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil, seja em creches, pré-escolas ou similares, é um tema polêmico. Muitos desafios se apresentam para quem lida diretamente com crianças com deficiência física, mental, auditiva ou visual. Tanto os pais como os professores, que assumem diariamente a responsabilidade pela educação dessas crianças, precisam desenvolver um processo contínuo de reflexões a respeito do tema.

Muitas vezes, as pessoas que se propõem a educar e cuidar dessas crianças se sentem perdidas e angustiadas, seja pela dificuldade na relação com elas, seja pelas distorções e preconceitos advindos da falta de informação sobre a deficiência e suas conseqüências no desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo até se julgarem incapazes de assumir essa tarefa com eficiência.

Essas dificuldades refletem-se na forma como as crianças deficientes incorporam as experiências que lhe são proporcionadas

pelo meio. Ao vivenciá-las de maneira negativa ou positiva, conforme o tratamento que lhes é dispensado na família e na escola, essas experiências se tornam mais significativas, dado o forte conteúdo socioafetivo que carregam.

Neste artigo são apresentadas algumas dificuldades encontradas por pais e educadores no trato com a criança deficiente que se encontra na faixa etária até 6 anos de idade e propostas alternativas que visem minimizá-las ou mesmo superá-las. São indicados, também, alguns mecanismos que podem ser utilizados pelas instituições de Educação Infantil que recebem crianças deficientes e que pretendem incluí-las em seu projeto educativo.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos e de que as crianças devem conviver desde a mais tenra infância umas com as outras, sem haver segregação ou discriminação das que apresentam alguma diferença ou deficiência, defende-se a proposta da inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.

A inclusão da criança deficiente

Em primeiro lugar, é preciso definir com clareza o termo “deficiência”, para evitar distorções comuns ao lidar com essa área de conhecimento. Por efeito de lei, considera-se deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 2004, p. 1)

É considerada pessoa deficiente aquela que apresenta deficiência de ordem física, auditiva, visual e mental. A associação de

duas ou mais dessas deficiências é caracterizada como deficiência múltipla. Desse modo, os autistas, os hiperativos, as pessoas portadoras de síndromes, de sofrimento mental e os superdotados, por exemplo, não se enquadram nessa categoria. Esses são atualmente chamados de pessoas com necessidades especiais, terminologia que, apesar de nova, tem sido questionada por alguns especialistas, pelo seu caráter genérico, pois não diz muito sobre o sujeito que pretende caracterizar. Entretanto, alguns estudiosos da área consideram as pessoas deficientes também “portadoras” de necessidades especiais, o que não é o caso da abordagem adotada neste artigo, que não pretende abarcar outras categorias senão as deficiências.

As pessoas deficientes foram historicamente se constituindo, no imaginário social, como *defeituosas*, *problemáticas*, *incapazes*, *pouco eficientes*. Isso lhes conferiu *status* inferior diante das pessoas que não possuíam deficiências. No caso das crianças pequenas, essa situação foi agravada por causa da representação da infância como um vir-a-ser, como uma réplica miniaturizada do adulto, como alguém incompetente, inacabado, incapaz de atuar no mundo sem a ajuda de outras pessoas. Desse modo, a criança deficiente foi duplamente penalizada em sua representação social, reforçando-se os estereótipos que a colocam numa condição de inferioridade e incapacidade diante dos adultos e das pessoas que não possuem deficiências. Se elas provêm de famílias de baixa renda, agrega-se também o estigma gerado pela condição de pobreza, formando, assim, uma tríade segregadora: *criança, pobre e deficiente*.

Vygotsky (1989, *apud* MONTEIRO, 1998, p. 75), um século atrás, na Rússia, já se colocava muito à frente das idéias de seu tempo, contrapondo-se à concepção vigente na época, ao afirmar que “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma idéia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é”. Desse

modo, o foco recai sobre as qualidades e potencialidades do sujeito, e não sobre a deficiência em si, o que supõe não somente uma mudança de concepção, mas, sobretudo, de atitude diante da pessoa deficiente.

Hoje, percebe-se o abandono do *modelo médico* da deficiência, cujo caráter patologizante requer a habilitação do indivíduo para se adaptar aos padrões vigentes na sociedade, em favor do *modelo social*, que enfatiza os fatores do meio que incapacitam as pessoas deficientes a assumir plenamente seus papéis sociais (preconceitos, barreiras arquitetônicas, instrumentais e comunicacionais, políticas ineficazes no combate à discriminação, dentre outros).

Nesse contexto, surge o paradigma da inclusão, que se anuncia em nosso país na passagem do século XX para o XXI, portanto um movimento recente e ainda não totalmente compreendido na teoria e nem assimilado na prática por aqueles que lidam com os sujeitos socialmente excluídos, dentre eles os deficientes. Sasaki (1997, p. 40) conceitua a inclusão social não como algo já consolidado, mas como um movimento contínuo, como um

processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Martins (1997, p. 16) propõe que a exclusão deixe de ser vista “como um estado, uma coisa fixa, como se fosse uma fixação irremediável e fatal”, para ser concebida como uma categoria dinâmica, um jogo de forças, no qual a sociedade tenta excluir o indivíduo, mas este cria mecanismos para se incluir (ou reincluir) na sociedade. E é nesse movimento de inclusão/exclusão/reinclusão que o indivíduo acaba por se *incluir de maneira*

subalterna, segundo a lógica capitalista, que desenraíza, exclui, para depois incluir em outro plano. Nesse sentido, o esforço para incluir as pessoas deficientes na sociedade, bem como as que possuem necessidades especiais, deve iniciar-se desde o nascimento ou a partir do momento em que se constata a deficiência, pois do contrário ocorrerá o que o autor chama de “inclusão subalterna”, um modelo perverso em que primeiro se exclui para depois incluir num plano inferior, privando os indivíduos dos direitos que dão sentido a suas relações sociais.

No âmbito da educação, a legislação em vigor aponta para a inclusão escolar de crianças desde a primeira etapa da educação básica, ao preconizar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), artigo 29, Seção II, que a educação especial, modalidade de educação escolar oferecida para educandos com necessidades especiais, incluindo os deficientes, deve ser oferecida durante a Educação Infantil, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 14)

Essa lei destaca, no mencionado artigo, a importância da participação da família e da comunidade no desenvolvimento e aprendizagem do deficiente, que devem, em parceria com as instituições educacionais, prover o cuidado e a educação especializados a essa criança, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse assunto será contemplado no item a seguir, buscando ressaltar a necessidade da articulação entre família, instituição de Educação Infantil e comunidade, pautada em um relacionamento de respeito mútuo, apoio e solidariedade.

A criança deficiente na família e na comunidade

Não é fácil para a família lidar com o fato de ter um filho (ou outro parente) deficiente. É como se um sonho ruísse, e é preciso um tempo para que o filho normal, que foi idealizado antes do nascimento, ceda lugar ao filho real, que tem deficiência. Entretanto, vários fatores podem contribuir para a melhor ou a pior aceitação da nova realidade, desde a maneira como é dada a notícia aos pais até a dimensão das expectativas que vão sendo criadas em torno do desenvolvimento e da aprendizagem dessa criança.

São dúvidas pertinentes e constantes por parte das famílias de deficientes: o nível de escolaridade que será atingido por essas pessoas, o grau de autonomia que irão alcançar, o tipo de relações afetivo-sexuais que irão estabelecer, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e até mesmo as preocupações com o provimento de suas próprias necessidades ao atingirem a velhice, quando os pais podem não estar mais em condições de cuidar delas. Essas questões geram de angústia e conflitos entre os familiares. Diante dessa nova realidade que se impõe, a família precisa buscar outras opções de atendimento às crianças deficientes, o que requer esforço, principalmente por parte dos pais, no sentido de reconduzir seus planos e expectativas diante das necessidades específicas desse filho.

Evangelista (2002), referindo-se aos relatos de experiência com grupos de mães e crianças com deficiência organizados por Regem e colaboradores, em 1993, enumera algumas condições da família que podem afetar a maneira como lidam com a pessoa deficiente, dentre as quais se destacam: níveis socioeconômico e cultural; formação acadêmica; grau de informação e capacidade para compreender os aspectos inerentes à deficiência; nível de expectativa familiar; forma de organização da estrutura familiar e

religiosidade. Esses aspectos podem agravar ou facilitar a relação com a criança deficiente e devem ser levados em consideração quando se analisa a forma como a família se estrutura diante dessa situação.

A existência de uma criança deficiente no lar provoca desorganização e modificação na dinâmica familiar, podendo desencadear as mais diversas reações e, por vezes, sentimentos ambíguos, chegando a deflagrar conflitos internos e externos no ambiente familiar que podem ou não ser superados. Assim, há famílias que superam esse momento inicial e fortalecem seus vínculos afetivos e sociais, enquanto outras se desestruturam de tal maneira que chegam a provocar altos níveis de estresse, crises de depressão, separações ou levar ao isolamento social.

O momento em que a pessoa adquiriu a deficiência é também um fator importante a ser levado em conta e que repercute na forma como o deficiente e a família vivenciam a situação. Kovács (1997, p. 95) ressalta a repercussão da deficiência em cada etapa do desenvolvimento: se a deficiência for adquirida

na infância, pode haver alterações no processo de aprendizagem; na adolescência, podem ocorrer interferências no processo de aquisição da identidade, na busca vocacional, na redescoberta do corpo e da sexualidade; na vida adulta, podem ser afetadas as relações profissionais, eventualmente interrompendo uma carreira em ascensão, perturbando a intimidade do casal, o planejamento da gravidez e a criação dos filhos. A velhice é uma fase propensa a várias doenças, que resultam em incapacitação, que limitam a vida relacional e as atividades do cotidiano.

Em sua longa experiência no atendimento a pessoas deficientes e suas famílias, Evangelista (2002) destaca algumas reações observadas com mais frequência nos pais em cada fase da vida em que se encontra o filho. Para que possamos nos deter nos objetivos deste artigo, no qual se discute a etapa da Educação Infantil, restringimo-nos à apresentação das reações destacadas pela autora nos seis primeiros anos de vida.

Conforme constata a autora, próximo ao nascimento do filho, os pais podem ficar chocados ao receber a notícia da deficiência ou negá-la inicialmente. Podem se sentir desesperados, culpados ou incapazes de criar seu filho deficiente. Sentimentos ambivalentes dos pais são destinados à criança desde o seu nascimento e podem perdurar ao longo da vida, como rejeição/aceitação e amor/ódio, o que poderá refletir em atitudes no cuidado dispensado à criança recém-nascida, como superproteção, negligência ou solidariedade. Esta última é manifestada pela busca de colaboração por parte dos membros da família e da instituição de Educação Infantil que a criança frequenta.

Alguns pais reagem com mais resignação, outros com revolta, mas em todos os casos a necessidade de adaptação à realidade se apresenta de modo premente, pois não há tempo de esperar que primeiro se reorganizem psicologicamente para depois cuidar de seus filhos ainda bebês.

Uma nova crise se instala quando chega o momento de colocar essa criança em uma creche ou pré-escola. Esse fato tem ocorrido cada vez mais cedo, em razão das próprias necessidades impostas aos pais pela sociedade contemporânea e pelo impulso dado pelo advento da inclusão. É importante que seja escolhida a melhor escola para o filho, que esta ofereça condições físicas, materiais e humanas adequadas para recebê-lo e que se cumpra a tarefa de educá-lo sem deixar de levar em conta, ao mesmo tempo, as limitações e potencialidades dele.

É no início da trajetória escolar do filho, em geral, que os pais de crianças deficientes deparam com outro diagnóstico além do anunciado pelos médicos: o diagnóstico pedagógico. Quando a escola informa aos pais sobre o rendimento escolar da criança, apresentando-lhes um desempenho insatisfatório na aprendizagem e confirmando atraso em algum aspecto do desenvolvimento, estes podem reviver a mesma angústia, frustração e tristeza de quando foram informados da deficiência do filho.

A escola tem papel fundamental nesse momento, tanto no sentido de compreender as reações dos pais e de apoiá-los emocionalmente quanto de orientá-los sobre a melhor maneira de conduzir a aprendizagem da criança, apontando a necessidade de estimulação em alguma área, os meios mais eficazes de ensiná-lo, os atendimentos complementares indicados e a rede de apoio existente na comunidade para o seu caso.

A criança deficiente nas instituições de Educação Infantil

O trabalho com crianças deficientes nas instituições de Educação Infantil requer o enfrentamento de muitos desafios por parte dos profissionais envolvidos nessa tarefa, desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para trabalhar com elas. Ademais, há que se considerar que essa atuação ocorrerá em um campo da educação que vem sofrendo várias alterações nos últimos tempos, tanto na sua forma de conceber a criança e de gerir políticas voltadas para seu atendimento quanto nas questões que envolvem o fazer pedagógico.

Educar crianças menores de 6 anos implica o envolvimento com certas tarefas que são mais específicas dessa faixa etária, como os cuidados com segurança, higiene, saúde, alimentação, repouso e recreação. Além disso, os educadores da infância não podem se descuidar dos aspectos do desenvolvimento que precisam ser estimulados, como o cognitivo, o socioemocional, o físico-motor e a linguagem. Essas tarefas devem ser executadas tendo em vista o principal objetivo da educação, que é desenvolver o processo ensino-aprendizagem e demais experiências

educacionais, de modo a formar o cidadão crítico e participativo, o que nessa etapa envolve, dentre outros, o trabalho com as áreas do conhecimento.

Conforme apresentado no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998),¹ a Educação Infantil deve possibilitar que as crianças tenham experiências que contribuam para o seu processo de formação pessoal e social, a ampliação de seu conhecimento de mundo, a construção de sua identidade e autonomia, a aquisição de diferentes linguagens e o estabelecimento de relações com os objetos de conhecimento (movimento, música, arte, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática). É com base nessas premissas que os três volumes que compõem o *Referencial* estão estruturados, tendo em vista os objetivos da Educação Infantil expressos nesse documento.

O brincar é a atividade privilegiada no trabalho com crianças pequenas, possibilitando, dentre outras coisas, a construção do eu e das relações pessoais, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o ingresso no mundo simbólico por meio da fantasia e do faz-de-conta e a expressão de idéias, sentimentos e emoções. O educador deve incentivar as interações sociais e o brincar na criança, reconhecendo nessas atividades seu valor para a aprendizagem, considerando que, numa perspectiva sociointeracionista,

as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. (BRASIL, 1998, p. 22)

Em uma instituição que desenvolva uma proposta inclusiva, a Educação Infantil deve, ainda, respeitar o princípio da Educação para Todos, que é o de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo-lhes uma educação de qualidade, que atenda a suas

¹ Documento elaborado pelo MEC com a finalidade de "servir como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira." (BRASIL, 1998, p. 5)

necessidades e especificidades. Isso pressupõe fazer modificações na estrutura organizacional e na proposta pedagógica da instituição, além de requerer um investimento nos recursos humanos, buscando eliminar preconceitos e barreiras, conscientizar pais, alunos e professores e investir na formação de profissionais da educação.

A seguir, destacamos os principais fatores que podem facilitar a inclusão das crianças na Educação Infantil, alguns deles já mencionados, discutindo-os do ponto de vista pedagógico.

O acolhimento

Em primeiro lugar, é preciso *conhecer melhor essa criança e sua deficiência*, buscando informações com pais, profissionais e observando mais atentamente a conduta dela na creche ou na escola. Essa atitude possibilitará maior compreensão de alguns comportamentos e melhor avaliação de seu potencial de aprendizagem, sem que isso implique previsões fatalistas ou equivocadas quanto às habilidades que ela irá desenvolver, aos conhecimentos que será capaz de construir e ao nível acadêmico que irá atingir. As informações a respeito da realidade da criança, as características de sua deficiência, suas condições sociofamiliares, as relações que estabelece com os que estão à sua volta, os atendimentos que lhe foram destinados e sua trajetória escolar percorrida antes do seu ingresso na instituição ajudarão o professor e a escola a estabelecer um plano de trabalho realista e coerente com as necessidades dessa criança, considerando suas limitações, mas, sobretudo, valorizando suas potencialidades.

Outro aspecto a ser observado pelos educadores no ingresso de uma criança deficiente na instituição de Educação Infantil, diz respeito à *forma como vai se dar o acolhimento e o*

acompanhamento dessa criança em sua fase de adaptação. Sabemos que esse acolhimento é imprescindível nessa etapa da vida em que as crianças ainda necessitam bastante dos cuidados e do suporte emocional fornecidos pelos pais ou responsáveis. Em alguns casos de deficiência, existe um grau maior de dependência da criança em relação aos adultos, e a ida à escola pode ser vivida por ela como uma separação, gerando-lhe medo e angústia.

É importante, para a adaptação da criança deficiente ao novo ambiente, que lhe sejam apresentados e à família dela o espaço físico da instituição, os materiais disponíveis para o uso da criança e as pessoas que trabalham na escola. Os pais devem ser informados, ainda, sobre a proposta político-pedagógica, a rotina da instituição e as possibilidades que ela oferece para facilitar a inclusão da criança e atender a suas necessidades específicas. Os pais devem ser convidados a colaborar com alternativas para melhor adequação da escola às demandas do filho, pois ninguém melhor do que eles conhecem suas necessidades e as maneiras de supri-las.

Ao ingressar em outro ambiente provedor de cuidados e educação, agora destinados a um grupo maior de crianças, seja creche, seja pré-escola ou centro de Educação Infantil, a criança deficiente pode sentir-se insegura ou abandonada. Pode precisar de um tempo para perceber que sua educação e cuidados estão sendo agora compartilhados com pessoas estranhas ao seu convívio, mas com as quais ela poderá estabelecer laços afetivos seguros e confiáveis. Nesse momento, o professor pode utilizar diversas estratégias, planejando a melhor forma de organizar o ambiente, “levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas” (BRASIL, 1998, p. 82). Deve considerar as especificidades dessa criança na comunicação, na locomoção, na realização das atividades de higiene e

alimentação, no estabelecimento dos relacionamentos sociais e no aprendizado

Nessa etapa, a criança deficiente precisa de aconchego, de afeto, de sentir-se acolhida, aceita naquele ambiente, sem restrições nem discriminações. Essa não é uma tarefa fácil, já que, na maioria das vezes, o ingresso da criança deficiente na escola não se dá de modo fácil e natural, mas é precedido de atitudes negativas por parte das pessoas da escola e dos pais dos outros alunos e até mesmo da própria criança, que ficam apreensivos quanto à capacidade de adaptação de todos os envolvidos no processo de inclusão, podendo demonstrar medo diante do desconhecido e do diferente, que levam aos sentimentos de recusa, rejeição e discriminação.

O papel dos pais

Os pais da criança deficiente podem ter medo de deixar seus filhos na creche ou na escola, por julgarem que eles não estão suficientemente maduros para enfrentar essa experiência ou que as pessoas não estarão preparadas para recebê-los na instituição. Oliveira (2002) mostra até que ponto as atitudes dos pais e educadores diante escolarização de crianças deficientes podem afetar as expectativas criadas em relação à capacidade de adaptação delas ao ambiente escolar.

Segundo a autora, a “patologização” da deficiência e dos problemas de aprendizagem e a idéia de que as “classes homogêneas” seriam melhores para o processo educativo fizeram com que os professores incorporassem a noção de que as crianças que apresentassem algum tipo de dificuldade de aprendizagem deveriam aprender em outros ambientes, convivendo com outras que tivessem o mesmo “problema”. Entretanto, se elas permaneciam no ensino regular, os professores exigiam menos

dessas crianças, oferecendo-lhes atividades mais concretas e menos lógicas, conteúdos mais elementares e um ambiente controlado e protegido, o que tornava o ambiente pedagógico menos enriquecedor. Essa concepção equivocada acabou influenciando também os pais, que acabavam se conformando com o baixo desempenho de seus filhos. Oliveira (2002, p. 249-250) ressalta, ainda, que os pais

podem temer a possibilidade de que suas crianças sejam incluídas em turmas regulares de creches e pré-escolas, o que para eles é sinônimo de abandono, de hostilidade e zombaria por parte dos colegas, de estimulação muito exigente ou, ao contrário, de total falta de estimulação por parte dos professores, de espaço físico complexo, inadaptado às necessidades de seus filhos e excessivamente tumultuado pelas dinâmicas dos grupos infantis.

Outros pais tiveram experiências negativas em sua tentativa de incluir os filhos na escola e transferem seus sentimentos de dúvida e insegurança, advindos da situação anterior, para a nova instituição. Pais de outras crianças da turma na qual o aluno deficiente será incluído podem não gostar de tê-los como companheiros de seus filhos, principalmente por acharem que eles estarão imitando as condutas “negativas” dos deficientes ou que a presença deles irá “atrapalhar” o desempenho escolar das outras crianças. Entendem que a escola inclusiva, por acolher todo tipo de criança,

está menos empenhada na qualidade do ensino e na aprendizagem e que os alunos sem deficiência serão prejudicados pela presença de colegas com déficits de compreensão e de desempenho que comprometem a expectativa escolar, rebaixando-a para todos. (MANTOAN, 2001, p. 58).

Alguns pais acham, ainda, que a atenção da professora ficará mais voltada para a criança deficiente, que demanda mais dela em termos de aprendizagem, e isso retirará de seus filhos não deficientes a chance de desenvolverem ao máximo suas potencialidades. Não percebem os benefícios que todos podem alcançar no convívio com a diferença, que torna o ambiente

escolar mais rico e possibilitador de múltiplas aprendizagens, ampliando as trocas afetivas, sociais e intelectuais entre os sujeitos envolvidos, desenvolvendo atitudes como respeito, solidariedade e tolerância. Para os professores, essa experiência pode servir como estímulo à criatividade e ao aprendizado, à incorporação de novas metodologias ao seu repertório e, conseqüentemente, ao crescimento pessoal e profissional.

As alternativas de comunicação

Na educação de crianças deficientes, devem ser *consideradas as diversas formas de essa criança comunicar-se*, suas múltiplas linguagens e o uso que faz de sistemas simbólicos alternativos. É preciso que essa criança tenha acesso à informação e à comunicação, conforme previsto nas leis que tratam da acessibilidade, que visam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas deficientes e favorecer sua inclusão na sociedade.

A linguagem é um instrumento que permite o acesso aos bens sociais e culturais, por isso a acessibilidade à comunicação e à informação deve ser garantida a todos. Acessibilidade é definida no artigo 8º do Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, como a

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 15)

A criança pequena está em pleno desenvolvendo de sua linguagem, e esse processo pode ser dificultado pelo tipo de

deficiência que possui. Por isso, todas as barreiras que possam impedir sua comunicação devem ser suprimidas, e ela deve ser, desde que nasce, estimulada a desenvolver a forma de comunicação mais adequada à sua condição: o Braille, para crianças cegas; a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), para a criança surda; os sistemas de comunicação suplementar e alternativo, para as crianças com disfunção neuromotora (paralisia cerebral). O § 2º da Resolução CNE/CEB n. 2/01 assegura-lhes essa condição, ao fazer a seguinte determinação:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001, p. 3)

Os recursos pedagógicos também precisam ser adaptados à forma de recepção de informação utilizados pela criança, e para todas essas situações os professores e pais precisam estar preparados. Entretanto, muitos professores e pedagogos não dominam esses códigos, linguagens ou sistemas comunicacionais e, às vezes, demonstram restrições a alguns deles. Por isso, deve-se considerar que a criança ainda está desenvolvendo suas competências lingüísticas e que, muitas vezes, será necessário que ela domine mais que um código lingüístico para se comunicar. Por isso, não adianta exigir dela destreza e habilidade nesse aspecto na fase inicial de escolarização, muito menos querer alfabetizá-la sem que ela se aproprie do código lingüístico mais adequado para sua comunicação. Por outro lado, o professor e os pais precisam também conhecer essa outra língua ou forma de comunicação e sinalização e dominá-las pelo menos o suficiente para se comunicar com essa criança.

A capacitação dos profissionais

As crianças deficientes ou com necessidades especiais que freqüentam a Educação Infantil precisam de profissionais capacitados, atentos para seus aspectos peculiares, capazes de promover a integração social e a aprendizagem delas. O provimento desse tipo de formação está garantido em várias legislações que tratam da educação especial, e em geral se voltam para os professores, aos quais se credita a maior responsabilidade pelo processo de inclusão na escola.

Os professores e demais profissionais da escola são, entretanto, os que geralmente demonstram maior resistência à inclusão escolar de alunos especiais, seja por não acreditarem em suas possibilidades de adaptação e aprendizagem, seja por não se julgarem pessoalmente preparados ou profissionalmente capacitados para lidar com essa criança em uma situação pedagógica. Às vezes, escondem seus sentimentos verdadeiros e cedem apenas para não serem malvistas pelos colegas ou pela direção, ou porque temem sofrer sanções por não cumprirem a lei no que tange aos direitos das pessoas deficientes, ou até mesmo por questões humanitárias, ligadas a convicções morais ou religiosas (“Tenho pena dele, coitadinho”; “Ele também é gente”; “É pecado rejeitar essas pessoas”). Essa questão merece atenção especial, porque tais sentimentos acabam refletindo nas atitudes dos professores e demais profissionais da escola em relação à criança deficiente, deixando-a numa situação ainda mais difícil do que a que ela já se encontra pelo fato de ser criança pequena e depender dos adultos. Soma-se a isso, também, o fato de considerar a criança deficiente, de carregar representações negativas, colocando-a numa condição subalterna, frágil e incapacitante. A capacitação oferecida a esses

profissionais deve, entretanto, provocar mudanças de concepções e atitudes e ser sustentada pela garantia de condições concretas para a efetivação de um projeto de inclusão, fortalecida por uma política que garanta a todos – educadores, alunos deficientes e não deficientes – uma educação inclusiva de qualidade.

Educação inclusiva de qualidade implica, dentre outros, a garantia de acesso aos conhecimentos escolares básicos, que não se confundem com os conhecimentos alcançados por meio das experiências adquiridas nos ambientes formais e informais e que a ajudarão a se constituir como pessoa, socializar, adquirir autonomia e lidar com atividades práticas do dia-a-dia, muito enfatizados nos programas das escolas especiais. É preciso

garantir-lhes o acesso às conquistas culturais postas a serviço das crianças em geral, como o aprendizado da escrita, do cálculo, de noções básicas acerca do mundo e de outras habilidades envolvidas em funções cognitivas variadas. (OLIVEIRA, 2002, p. 246).

Assim como os outros alunos, o deficiente não vai à escola simplesmente para socializar (para isso, talvez, fosse melhor que ele freqüentasse um centro esportivo ou passeasse em lugares públicos). Ele, como todas as crianças, gostaria de aprender algo, mesmo que no seu ritmo, e respeitando suas condições e limitações. A frustração dos pais dessas crianças quando seus filhos, passados anos de escolarização, nada aprendem de significativo para a vida delas é legítima. Por outro lado, podemos constatar a felicidade e orgulho que sente uma criança deficiente quando supera suas dificuldades ou aprende algo novo.

Desse modo, acredita-se que somente quando os professores compreenderem seu papel diante das novas demandas colocadas pelos alunos especiais e se comprometerem com seu processo de aprendizagem serão garantidos os seus direitos por meio do oferecimento de uma educação inclusiva de qualidade tanto para as crianças deficientes como para as outras crianças.

A organização do trabalho educativo

Para que a educação de qualidade se realize nas escolas onde existem alunos deficientes, é necessário que se façam *modificações estruturais em sua forma de organização e em sua materialidade*. Isso requer mudanças na estrutura física da escola, de modo a promover a acessibilidade e a mobilidade dessas pessoas com segurança; a aquisição de materiais específicos, provendo-lhe adaptações didáticas, ajudas técnicas e apoios comunicacionais; e a alteração do currículo e da proposta pedagógica da instituição. Essas modificações estão previstas na LDBEN, que determina, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educando com necessidades especiais, dentre outras condições, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 23).

Conforme mencionado neste artigo, a proposta de Educação Infantil é organizada em torno do brincar. Nesse sentido, Vasconcellos (1998, p. 57) compartilha as idéias de que

(I) são necessárias algumas modificações no ambiente para que as crianças descubram, inventem e inaugurem lugares para brincar, conduzindo as atividades de jogo, segundo objetivos por elas definidos; (II) os adultos organizam o ambiente de acordo com seus objetivos pessoais e pedagógicos e esse planejamento é baseado em seus conhecimentos anteriores a respeito das habilidades da criança diante de seu grupo etário.

O papel do adulto em uma proposta de Educação Infantil voltada para a abordagem socioconstrutivista é mediar as interações da criança com outras crianças e com o meio físico e simbólico da instituição. O adulto, de certa forma, “apresenta” o mundo para a criança, um mundo predefinido, carregado de

significações e que precisa ser compreendido e decifrado por ela. Na escola, a situação é a mesma: como toda instituição, carrega seus rituais, códigos, crenças e rotinas que nem sempre são imediatamente identificados, reconhecidos e legitimados pelos que nela estão inseridos. É preciso que os adultos que trabalham nas instituições de Educação Infantil – desde os funcionários até a direção – tenham clareza desse papel de mediadores e estejam dispostos a inserir a criança nesse novo ambiente. Como mediadores, devem atentar para os seguintes aspectos em relação à criança deficiente:

- “Rever os paradigmas que têm pautado sua atuação na área e fazer uma avaliação dos resultados efetivos do trabalho educacional realizado de acordo com eles”, adotando uma metodologia “mais estimulante e mediadora de avanços mais significativos”. (OLIVEIRA, 2002, p. 248)
- Repensar os espaços físicos existentes, eliminando barreiras arquitetônicas, oferecendo oportunidades diversificadas para a criança explorá-lo e descobrir formas de se apropriar dele.
- Auxiliar as crianças no estabelecimento de metas gradativas de desenvolvimento compatíveis com suas características peculiares, respeitando seu ritmo e suas capacidades.
- Buscar novas formas de composição de grupos infantis, possibilitando a convivência com pessoas diferentes e semelhantes a ela, relacionamentos interpessoais ricos variados, até mesmo com pessoas de faixas etárias diferentes, pautados nas relações de estímulo, confiança e respeito mútuo, acreditando que todos podem crescer no convívio com a diferença.
- Criar formas de acolher com naturalidade possibilidades trazidas por essas crianças (aprendizado diferenciado, utilização de diferentes canais e sistemas de comunicação e outro sentido de localização espacial).

- Avaliar as crianças de modo realista, evitando comparações e nivelamentos com o restante do grupo, mas considerando o nível alcançado em diversos momentos de seu próprio processo de aprendizagem, valorizando aspectos qualitativos presentes nesse processo, como o esforço despendido, as habilidades e competências desenvolvidas, o interesse e a participação atuante como sujeito de conhecimento.
- Rever a proposta pedagógica da escola, construindo um currículo que considere as diferenças e que contemple todos os alunos, sem restrições. O que se tem visto ocorrer nessa área são apenas pequenos arremedos à proposta pedagógica existente, adaptando o que for preciso de acordo com aos casos de deficiência que a instituição vai recebendo. Mantoan (2001, p. 59) contrapõe-se a essa prática propondo que deve haver “mudanças substanciais na planificação e na implementação de projetos de educação abertos às diferenças”, considerando que, hoje, “as propostas de trabalho pedagógicas são marcadamente democráticas, mudando o papel desempenhado por alunos e professores e as relações estabelecidas entre eles no processo de ensino e de aprendizagem.”
- Articular o trabalho realizado nas creches e pré-escolas com aqueles realizados pelos setores especializados de atendimento e com os recursos oferecidos pela comunidade, ampliando a rede de apoio oferecida a esta criança e à sua família. (OLIVEIRA, 2002, p. 248). A participação da comunidade é de especial relevância na gestão e no apoio às iniciativas da escola inclusiva e conferem aos currículos uma identidade cultural e social. (MANTOAN, 2001, p. 61-62).

Considerações finais

Na proposta de educação inclusiva, a necessidade de que as instituições de educação modifiquem suas concepções e atitudes em relação aos alunos especiais, realizem adaptações metodológicas e curriculares e capacitem os profissionais da educação para lidar com crianças deficientes é vista como fator primordial. Mas a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas.

Para instrumentalizar as escolas para educar, com qualidade, alunos especiais, fazer adaptações arquitetônicas, supri-las com materiais e equipamentos apropriados e capacitar professores, é preciso financiamento. Nesse sentido, a educação especial, quer ocorra em instituições especiais, quer em escolas comuns ou classes especiais, deve ser vista como prioridade pelos governantes, e ações includentes devem estar presentes em seus planos de governo. A sociedade, por sua vez, deve combater toda forma de preconceito, discriminação e segregação que vá de encontro aos princípios democráticos da justiça, da igualdade e da equiparação de oportunidades.

A parceria da escola com a família e a comunidade é outro fator importante a ser considerado, até mesmo para o fortalecimento dos laços que irão favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Entretanto, isso só será possível se a escola e a família estabelecerem uma relação pautada no diálogo, no respeito e na confiança mútua.

A Educação Infantil deve estar voltada para os princípios da inclusão, garantindo à criança, desde o início de sua escolarização, as condições básicas para seu ingresso e percurso na educação. Os objetivos da educação especial de “assegurar a inclusão do aluno com necessidades especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento

de competências, atitudes e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania” (MINAS GERAIS, 2003, p.1) devem ser perseguidos pela Educação Infantil. Só assim será possível a inclusão de crianças deficientes desde a primeira etapa da educação escolar.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set. 2001.
- BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 dez. 2004.
- EVANGELISTA, Leila Maria da Cruz. *Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental*. São Paulo: Vetor, 2002.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997 (Coleção Temas da Atualidade).
- MINAS GERAIS. Resolução n. 451, de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Belo Horizonte: CEE/MG, 27 maio 2003.
- MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).
- SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- VASCONCELLOS, Vera M. R. de. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- KOVÁCS, Maria Júlia. Deficiência adquirida e qualidade de vida – possibilidades de intervenção psicológica. In: BECKER, Elizabeth et al. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Neste artigo trata-se da inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil, analisando os meandros da proposta da educação inclusiva sob a ótica da criança, das famílias e dos educadores. Considera-se deficiente a pessoa que apresenta limitação ou incapacidade para o desempenho de algumas atividades, podendo sua deficiência ser classificada como física, auditiva, visual ou motora. Com a premissa lançada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96 – de que as crianças deficientes devem ser inseridas nas escolas, preferencialmente na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil, que corresponde à faixa etária até 6 anos de idade, muitos desafios são lançados às instituições que acolhem essas crianças, sejam creches, pré-escolas ou centros de Educação Infantil. Pretende-se, neste artigo, lançar luz às questões que rondam esses desafios, tentando mostrar dificuldades e alternativas inerentes a essa etapa da educação básica em que o educar e o cuidar estão tão imbricados. Inicialmente, apresenta-se uma discussão mais geral sobre a deficiência e a inclusão dessas pessoas no âmbito escolar. A seguir, busca-se compreender como essa criança está inserida na família e na comunidade, bem como as especificidades dessa situação. Finalmente, faz-se uma reflexão sobre as modificações que devem ocorrer nas instituições de Educação Infantil para incluí-la de fato, atendendo a suas necessidades educacionais e especificidades. Conclui-se que, a despeito de todas as dificuldades advindas do processo de ensino e aprendizagem voltados para essa criança, não se deve perder de vista as vantagens que essa experiência acarreta tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da própria criança quanto para o crescimento pessoal e profissional daqueles que convivem com ela, aprendendo a lidar com as diferenças.

Palavras-chave: *deficiência; inclusão; Educação Infantil; Educação Especial; infância.*

Abstract

THE INSERTION OF DEFICIENT CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION

This article deals with the integration of disabled children in Primary Education by analyzing the aspects surrounding the proposal of an inclusive education under children's, families' and educators' perspective. It is considered to be deficient that person who is either limited or incapable to perform some activities, and such deficiency can be classified as being physical, hearing, visual or motor-related. With the requirement by the Law on Education Guidelines and Bases (LDBEN) – Law number 9.394/96 – which established that deficient children must be included in schools, preferably in the regular teaching network, from Primary Education, which consists of the first years of formal education for children up to 6 years old, a number of challenges have been imposed to the institutions that receive those children, being them crèches, pre-schools or Primary Education centers. This article is intended to shed some light to the issues underlying these challenges, in an attempt to present difficulties and alternatives inherent to this stage of basic education, in which teaching and taking care are so inextricably mixed. Initially, it presents an overall discussion about deficiency and inclusion of disabled children in the school setting. After that, an attempt is made towards understanding not only how deficient children are inserted in their families and communities, but also the specificities of such situation. Finally, a reflection is made on the changes required so that Primary Education institutions are really able to include those children while meeting their special educational needs. It is concluded that, despite all difficulties arisen from the teaching and learning process of such children, one must not neglect the benefits that this experience brings both for the development and the learning process of children as well as for the personal and professional growth of those who relate to them on a daily basis, therefore learning how to handle differences.

Key words: deficiency; inclusion; Primary Education; Special Education; childhood.

L'INCLUSION DES ENFANTS HANDICAPÉS AU SEIN DE L'ÉDUCATION INFANTILE

Résumé

L'article traite de l'inclusion des enfants handicapés au sein de l'Éducation Infantile. On fait ici l'analyse des propositions de l'éducation inclusive du point de vue de l'enfant, de la famille et de celui des éducateurs. On considère comme handicapé tout sujet présentant des limitations ou des incapacités au niveau de la performance de certaines activités, le handicap pouvant être de nature physique, auditive, visuelle ou encore motrice. A partir des prémisses posées par la « Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional » (LDBEN), loi 9.394/96, selon lesquelles les enfants handicapés doivent être insérés dans les écoles – surtout dans le réseau régulier de l'enseignement, de la maternelle jusqu'au cours préparatoire – plusieurs défis ont été lancés aux institutions qui accueillent ces enfants, qu'il s'agisse des écoles maternelles ou d'autres centres d'éducation infantile. L'article essaie de jeter des lumières sur les questions qui entourent ce défi, en essayant de montrer les difficultés et les potentialités inhérentes à cette phase de l'éducation où soigner et éduquer se confondent. L'article présente tout d'abord une discussion générale sur le handicap et sur l'inclusion des sujets handicapés dans le milieu scolaire. On cherche ensuite à comprendre le mode d'insertion de l'enfant dans la famille et dans la communauté tout comme les particularités de chaque situation. Finalement, on présente une réflexion sur les changements qui devraient avoir lieu au sein de l'institution d'éducation infantile pour que l'inclusion de l'enfant soit effective – une inclusion qui réponde aux besoins éducationnels et aux particularités de chaque enfant. En considérant toutes les difficultés inhérentes au processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enfant handicapé on conclut qu'il n'est pas souhaitable de perdre de vue les avantages que cette expérience entraîne au niveau du développement personnel et professionnel de tous ceux qui s'occupent de l'enfant, en apprenant à savoir y faire avec les différences.

Mots-clés: *handicape; inclusion; Éducation Infantile; Éducation Spécialisée; enfance.*

