



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Cunha Padilha, Adriana

A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 55-63

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061923006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# A educação infantil e a criança com deficiência: desafios e possibilidades<sup>1</sup>

## *Early childhood education and child with disability: challenges and opportunities*

Adriana Cunha Padilha<sup>2</sup>

### Resumo

A Infância e a Educação Infantil são temas importantes, que despertam discussões e enfoques diferenciados no tocante às crianças que apresentam deficiências. Os enfoques englobam desde questões biologicistas, psicológicas, assistencialistas, até enfoques ligados à escolarização das crianças de 0 a 6 anos. Esse estudo reflete sobre a permanência e escolarização de uma aluna com deficiência física matriculada em uma escola regular de ensino de Educação Infantil. O método utilizado foi a aprendizagem colaborativa em rede com base em situações do cotidiano escolar. Os resultados apontam para a importância da Educação Infantil na vida dessa criança, existindo possibilidades para promover tanto o acesso quanto a sua permanência no espaço da Educação Infantil regular. Para que esta aluna seja acolhida, necessita-se que os objetivos sejam bem delimitados, requerendo disponibilidade e articulação entre todos os profissionais envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Deficiência física. Educação infantil. Escola regular.

### Abstract

*Infancy and Early Childhood Education are important issues arousing discussions and different approaches to children who have disabilities. The approaches range from biologicist issues, psychological assistance to approaches relating to the education of 0-6 year-old children. This study reflects on the permanence and schooling of a student with disabilities enrolled in a regular kindergarten school. The method used was a collaborative learning network based on everyday situations at school, and the results point to the importance of Early Childhood Education in the life of this child, showing there are opportunities to promote both access to the permanence of this schoolchild in the space of regular kindergarten. In order for this schoolchild to be accepted, objectives need to be well defined and concrete, which requires the availability of and coordination between all the professionals involved.*

**Keywords:** Disability. Early childhood education. Regular school.

### Introdução

#### O caminho de Beatriz

Beatriz - nome fictício -, é uma criança de 2 anos de vida. É extremamente alegre, meiga, gosta de tudo que é

característico de meninas: bonecas cor-de-rosa, laços de fita, brilhos, enfim, tudo que crianças de sua idade começam a gostar, principalmente com a interação com professores e amigos da escola de Educação Infantil.

Segundo a família, Beatriz nasceu com falta de oxigênio no parto e necessitou ficar na Unidade de

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Atendimento Educacional, de A.C. PADILHA, intitulada "Educação infantil e atendimento educacional especializado: perspectivas e possibilidades do aluno com deficiência física". Universidade Federal do Ceará, 2011.

<sup>2</sup> Doutoranda, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Rod. Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <adrianacpadilha@hotmail.com>.

Terapia Intensiva (UTI) neonatal durante algum tempo. Essa falta de oxigênio é conhecida como anóxia neonatal e é definida como a ausência de oxigênio nas células do recém-nascido. É somente na presença do oxigênio que as células animais conseguem retirar a energia química dos alimentos para a manutenção da vida.

Bastam alguns minutos sem oxigênio para que as atividades celulares cessem e se inicie o processo de morte celular. Os órgãos que mais sofrem são justamente os que possuem maior atividade metabólica, como o cérebro, o coração e os rins. O organismo humano consegue suportar cinco minutos de anóxia sem o aparecimento de lesões orgânicas. Quando este tempo é ultrapassado, as células começam a morrer, levando a sequelas graves, por vezes irreversíveis.

A importância do diagnóstico médico é conhecida por todos os profissionais que atuam com crianças prematuras, porém, é importante destacar a fala de Buscaglia (2006) em que ressalta que é muito comum a pessoa com deficiência ficar presa ao rótulo do seu diagnóstico, tirando-lhe o lugar de sujeito, e o constituindo como o “deficiente”, o “cego”, o “surdo”, o “aleijado”, fazendo com que seja visto pelas suas limitações, nunca pelas suas possibilidades.

É necessário enxergar o sujeito por trás da deficiência, só assim será possível que de fato aconteça a inclusão social e escolar, porém, é imprescindível que essa inclusão se dê de forma efetiva primeiramente na família, seu primeiro contato social.

O ano que se seguiu para a família de Beatriz foi de ansiedade, sofrimento e aprendizado para todos. Aos poucos a família percebe que Beatriz é uma criança que necessita de muitos cuidados.

Inicia-se uma trajetória em médicos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais desde os três meses de idade. Seus pais, apesar da pouca idade, compreendem a necessidade de maiores cuidados com Beatriz e vão prontamente a todas as consultas e solicitações médicas.

Aos quatro meses inicia-se um processo de encaminhamento para a estimulação precoce de uma

instituição, onde a mãe de Beatriz pode se encontrar com outras tantas crianças como sua filha, com deficiências maiores e menores que a pequena Beatriz.

O estímulo precoce tem como objetivo “Desenvolver e potencializar, através de jogos, exercícios, técnicas, atividades, e de outros recursos, as funções do cérebro do bebê, beneficiando seu lado intelectual, seu físico e sua afetividade” (Bolsanello, 1998, p.87).

Bolsanello (1998) aponta que a estimulação precoce constitui o primeiro programa de atendimento da Educação Especial, destinado a atender crianças de alto risco (por exemplo, prematuros) e com deficiências, sejam elas auditivas, físicas, mentais, visuais ou múltiplas, na faixa etária de zero a três anos.

Na instituição, a mãe é chamada a compreender um pouco mais sobre o diagnóstico de Beatriz de *paralisia cerebral* e assim iniciar um período de busca de tratamentos e encaminhamentos possíveis.

“A Paralisia cerebral ou encefalopatia crônica não progressiva é uma lesão de uma ou mais partes do cérebro, provocada muitas vezes pela falta de oxigenação das células cerebrais” (Rotta, 2002, p.128).

Por esses motivos, Beatriz ainda não segura sua cabeça, nem seu tronco, e com 2 anos ainda mama no peito e tem dificuldades para aceitar outras pessoas além da mãe e de uma prima de 5 anos. A família sempre pronta a proporcionar melhora nas necessidades da criança, já adquiriu uma órtese de pernas para que seja estimulada a adquirir marcha. Órtese tem um significado restrito e refere-se “Aos aparelhos ou dispositivos ortopédicos de uso externo, destinados a alinhar, prevenir ou corrigir deformidades ou melhorar a função das partes móveis do corpo” (Rotta, 2002, p.131).

A família começa a reconhecer a escola de Educação Infantil como aquela que pode favorecer o crescimento da filha com estímulos do ambiente, ricos em qualidade e quantidade, estimulando seu potencial.

O cognitivo de Beatriz é preservado, ouve histórias demonstrando compreendê-las, aprecia

peças teatrais e se comove, atende a solicitações como erguer a cabeça para visualizar os objetos, favorecendo sua interação com o meio escolar. Assim, tanto Beatriz vai se acostumando com a escola, como também a escola vai se adaptando às necessidades de Beatriz.

Na escola, Beatriz precisa se reconhecer longe da mãe, precisa se fazer pertencer à escola, interagir, brincar, aprender e apreender. As professoras reconhecem que Beatriz necessita, além do cotidiano da escola e das práticas educacionais, de um atendimento que considere suas particularidades estimulando os processos de aprendizagem e interação diversos.

Segundo gestores, a escola precisa conhecer os melhores equipamentos, adaptações de mobiliários e possibilidades de desenvolver suas potencialidades, além de recursos e estratégias que auxiliem no seu processo de escolarização para que a criança possa participar efetivamente do coletivo da escola e se apropriar de conhecimentos.

Nos primeiros dias na escola de Educação Infantil, Beatriz não saiu do colo da mãe, distanciada de crianças, adultos, objetos, algumas vezes sorrindo meigamente, em outras demonstrando visivelmente medo em situações novas, manifestando choro, insatisfação e inadaptação.

Entretanto, seu cotidiano escolar apresentou-se rico em *interações* com atividades diárias na companhia de outras crianças sob a *mediação*<sup>3</sup> das professoras (regular e especial) e monitores. A partir dessas práticas pedagógicas, foi se interessando por cada gesto, brincadeira, música, estímulo que estivesse sendo proposto. A escola começa a lhe parecer interessante, gostando das músicas, brincadeiras, cores, sabores e principalmente das crianças e dos adultos diferentes.

Tais situações contribuíram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento tanto de Beatriz como das demais crianças, sendo necessário planejar diversas intervenções que atendessem à diferença entre as crianças, redimensionando-se as práticas

pedagógicas, colocando como centro do processo a significação das *interações* nas atividades da Educação Infantil.

O uso da comunicação alternativa na execução das tarefas adquiriu centralidade, uma vez que tanto a família, assim como a escola e as terapeutas de Beatriz compreenderam a necessidade do uso das pranchas indicativas de ações, para que desejos e vontades fossem manifestados nos mais diferentes espaços frequentados pela criança.

Por meio das pranchas indicativas, Beatriz iniciou um processo de manifestação de preferências, de compreensão e busca pelas atividades escolares na sala de aula (sentada), no pátio (no chão), no parque (nos brinquedos), no refeitório, onde os profissionais estivessem atentos também em aspectos de acolhimento social e afetivo.

Assim, Beatriz começou a se relacionar e ser compreendida pelas crianças, ser ouvida pelos adultos e, acima de tudo, pertencer aos espaços. Por meio de adaptações palmares teve acesso aos brinquedos tão importantes nas atividades lúdico-pedagógicas da escolarização infantil.

O universo de possibilidades da aluna se ampliou e pode-se, por meio desse recurso, ter acesso ao currículo formal de Ensino Infantil, superando suas dificuldades de comunicação e promovendo maior habilidade funcional.

A família de Beatriz participou desse processo juntamente com os demais profissionais da escola, combinando ações, refletindo sobre os melhores caminhos e estabelecendo uma parceria de trabalho em que, ativamente, puderam ser ouvidos e ouvir os professores (regular e especial).

## Métodos

Tanto as questões iniciais como as intervenções realizadas tornaram-se o objetivo da presente pesquisa que deu origem ao presente trabalho e, para conseguir os propósitos do estudo, foi adotada uma

<sup>3</sup> Para Vygotsky (1988, p.66) "O homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas acesso *mediado*, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações".

abordagem metodológica que permitisse ao pesquisador posicionar-se frente ao conjunto de informações apresentadas registrando suas análises e críticas com descrições meticulosas sobre o desenvolvimento e a proposição de atividades e ações para essa aluna.

O enfoque metodológico utilizado esteve na Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) com estudos de casos baseados em situações do cotidiano escolar. A adoção desse *modelo construtivo-colaborativo* de pesquisa tem como principal recurso metodológico a intervenção e análise dos recursos e atores necessários aos profissionais que desenvolvem práticas inclusivas nas escolas regulares. Desse modo, esses profissionais têm a oportunidade de construir o conhecimento pedagógico do conteúdo a partir da própria vivência com a inclusão.

A metodologia da ACR com estudos de caso mostrou-se valiosa, permitindo a identificação de estratégias de ensino possíveis diante de uma realidade específica. Serviu também para criar um momento fértil de reflexão e de tomada de consciência pelos profissionais envolvidos, quanto a como ensinam seus alunos num contexto voltado para a promoção da Educação Inclusiva (Mizukami, 2000).

Os procedimentos metodológicos adotados pelo pesquisador foram realizados em forma de seis reuniões com os pais, professores, monitores, gestores e corpo de apoio escolar. Assim, a construção da parceria como relação de cooperação entre família e escola não foi consolidada de maneira breve, necessitando de intervenções planejadas e conscientes e colocando-se a escola como espaço de reflexão, dispensando momentos de reuniões pedagógicas para se construir tal relação.

Foram também realizados encontros de observação da aluna em diferentes espaços da escola, tais como: sala de aula, recreio, biblioteca, sala de informática, parque e refeitório. Nos espaços coletivos observaram-se aspectos relacionados a diferentes manifestações, desde a insatisfação até a manifestação de desejos e emoções positivas sobre as atividades propostas.

E para compreender em que contexto a pesquisa se estabeleceu, é necessário que se obtenha mais reflexões sobre os pressupostos da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

### Breve histórico sobre a educação infantil

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. A Constituição de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 asseguram atualmente o direito de todas as crianças a pré-escolas (Brasil, 1988, 1996).

Nos anos 1980, os movimentos sociais em defesa das populações infantis começam a utilizar a expressão Educação Infantil, ou educação de crianças de 0 a 6 anos, para designar o trabalho em creches e pré-escolas. Tais expressões se consolidaram em docência oficial, colocando-se as creches e pré-escolas como modalidades da Educação Infantil.

A década de 1990 se inicia com um forte debate sobre a possibilidade de um novo conceito de infância, devendo esta receber, para além da assistência social e saúde, também educação. Tais debates acerca desse novo conceito e concepção influenciaram fortemente a criação de leis, tanto no contexto educacional como no contexto social com as crianças de 0 a 6 anos.

O trabalho pedagógico realizado tem caráter educativo e visa a garantia de assistência, alimentação, saúde, segurança em condições materiais e humanas adequadas para proporcionar benefícios sociais e culturais às crianças com até 6 anos. Atualmente, os sistemas educacionais, de maneira geral, compreendem creches como espaços de crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos.

Essa divisão de idade acentua, entre outras questões, dicotomias entre creche/pré-escola, cuidado/educação que vão se instituir nos espaços da Educação Infantil como herança entre o trabalho da assistência a essas crianças e os novos conceitos de infância.

No ano de 2001, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) referendou a Educação Infantil como nível da Educação Básica e apresentou a possibilidade de distinção do atendimento realizado pela assistência social e pela educação. Pode-se perceber que a legislação tem, nesse caso específico, a possibilidade de um novo paradigma da infância, trazendo a visão da criança como sujeito de direito.

Para Kramer (2008), as crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura -, é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição.

A própria Política de Educação Infantil ao discutir a melhoria da qualidade da Educação Infantil não se detém às discussões de diretrizes pedagógicas, estabelecendo paralelo com a necessidade de políticas e financiamento para recursos humanos (Brasil, 2006).

Tanto creches como pré-escolas são instituições de Educação Infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito. Mas em termos quantitativos esse direito legal está longe de ser realidade, embora haja total consenso quanto à sua importância.

Entre as demandas atendidas pelas creches e/ou pré-escolas da Educação Infantil estão as crianças com deficiências. Assim, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil podem proporcionar maior interação e maiores situações de aprendizagem.

### **A criança com deficiência na educação infantil**

A Educação Infantil é considerada como um importante momento para os processos de aprendizagem e de socialização de crianças. As

principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

No caso das crianças com deficiências, a infância é a fase ideal para a ampliação e favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem. Mazzotta (1982, p.29), destacou a importância da educação pré-escolar para toda e qualquer criança:

Assim, cabe-me apenas salientar que a criança com necessidades educacionais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar, ainda que para isto ela possa necessitar de alguns auxílios especiais.

Esses pressupostos vêm se mantendo por especialistas e educadores ao longo das décadas, como comprova Bruno (2008, p.59) ao afirmar que "A Educação Infantil torna-se espaço privilegiado para lidar com a diversidade, diferenças culturais, sociais, bem como para combater a situação de desigualdade e exclusão em que viviam as crianças com deficiência".

Parece existir um consenso em torno da ideia de que a Educação Infantil é um terreno fértil e profícuo de garantia do desenvolvimento de crianças com deficiência. Entretanto, segundo o Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) o percentual de crianças que não tem acesso às creches e pré-escolas ainda é acentuado e no caso das crianças com deficiência esse índice é ainda maior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007, 2008, 2009).

Bueno e Meletti (2010), analisando os indicadores do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2007-2009, relacionam a distribuição das matrículas entre creche e pré-escola ao tipo de escolarização e de deficiência, indicando a baixa incidência das matrículas, a hegemonia dos sistemas segregados sobre os inclusivos e a maior concentração das matrículas nas pré-escolas, levando-se a concluir que esses problemas afetam não somente

a qualidade de ensino da Educação Infantil, mas todo o processo de escolarização dessa população.

Verifica-se uma alta concentração das matrículas na pré-escola, atingindo praticamente 75% do total e pequena incidência nas creches (em torno de 25%), o que demonstra que a grande maioria desse alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo, assim, excelente oportunidade para seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os percentuais de alunos matriculados na Educação Infantil estão aquém das estimativas nacionais e internacionais e, mais que isso, nos três anos pesquisados, apresentam tendência à diminuição. As matrículas de alunos com deficiência, com média abaixo de 1% das matrículas totais nessa etapa de ensino, mostram a falta da garantia do direito à Educação Infantil para essa população.

Na pesquisa, um alto índice de crianças na fase da Educação Infantil estaria ainda em sistemas segregados de ensino. Em consequência desse fator, observam-se baixos índices de matrículas na creche implicando não somente a falta de oportunidades educacionais para estas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação.

### **Deficiência física e educação infantil: desafios e possibilidades**

Embora os índices de alunos com deficiência na Educação Infantil sejam alarmantes, a pesquisa indicou que o acesso e a permanência com sucesso na escola é possível, constituindo-se fator de participação social e apropriação de conhecimentos. Evidenciou também que desafios existem nesse contexto, entretanto, dá ênfase a uma grande perspectiva de possibilidades que se abrem para crianças com deficiências.

Na Educação Infantil, é brincando que se desenvolvem os conceitos diferentes, é experimentando, é no contato com outras crianças. Segundo o *"Referencial Saberes e Práticas da inclusão na Educação Infantil"* (Brasil, 2006), é fundamental que as crianças com deficiência física tenham as mesmas experiên-

cias que outras crianças, sintam as mesmas sensações e desenvolvam as mesmas tarefas funcionais, entretanto, no caso da criança com deficiência motora, algumas atividades serão prejudicadas pela ausência e/ou dificuldade de movimento.

A questão da acessibilidade é trazida com rigor na Convenção da pessoa com deficiência em seu artigo 9, parágrafo 1, na referida Convenção:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados-Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural [...] (Brasil, 2007, p.25).

Deste modo, criar um espaço/ambiente livre de barreiras arquitetônicas será fundamental para o desenvolvimento pleno dessa criança. Esse espaço criará possibilidades para que o aluno se desloque com maior autonomia.

Garantir as condições de acessibilidade é uma parte importante do processo de inclusão dos alunos com deficiência e, neste empenho, estarão envolvidos o próprio aluno, seus familiares, os gestores das redes de educação, os gestores e professores da escola comum, além de outros profissionais que poderão contribuir com informações, conhecimentos e experiências que venham subsidiar e qualificar o atendimento ao aluno (Bersch, 2006, p.3).

A execução de tarefas, o ato de brincar, adquirir conceitos, tão trabalhados na escola infantil, poderá ser prejudicado por questões motoras e para que isso seja trabalhado efetivamente deverá existir a proposição de adaptações e recursos tanto para tarefas funcionais como para apropriação de conhecimentos acadêmicos nos diferentes espaços da Educação Infantil.

Compreender os aspectos relacionados ao ato de se movimentar, comunicar-se, será fundamental para se entender o universo de possibilidades do aluno com deficiência física, bem como poder propor ações coletivas para seu desenvolvimento social e escolar. Segundo os preceitos da nova política:

Para exercer suas funções de acordo com os preceitos dessa nova orientação, o professor de educação especial volta-se para o conhecimento do aluno. Para isso, ele precisa desenvolver a habilidade de observar e de identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno de participar ativamente do processo escolar. Precisa também aprender a estabelecer parcerias que o apoiarão no atendimento a esse aluno (Brasil, 2008, p.35).

Nesse sentido, a proposição de *tecnologia assistiva* foi concretizada por meio de *comunicação alternativa*, direcionada à vida escolar do aluno. A necessidade de trabalhar com a comunicação levará os interessados à seleção de recursos próprios destinados à superação de dificuldades para um desempenho escolar favorável.

É importante salientar que as ajudas técnicas estão conceituadas no Decreto nº 3.298/1999, artigo 19, parágrafo único, contemplando a necessidade do desenvolvimento de recursos próprios especializados que possibilitem ao aluno meios para o acesso ao currículo escolar por meio de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 1999).

A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como "Um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência", conforme se descreve:

- a) Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender aos educandos com dificuldades de fala e de escrita.
- b) Adequação dos materiais didáticos pedagógicos às necessidades dos educandos, engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas.

c) Desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica.

d) Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

e) Uso de mobiliário adequado (Bersch, 2006, p.20).

No caso da aluna com deficiência física do presente estudo, a comunicação é prejudicada, requerendo uma modalidade da tecnologia assistiva chamada de comunicação alternativa.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de idéias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. O aluno com deficiência passa de uma situação de passividade para outra, a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento (Sartoretto & Bersch, 2010, p.35).

Além do recurso da Comunicação Alternativa, pode-se compreender a utilização das áreas da Tecnologia Assistiva, incluindo-se recursos pedagógicos acessíveis, adequação postural e mobilidade, que são de grande importância para a aluna. A vasta gama de recursos propostos terá como objetivo possibilitar a participação ativa da aluna nos espaços, diminuindo seu gasto de energia muscular com oferecimento de adaptações necessárias.

A pesquisa evidenciou que a aprendizagem de alunos com deficiência física não depende somente de um programa de ensino adequado às suas necessidades e ambiente sem barreiras arquitetônicas,



mas também da disponibilidade de recursos pedagógicos e mobiliários adequados à sua condição e necessidade física.

Esse mobiliário é fundamental para que a criança com deficiência física no espaço da Educação Infantil sinta-se plenamente confortável e adaptada aos vários locais propostos para atividades infantis. Segundo Braccialli (2000, p.45):

A postura sentada é mantida e reforçada, porque potencializa as habilidades motoras e visuais de alunos deficientes físicos. Além disso, para efetivar a modificação de postura desses alunos, gasta-se um tempo grande, principalmente nas atividades em sala de aula. Nem sempre os professores têm conhecimentos técnicos em relação ao mobiliário adequado para alunos com deficiência física e orientação de profissionais especializados.

Numa pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de São Paulo, Braccialli (2000) relata que diante dessa situação e/ou necessidade do aluno, pode-se prescrever cadeiras para alunos com paralisia cerebral com alta e baixa tecnologia. Entretanto, para se ter certeza sobre qual assento é o indicado para alunos, é preciso conhecer bem o contexto para propor o mobiliário, compondo parcerias com outros setores ligados à escola.

A pesquisa evidenciou também a necessidade de conhecer esse aluno, sua história, desejos, identificando necessidades e desafios curriculares, locais diferentes e atividades diferenciadas.

Nesse sentido, o aluno com deficiência física tem plenas possibilidades na Educação Infantil, com suas atividades envolventes e coloridas, com seu jeito próprio de compreender o ser humano em suas várias dimensões sociais.

## Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo a reflexão das possibilidades de inserção de alunos com deficiência física em escolas de Educação Infantil, estabelecendo-se a partir de um estudo de caso de

uma aluna com 2 anos matriculada em escola de Educação Infantil, da rede regular de ensino, com diagnóstico de paralisia cerebral.

A metodologia da ACR estruturada a partir do caso foi utilizada permitindo acessar às práticas docentes de modo a apreender o conhecimento pedagógico, contribuindo para a sistematização, o compartilhamento e a reflexão em torno de experiências pedagógicas vividas pelos profissionais envolvidos no estudo.

Os dados obtidos na adaptação, cognição e pertencimento escolar da aluna refletiram as possibilidades dessa criança no espaço da Educação Infantil, e, por meio de ações inclusivas e troca de experiências entre os profissionais envolvidos, ocorreram processos de colaboração, aprendizagem e reflexão sobre atitudes mais inclusivas.

As dificuldades foram detectadas e a proposição de ações se definiu com objetivos direcionados a sua superação. O planejamento de ações pretendeu promover a adaptação da criança na escola, bem como na sala de aula.

Muitas proposições e adaptações foram realizadas e aos poucos já se pode ir acompanhando resultados dessas intervenções no cotidiano da escola. Acompanhou-se um novo olhar dos profissionais que se propuseram a atuar com Beatriz, observou-se uma família muito mais aberta às questões da inclusão educacional da filha em um novo espaço, nunca antes pensado por eles, chamado escola regular.

Propor recursos e estratégias que auxiliassem no seu processo de inclusão educacional para efetivamente participar do coletivo da escola e apropriar-se de conhecimentos foram os primeiros desafios para a pequena Beatriz. Deste modo, o planejamento identificou barreiras e propôs recursos e estratégias que viriam a promover a participação plena e autônoma de Beatriz nos desafios da aprendizagem, no desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva da escola comum.

Percebeu-se muito mais no contato com a complexidade da escola regular e com essa criança e sua família. No decorrer do texto mostrou-se que

existem diversas possibilidades para promover o acesso do aluno com deficiência física no espaço da Educação Infantil regular levando-se em consideração o currículo e o projeto político pedagógico da escola.

A pesquisa evidenciou que a inclusão escolar do aluno com deficiência física não se limita ao aspecto didático-pedagógico, estar e se sentir participante da escola envolve aspectos de acolhimento afetivo, social, atitudinal e arquitetônico (acessibilidade).

As dificuldades encontradas no início ou no caminho do processo não devem ser motivo de exclusão para essas crianças e sim de fortalecimento de novas proposições, pois é na escola regular que isso se dará, uma vez que é nesse espaço educacional que está o lugar de toda criança com ou sem deficiência, não somente como forma de interação, mas como local de apropriação de conhecimentos.

## Referências

- Bolsanello, M.A. *Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce*. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- Braccialli, L.M.P. *Influência da utilização do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica*. 2000. Tese (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- Brasil. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.
- Brasil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política racional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.
- Brasil. Ministério da Educação. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenação da Integração da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: SDH, 2007.
- Brasil. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- Bersch, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: Bersch, R. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: MEC, 2006. p.89-94.
- Bruno, M.M.G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *Ambiente Educação*, v.1, n.2, p.57, 2008.
- Bueno, J.G.S.; Meletti, S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião Anual da Anped, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2010. p.15.
- Buscaglia, L. *Os deficientes e seus pais*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo escolar da educação básica*. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo escolar da educação básica*. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo escolar da educação básica*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2012.
- Kramer, S. O papel social da educação infantil. *Revista Movimento*, 2008. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf)>. Acesso em: mar. 2012.
- Mazzotta, M.J.S. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- Mizukami, M.G.N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: Abramowicz, A.; Mello, R.R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000. p.139-161.
- Rotta, N.T. *Paralisia cerebral: novas perspectivas terapêuticas*. *Jornal de Pediatria*, v.78, supl., p.548-554, 2002.
- Sartoretto, M.L.; Bersch, R.C.R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília: MEC, 2010.
- Vygotsky, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.
- Recebido em 17/4/2012, reapresentado em 29/6/2012 e aceito para publicação em 4/9/2012.