



A DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA CURRICULAR: INTERFACES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcia Torres Neri Soares

profa.marciatorres@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Adentrar no debate sobre a organização curricular em atendimento às necessidades de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino é uma das oportunidades mais ricas para a caracterização de processos educacionais inclusivos. Desse modo, o presente texto tem por objetivo discutir a deficiência sob a ótica da organização curricular, especialmente na Educação Infantil. Com base em levantamento teórico realizado, consideramos as possibilidades de contribuir ao debate, tendo em vista a defesa do modelo social da deficiência. O estudo revelou a importância da demarcação do tema no campo da Educação Infantil, bem como a superação de práticas assistencialistas e a garantia de condições de acesso ao conhecimento escolar por quaisquer crianças. A inclusão do estudante com deficiência é um desafio que se impõe aos contextos educacionais e, incontestavelmente, situa-se como tarefa de todos os envolvidos com processos de escolarização, desde a mais tenra idade.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, deficiência, Educação Infantil.

DISABILITY FROM THE CURRICULUM PERSPECTIVE: INTERFACE WITH CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: To enter the debate on the curriculum organization in meeting the needs of students with disabilities in mainstream education classes is one of the richest opportunities for the characterization of inclusive educational processes. Thus, this paper aims to discuss disability from the perspective of curricular organization, especially in early childhood education. Based on a theoretical survey, we consider the possibilities to contribute to the debate in view of the defense of the social model of disability. The study revealed the importance of the demarcation of the topic in the field of early childhood education as well as of overcoming paternalistic practices and ensuring conditions of access to school knowledge for all the children. The inclusion of disabled students is a challenge imposed in the educational contexts and, undoubtedly, it is a task for everyone involved with schooling processes from an early age on.

KEYWORDS: curriculum, disability, Child Education.

Introdução: sobre os fios condutores de nossa discussão

Falar sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência¹ tem sido tema recorrente no debate educacional brasileiro. Nesse texto, contudo, consideramos a importância de sua demarcação sob a ótica da discussão curricular na Educação Infantil, em especial por oportunizar a possibilidade de contribuir com a prática pedagógica de professores e as situações desafiadoras advindas do contato com turmas inevitavelmente heterogêneas.

Poderíamos definir o fio condutor de nossa discussão por diferentes lentes de aumento. Escolhemos o currículo, não sem demasia, pela oportunidade ímpar de falarmos sobre as entranhas, avessos da realidade escolar. Isso porque a perspectiva curricular é uma das mais importantes na análise de como a prática é sustentada e se expressa no contexto escolar, afinal “O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Nossas salas de Educação Infantil estão permeadas de vozes, sons, silêncios, gritos, organizações, mudanças, rotinas, regras, brincadeiras [...]. Nessas salas se (re)constróem sonhos, nelas constituímos vida. Se a escola lida com o acesso ao conhecimento, não obstante, as práticas da Educação Infantil devem concorrer para condições de participação no âmbito do currículo escolar, também do ponto de vista do conteúdo subliminar e da (con)formação de identidades. “De pequeno” aprendemos a respeitar às diferenças e, certamente, temos chances de enriquecer nossas relações sociais, especialmente quando convivemos com pessoas em situação de vulnerabilidade escolar.

O currículo, portanto, nos diz sobre demarcação de (não) lugar, subjetividades. Está “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15-16).

¹ Conforme nossa opção teórica, embora o público alvo da Educação Especial compreenda os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), escolhemos os estudantes com deficiência como representativos, haja vista a definição de nosso principal objeto de estudo: a deficiência como produção social. Conquanto, nossa defesa é a de que as situações de desvantagem características do cotidiano de pessoas com TGD ou altas habilidades/superdotação podem ser problematizadas pelas condições de participação e (im)possibilidades de inclusão escolar a que estão sujeitas pessoas com deficiência. Desse modo, nesse texto, a expressão pessoas com deficiência representa o público supracitado.

No manejo da prática educativa, na forma como são realizados planejamentos e avaliações, mas também na seleção realizada pelos professores das crianças que participarão das atividades, nas cores e tons escolhidos para as apresentações, nas explicações dadas sempre que a pergunta “Por que ele é assim?” é realizada, na forma como se apresenta um objeto novo como uma cadeira de rodas, dizemos sobre o currículo e seu conteúdo oculto (MAGALHÃES, 2005).

A discussão sobre o currículo escolar oportuniza-nos (re)pensar situações diárias, nem sempre observadas ou problematizadas, porque questionamos sobre o óbvio ou as aparentes normalidades. A observância às subjetividades pode propiciar a discussão sobre a inclusão escolar com maior êxito, afinal amplia-se o debate para as condições de permanência e não apenas acesso às escolas.

Por inclusão escolar tomamos a acepção do termo apresentada por Bueno (2008, p. 49): “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, [enquanto que a] educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”. Nosso foco de interesse no amplo debate sobre grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de negros, mulheres, ciganos, indígenas, circenses, entre outros, recai sobre as pessoas com deficiência, conforme já explicitado.

Perpassa a discussão apresentada, a delimitação da deficiência como produção social. Contrariando aos padrões médicos e patologizantes, resquícios da concepção embrionária da Educação Especial, compreendemos a deficiência pela mais coerente, consideramos, ideologia “dos arranjos sociais, opressivos às pessoas com lesão” (DINIZ, 2007, p. 23). Conforme contribuições da autora, a concepção da deficiência como produção social reconhece o corpo com lesão, porém denuncia a estrutura que a oprime e que determina suas condições de vida e participação social.

A priori, temos a visão ingênua (?) de que Educação Infantil seria o melhor espaço para a inclusão de estudantes com deficiência. Sua organização curricular, em especial, seu caráter de não retenção – um dos grandes nós para/na inclusão de crianças maiores – garantiria a promoção de ambientes menos restritivos e mais acolhedores. Nosso estudo, contudo, esclarece que nossas dificuldades são anteriores à chegada desses estudantes, portanto as lacunas de nossa formação inicial e continuada no campo da educação geral contribuem para nossos principais desafios (FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Dito de outro modo, argumentos como a falta de formação, ou de um saber especializado acerca da inclusão de estudantes com deficiência, embora importantes, não são suficientes como justificativas para nossas dificuldades na organização de práticas curriculares condizentes com as necessidades de diferentes estudantes. Nossa discussão é curricular e isso envolve quaisquer etapas de ensino, com públicos cada vez mais diferenciados.

A concepção sobre aprendizagem na Educação Infantil, por exemplo, deve ser comum a todos os estudantes, afinal crianças com deficiência são antes de tudo crianças. Invisibilizar suas condições de participação nas atividades da prática curricular, em virtude de possuírem uma deficiência, é atribuir a essas crianças um caráter de excepcionalidade e distanciá-las das contribuições teóricas e práticas sobre aprendizagem e conhecimento, para reservá-las a um ideário especializado restrito a poucos interessados e/ou estudiosos da área, muitas vezes cruel, que atribui à deficiência a condição primeira para obstaculizar suas expectativas de participação social.

Com o argumento anterior não queremos desconsiderar a deficiência propriamente dita, antes compreender que essa condição nos impõe a necessidade de diversificação da prática pedagógica, porém nosso dever é compreendê-la como parte (não totalidade!) do ser humano sujeito de infinitas possibilidades, do mesmo modo que procedemos com quaisquer crianças, tenham ou não uma deficiência. Além disso, não há como antever, ou prescrever um receituário acerca de cada deficiência no espaço escolar. Apenas o contato com cada criança com deficiência e o conhecimento de suas características, sujeito singular, assim como com qualquer criança, definirá as condições para sua participação no espaço escolar. Ademais, a inserção da discussão no âmbito das políticas públicas é condição primordial para iniciarmos um diálogo mais acertado e não responsabilizarmos o professor, pelo (in)sucesso de suas práticas.

Para organização do presente artigo, além dessa seção introdutória, apresentamos nossas discussões *Sobre Educação Infantil, Currículo e Educação Especial: contribuições ao debate sob as lentes dos GT da ANPEd (2008-2015)*. Ao realizar importante levantamento teórico, acreditamos colocar nossas discussões numa moldura mais ampla de visibilidade e contribuições sobre a temática. Em seguida, ao discorrer sobre *A deficiência como produção social: interfaces com a Educação Infantil*, explicitamos o que consideramos ser nossas principais contribuições ao debate teórico já

existente e às formas de aproximação das salas de Educação Infantil em sua riqueza e singularidades. As discussões apresentadas não esgotam o debate, antes nos dizem sobre outras possibilidades de estudos e pesquisas a fim de contribuir à formação de diferentes professores. Com base nos dados e nas informações compartilhadas, registramos nossas *Considerações Finais*, na expectativa de que o texto ajude a ecoar práticas curriculares condizentes com respeito às diferenças no espaço escolar.

Como forma de iniciarmos o debate, sem prescindir do rigor teórico necessário à tessitura de um texto dessa natureza, começamos com a apresentação dos dados de nosso levantamento, basilares para o presente texto.

Sobre Educação Infantil, Currículo e Educação Especial: contribuições ao debate sob as lentes do GT da ANPEd (2008-2015)

Para construção do presente texto, realizamos levantamento teórico sobre as *organizações curriculares para inclusão de crianças com deficiência em classes comuns² de ensino* no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), evento renomado no campo educacional, no período delimitado entre 2008 e 2015. Os Grupos de Trabalho (GT) escolhidos relacionam-se aos temas centrais do nosso estudo. São eles: *GT 07* – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; *GT 12* – Currículo e *GT 15* – Educação Especial. A delimitação temporal para início de realização da pesquisa, 2008, justifica-se por considerarmos o marco legal da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e suas implicações nas construções teóricas do período subsequente. O ano final, 2015, foi o último ano de realização do evento.

Os textos analisados foram extraídos da seção Trabalhos e, por isso, correspondem às comunicações orais. Para organização didática do presente texto, apresentaremos os trabalhos localizados em nossa pesquisa por GT, obedecendo a ordem cronológica de realização das Reuniões Anuais. No ano de 2014, não houve Reunião, em virtude destas, a partir do ano de 2013, acontecerem de dois em dois anos.

² Classes das escolas regulares responsáveis pela escolarização de estudantes com deficiência conforme preceitua a legislação em vigor (BRASIL, 2008).

Com base no foco de nossa investigação (organizações curriculares para inclusão de crianças com deficiência em classes comuns de ensino), não foram localizados estudos no *GT 07* – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Apenas Corrêa e Manzini (2010) aproximam-se da temática, ao falar sobre condições de acessibilidade física em parques infantis de seis escolas do interior paulista. Contudo, não foram identificadas contribuições à organização curricular, haja vista este não ter sido seu principal objetivo. A visível escassez da temática nesse GT desperta-nos atenção sobre a necessidade de realização de estudos na área, afinal a discussão sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência também deve ser foco dos que se preocupam e teorizam sobre a Educação Infantil, em evento altamente conceituado como o promovido pela ANPEd.

No *GT 12* – Currículo, o trabalho de Pereira (2009) analisa as discursividades contemporâneas da emancipação presentes numa proposta curricular da rede municipal de ensino e cita o volume I, que trata da Educação Infantil, e ainda os temas transversais, a exemplo das “adaptações curriculares aos portadores de necessidades especiais (visuais, mentais, auditivas, etc.)” (PEREIRA, 2009, p. 12). Este foi o único trabalho identificado e, a exemplo do que dissemos sobre a produção do *GT 07*, é preciso alargar as possibilidades de pesquisa e análise sobre a inclusão de crianças com deficiência no campo curricular.

No *GT 15*- Educação Especial, Seabra Júnior (2008) apresenta estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada e menciona a importância de discutir estratégias gerais para a criança com deficiência visual, com seus professores, pais e/ou assistentes antes do início de um programa de Educação Física. Nesse mesmo ano, Vasques (2008) indica, com base em suas pesquisas, a utilização de um Currículo Funcional Natural (CFN) para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento severamente prejudicados.

Ao propor análise dos discursos docentes sobre o aluno com deficiência, Givigi (2009) apresentou estudo realizado em escola de crianças de 0 a 6 anos. Para a autora, o contato com a diversidade, conforme denomina, oportuniza o trabalho com base nas possibilidades do outro. Já Lockmann e Traversini (2010) alertam para o cunho médico e sua prevalência nos contextos escolares, especialmente na inclusão de estudantes com deficiência e a necessidade da escola assumir seu compromisso na/para construção dos conhecimentos. Na mesma direção, Drago (2010, p. 01) apresenta a conclusão que “ainda

se pensa a educação da criança com deficiência como algo que pode ser realizado de qualquer maneira, por qualquer pessoa e que não é toda escola comum que está preparada para receber crianças que requeiram cuidados e educação especial.”

Freitas e Monteiro (2010) refletem sobre as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, em especial da inclusão de “crianças com necessidades especiais” e concluem sobre a importância da escola e dos educadores investir em práticas de valorização das capacidades simbólicas. As autoras também alertam que o caminho não é simplificar as tarefas da criança e/ou o auxílio constante do adulto, mas a inserção do aluno em práticas escolares significativas e simbólicas.

Ao discutir a mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo, Chiole (2012) conclui sobre a importância de (re)criar situações concretas de brincadeiras, para que suas potencialidades se manifestem nos processos interativos. Com foco nas formas organizativas da Educação Infantil, Kuhnen (2012) enfatiza os atendimentos aos sujeitos da Educação Especial em uma rede municipal de ensino do Brasil. Como conclusão, a autora apresenta a constatação de que as diretrizes pedagógicas analisadas não definem o acesso ao conhecimento como eixo do processo educativo.

Com base na análise sobre a implementação da política de Educação Especial em um município brasileiro, Fagliari (2013) apresenta especificidades da Educação Infantil, especialmente os cuidados da gestão local em oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno oposto ao da escolarização das crianças, para não reforçar a visão médica e patológica das deficiências. Também não se identificou uma proposta de escolarização para crianças de 0 a 3 anos com essas especificidades.

Em sua investigação sobre concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras de salas comuns e do AEE que desempenhavam atividades com crianças com deficiência, Lima e Dorziat (2013) evidenciaram práticas marcadas por situações de exclusão, na negação às crianças de participação e vivências importantes. Como alerta, as autoras conclamam a necessidade de formações continuadas na Educação Inclusiva e Educação Infantil com vistas à realização de um trabalho coletivo e colaborativo, envolvendo toda a comunidade escolar.

A teorização localizada quase que exclusiva ao GT de pesquisadores do campo da Educação Especial, embora de suma relevância, tanto indica a necessidade de ampliação

e extensão da discussão nos outros GT, quanto pode dar indícios sobre a tendência a considerarmos as questões relativas à inclusão de estudantes com deficiência, exclusividade dos que as têm como área principal de seus interesses. A possibilidade de olhar para a inclusão sob outro ângulo é, notadamente, invalidada, por julgarmos ser essa uma discussão reservada aos estudiosos da Educação Especial e desconsiderarmos a importância da demarcação desses estudos, tendo outros panos de fundo para o debate.

Insistir na necessidade de inserção do tema em outros fóruns de discussão perpassa um posicionamento político de que a Educação Especial, modalidade de ensino transversal assegurada pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), só pode ser entendida no cerne da política educacional que a fundamenta com todas suas mazelas e dificuldades em sua constituição no interior de um país com dimensões continentais e características colonialistas e escravocratas, como o caso brasileiro. Doravante, a discussão assegurada no presente estudo não está desarticulada da educação geral, antes tem, nesse patamar, a vinculação com suas principais dificuldades, a exemplo do recorrente tema, ainda não suficientemente enfrentado no campo das políticas públicas, formação docente.

O quadro a seguir é ilustrativo da síntese dos estudos localizados em cada GT, bem como da quantidade de investigações próximas de nosso objeto de estudo na construção do presente texto.

ANO	GT	Número total de trabalhos publicados	Trabalhos relacionados à temática investigada
2008	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	12	00
	12 – Currículo	17	00
	15 – Educação Especial	15	02
2009	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	16	00
	12 – Currículo	17	01
	15 – Educação Especial	15	01
2010	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	17	00
	12 – Currículo	18	00
	15 – Educação Especial	18	03
2011	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	15	00
	12 – Currículo	29	00
	15 – Educação Especial	23	00
2012	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	18	00
	12 – Currículo	15	00
	15 – Educação Especial	19	02
2013	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	12	00
	12 – Currículo	18	00
	15 – Educação Especial	20	02
2015	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	27	00
	12 – Currículo	27	00
	15 – Educação Especial	28	00
Total por GT	07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	117	00
	12 – Currículo	141	01
	15 – Educação Especial	138	10

Quadro: Levantamento no portal da ANPED: trabalhos acerca das organizações curriculares para inclusão de crianças com deficiência em classes comuns de ensino (2008-2015).

Conforme observamos, do total de 396 textos apresentados nos três GT escolhidos em nosso levantamento, apenas 11 estudos relacionam-se diretamente à temática investigada. Desses, apenas um pertence ao GT de Currículo e os demais ao de Educação Especial. Além disso, se considerarmos o número total de trabalhos localizados no GT 15, 138 trabalhos contados a partir do ano de 2008 e a localização da amostra de 10 textos, constamos a correspondência de aproximadamente 7% de produções.

Sob o argumento de que as contribuições teóricas e investigações realizadas no GT de Educação Especial seriam suficientes para contemplar especificidades de quaisquer segmentos da educação, com o que em parte concordamos, por considerar a pertinência das concepções defendidas nesse campo do conhecimento em qualquer faixa etária, não resolve a constatação sobre a escassez do tema, afinal também no GT supracitado o índice de produção foi pequeno. O pouco investimento no tema nesse importante veículo de divulgação de pesquisas nacionais parece-nos justificativa relevante para as proposições realizadas no presente texto, como faremos na próxima seção.

A deficiência como produção social: interfaces com a Educação Infantil e o Currículo Escolar

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, como tal, obedece às *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* e sua orientação para articulação de experiências e saberes infantis com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio “cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (BRASIL, 2013).

Por seu turno, as Diretrizes apresentam Revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e demarcam a necessidade de seu entendimento como etapa imprescindível à formação de crianças em sua plenitude. Nesse sentido, referem-se ao “olhar acolhedor de diversidades” extensivo às crianças com deficiência. Preceitua o direito à liberdade e à participação sob situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil. Para tanto, o documento sugere garantia de medidas para otimizar vivências na creche e pré-escola em espaços estruturados com possibilidades de interações com outras crianças.

Não obstante, a organização curricular em atendimento às necessidades das crianças com deficiência também é contemplada no eixo *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, conforme acontece com o Ensino Fundamental e Médio.

Embora a legislação concernente à Educação Especial seja bastante avançada e necessária, haja vista as condições históricas de marginalidade a que foi submetida, no

tocante à Educação Infantil, as atenções ainda merecem destaque, tanto se considerarmos o hiato entre a legislação e as práticas educacionais, quanto se analisadas as especificidades dessa etapa de ensino:

Os dados referentes à evolução das matrículas em relação aos níveis, etapas e modalidades de ensino nos levam a afirmar que, embora a educação infantil seja considerada como uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos poderes públicos, ocorrendo, inclusive, uma redução das matrículas no período pré-escolar. (MELETTI; BUENO, 2010, p. 14).

Ponderar a respeito das dificuldades na garantia de uma política pública de inclusão escolar na primeira etapa de escolarização brasileira sugere-nos a importância de discutirmos esse conteúdo de forma mais consistente e próxima à realidade de diferentes escolas. Também ressaltamos a legitimidade dessa discussão, especialmente por reconhecermos as inúmeras possibilidades de contribuirmos à formação de nossas crianças, quando em contato com colegas com deficiência. Como mostra a conclusão de estudo, a Educação Infantil favorece ao movimento de reconhecer nas pessoas com deficiência seus potenciais e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento:

Por fim, gostaríamos de defender uma compreensão de que a Educação Infantil é um espaço educacional com possibilidade de intensificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, respeitando suas necessidades e características próprias do gênero humano nesta fase da vida, e levando em conta as singularidades de cada indivíduo (GARCIA; LOPEZ, 2011, p. 12).

Levar em conta as singularidades de cada indivíduo significa atentar que a organização da prática pedagógica para crianças com e sem deficiência *obedece as mesmas concepções de currículo, infância e deficiência*. O que muda são as condições de participação de todas as crianças e, para isso, temos que pensar em estratégias na promoção e acesso ao conhecimento escolar, em especial na subjetivação de suas identidades implícitas ao desenvolvimento de nossas práticas curriculares.

As crianças são naturalmente curiosas. Interessam-se por saber por que o coleguinha baba, não fala, não anda, não para quieto, falta muito, grita [...] e, para isso, não precisa que tenha uma deficiência. Em fase de exploração do novo, é natural que queiram se aproximar e saber mais do desconhecido. As explicações que damos é que são constitutivas do ser, pois podem ser determinantes para reforço a atitudes paternalistas e/ou assistencialistas, ou potencializadoras de sua aprendizagem.

A inclusão na Educação Infantil não se resolve com orientações de cunho protecionista às crianças com deficiência. Privar as crianças de resolver seus dilemas, deixar de ensiná-las os conteúdos comuns aos demais estudantes podem ser notas de um empobrecimento curricular (GARCIA, 2006).

Tampouco a avaliação na Educação Infantil (HOFFMANN, 1996) é suficientemente capaz de solucionar as dificuldades em promover um currículo comum e acessível a todas as crianças. A simples promoção da criança para os grupos subsequentes não corresponde à garantia de investimento em seu potencial e participação no espaço escolar.

No desenvolvimento das práticas docentes e dos outros partícipes escolares, engendram-se ações, desvelam-se vontades, opiniões, estratégias, organizações (procedimentos, práticas, ideias expressas no cotidiano da escola) e se (re)dimensionam atividades e propostas curriculares. No que diz respeito à chegada de crianças com deficiência, são (re)criadas formas, práticas pedagógicas explícitas em planejamentos e/ou construídas no âmago das subjetividades (SILVA, 2008).

Dessa forma, as crianças que cotidianamente adentram o espaço da escola produzem e podem ser produtos de imagens e suas (re)configurações nas mais variadas possibilidades de (in)adaptação e (des)contextualização das experiências proporcionadas pelos processos, que são ali desenvolvidos. A deficiência jamais passa despercebida, provocando diferentes reações humanas diante dessa condição, uma vez que surpreende, desorganiza e imobiliza ao corporificar o que ‘escapa’ ao familiar, ao usual, ao esperado (SILVA, 2008, p. 77).

Desse último entendimento decorre a necessidade para atentarmos ao currículo e seus diálogos com/no cotidiano, bem como a produção dos estigmas (GOFFMAN, 1998) no espaço escolar e dos obstáculos atitudinais que concorrem para não inclusão de pessoas com deficiência, em diferentes contextos.

Do ponto de vista curricular, falamos, então, do caminho entre o prescrito e o vivido e da desconfiança sempre necessária de sua suposta neutralidade. Conquanto, na realização do presente estudo refletimos acerca da necessidade da problematização do currículo, em especial de seus conflitos, pois “o próprio corpo do conhecimento escolar

– o que se inclui e o que se exclui, o que é importante e o que não é – também serve a um propósito ideológico” (APPLE, 2006, p. 96).

Apresentar possibilidades de acesso ao currículo escolar diferentes das comumente utilizadas em nossas práticas pedagógicas faculta-nos o entendimento de que não é meramente a deficiência o motivo de nossas preocupações, mas a certeza de que essas práticas necessitarão ser revisitadas e, desde que preciso, redimensionadas. Se a deficiência é uma produção social, há muito mais para conhecermos sobre a organização curricular proposta em nossas salas de aula, que a patologia, afinal, não é a ausência de audição, por exemplo, que impõe as dificuldades de acesso ao currículo escolar por uma criança surda, mas a promoção e o respeito a uma proposta pedagógica mais acessível na sua forma particular de conhecer o mundo.

Entender as singularidades das crianças e promover o respeito às diferenças, significa que ela – a deficiência – não define o ser. O olhar para o que falta, para os déficits das pessoas, incentiva-nos a termos piedade, ao invés de crédito em suas inúmeras potencialidades. Compreender o corpo diferente é uma oportunidade para possibilitar o enriquecimento curricular não apenas às crianças com deficiência, mas a quaisquer crianças. Isso porque, contar uma história infantil e apresentar a audiodescrição³ de cada imagem pode enriquecer o universo imaginário de todos. Reconhecer que algumas crianças falam com as mãos pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), entender que algumas delas necessitarão de um lápis bem mais grosso para desenhar, pintar e escrever, ver um coleguinha entrando na escola manobrando sua própria cadeira de rodas é ampliar nossas possibilidades de crédito nas formas diversas de ser e estar no mundo desde a mais tenra idade.

Essas são algumas, não as únicas possibilidades de ter experiências produtivas no âmbito da inclusão escolar na Educação Infantil. Além dos aspectos mencionados, acresce-se o fato de que não há como delimitar parâmetros para a inclusão de crianças com deficiência, pois elas, assim como as demais, são únicas e possuem particularidades

³ A audiodescrição se configuraria em um enunciado verbal que acompanha e que comenta um enunciado audiovisual, convertendo-se em uma contraimagem, como forma de mediar a transcrição das imagens visuais em imagens mentais por parte das pessoas com deficiência visual, cujas diversas fases comportam um movimento responsivo (e responsável) de enunciação que procura assegurar, principalmente, para essas pessoas, uma participação ativamente responsiva na atribuição de sentidos. Essa autonomia interpretativa perseguida pela audiodescrição gira em torno da narração objetiva daquilo que é visto (ALVES, 2012, p. 2).

não passíveis de generalização ou da criação de propostas de intervenção universais. Falamos, portanto, de sujeitos históricos e como tais, autônomos, ímpares e imprevisíveis.

Nem tudo é tão simétrico quanto pressupõem as visões deterministas do conhecimento. Há um jogo de interesses, visões acirradas no campo curricular e de lutas de poder intervenientes na forma como se organizam diferentes práticas curriculares. Atentar para o que está subliminarmente posto nas relações que se (re)constroem no espaço escolar é, sem dúvida, conteúdo imprescindível à organização da Educação Infantil e do currículo aberto às diferenças.

Considerações finais

Para nós, é determinante o fato do currículo não se dissociar do contexto econômico, político, cultural e social em que a educação se insere. Não podemos atribuir a este artefato, a razão de todos os males, nem a salvação deles, mas o currículo é espaço fértil para o entendimento de como esses contextos interferem no panorama educacional e de como identidades podem ser silenciadas, negadas, omitidas ou obliteradas no processo de aprendizagens individuais.

Em nosso texto, vimos a necessidade em entender a deficiência, para além de atitudes clínicas de encaminhamentos, cuidados e/ou de atitudes assistencialistas e olhar para criança com deficiência *como uma criança*. A visão que faz da pessoa com deficiência um objeto secundariza suas características individuais e condições de vida e passa a reforçar a deficiência como impedimento para sua inclusão nas classes comuns de ensino. Tido como o primeiro (muitas vezes, o único!) aspecto observado e definidor da criança, ignoramos as condições de ensino e aprendizagem comuns a qualquer criança nessa etapa da educação básica. Comumente nos esquecemos de que a concepção da infância, do brincar, da autonomia, do espaço, da rotina [...] devem ser as mesmas, quando pensamos na proposta curricular da escola.

Embora falemos de pessoas historicamente alijadas do processo educacional e de práticas curriculares que, em suas estratégias, prioridades e intervenções por vezes sentenciaram a incapacidade de aprendizagem do grupo constituído pelas pessoas com deficiência e, poderíamos acrescentar, outras pessoas rotuladas como deficientes ou destoantes do modelo homogeneizador e homogeneizante de ensino, inauguramos outras formas de entender o mundo e crianças a serem compreendidas, não por seus déficits, mas pelo seu estilo e forma de garantir seu direito de participação e desenvolvimento.

Dessa última afirmação, decorre nosso consenso, para que os pesquisadores e/ou professores da Educação Infantil relatem com mais frequência os resultados de seus estudos e suas experiências, como forma de incentivar outros estudiosos a olhar a inclusão da pessoa com deficiência como tarefa da educação, indubitavelmente, de todos os seus partícipes.

Não há como desconsiderar a importância de se ampliar os debates, no cerne das políticas públicas, especialmente nas propostas de formação docente. Discutir condições curriculares para inclusão escolar de crianças com deficiência não pode ser tarefa isolada e de responsabilidade exclusiva do professor. Faz-se imprescindível garantir a discussão com toda comunidade escolar e ainda com os familiares de estudantes com deficiência. Ademais, manter um diálogo com outros profissionais que acompanhem a criança fora da escola é mais uma das ações a favorecer o entendimento desse estudante e de suas possibilidades.

Conquanto, os diálogos incitados no parágrafo anterior dependem da possibilidade coletiva de discussão sobre condições de escolarização como direito assegurado a qualquer criança e, portanto, devem se articular aos órgãos gestores da Educação Especial e/ou Inclusiva nos diferentes municípios brasileiros. Tais necessidades, entretanto, não são impeditivas de iniciarmos os diálogos nas escolas, afinal, só lutaremos pelas condições para/na inclusão escolar, quando, coletivamente, compreendermos a importância desse direito, não apenas para as crianças com deficiência, mas para todas as que se beneficiam de aulas mais instigantes e participativas.

O estudo revelou a importância da demarcação do tema no campo da Educação Infantil, bem como a superação de práticas assistencialistas e a garantia de condições de acesso ao currículo escolar, por quaisquer crianças. Esperamos ter contribuído com a demarcação das interfaces entre campos de saber tão íntimos e necessários. Quiçá aprendamos desde bem pequenos que a deficiência não é o que define o ser, mas as condições sociais de sua participação e o desvelamento de suas inúmeras possibilidades. Inaugurar novas formas de cantar, ouvir, sentir, enxergar, andar, comer, escrever, sentar, brincar, correr, falar, entender, perguntar, desenhar, pintar [...] parece permanecer como desafio a todos nós e tão natural para crianças, haja vista as oportunidades desfrutadas em contato com pessoas com deficiência. Investir nessas práticas pode ajudar na formação

de uma geração que não atribui o status de bizarro à deficiência, mas antes compreende as diversas manifestações do corpo, em sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. **Audiodescrição e deficiência visual**: a palavra como contraimagem. Disponível em: <<http://textosrodas2012.wordpress.com/2012/10/17/jefferson-fernandes-alves/>>. Acesso em 02 mai. 2016.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BUENO, J. G. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.; MENDES, G; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008, p. 43-63.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. MEC, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2013.
- CHIOTE, F. de A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf>. Acesso em 28 mai. /2016. Porto de Galinhas– PE, 2012.
- CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Acessibilidade em parque infantil: um estudo em escolas de Educação Infantil. **ANPEd**, GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6088--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2010.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).
- DRAGO, R. O bebê com deficiência na educação infantil: perspectivas inclusivas do hidrocéfalo. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6225--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2010.

FAGLIARI, S. S. S. A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2852_texto.pdf>. Acesso em 28 mai. 2016. Goiânia – GO, 2013.

FERREIRA, M. C.C.; FERREIRA, J.R.. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.F. de (Orgs). **Políticas e Práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48. (Coleção educação contemporânea).

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2010.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set.-dez. 2006.

GARCIA, R. M. C; LOPEZ, G. M. B. Políticas de educação inclusiva no brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010). **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf>>. Acesso em 28 mai. 2016. Natal – RN, 2011.

GIVIGI, R. C. do N. Descortinando paisagens, rabiscando leituras: uma análise da inclusão de um grupo de crianças com necessidades especiais no estado de Sergipe. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5219--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KUHNEN, R. T. Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2148_int.pdf>. Acesso em 28 mai. 2016. Porto de Galinhas– PE, 2012.

LIMA, M. B. S.; DORZIAT, A. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2721_texto.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016. Goiânia – GO, 2013.

LOCKMANN, K; TRAVERSINI, C. S. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2010.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2005.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2010.

PEREIRA, M. Z. C. Discursividades contemporâneas da emancipação presentes em uma proposta curricular da rede municipal de ensino. **ANPEd**, GT12: Currículo. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5308--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEABRA JUNIOR, M. O. Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4401--Int.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G.; MENDES, G; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 67-108.

VASQUES, C. K. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica. **ANPEd**, GT15: Educação Especial. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2016. Caxambu – MG, 2008.

Recebido em: 02/06/2016

Aprovado em: 16/08/2016