



O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Júlia Fernandes Pereira¹
Dinéia Aparecida Domingues²

RESUMO: O presente estudo apresenta uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre as implicações do brincar na socialização e inclusão escolar da criança com paralisia cerebral. A pesquisa exploratória permitiu compreender, a partir de uma prática da política inclusiva, as contribuições do brincar para a vida da criança, além de discutir e apresentar experiências positivas da inclusão escolar em uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. O estudo apresenta considerações da política de inclusão escolar, fomentando a discussão de aspectos que a envolvem. Também se considera o brincar como fonte de socialização e interação da criança com paralisia cerebral. Em última análise, reconhece as interações escolares como possibilitadoras do desenvolvimento integral da criança com paralisia cerebral, tanto nos fatores relacionados à inclusão, quanto ao desenvolvimento nas relações sociais, nos movimentos corporais e na compreensão do mundo que a cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Paralisia cerebral; Inclusão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo parte do pressuposto de que o brincar abriga fundamental importância na socialização da criança e que tal importância tem se mostrado nos campos de estudo da psicologia. Destacamos a importância do brincar por ser uma das primeiras manifestações das crianças, além de se mostrar essencial à saúde do indivíduo em formação. Entendemos que os jogos e as brincadeiras propiciam à criança a construção de seu mundo e de suas relações. Por meio destes ela pode falar de seus sentimentos e desejos. Entretanto, sua prática se mostra inexistente, uma vez que o profissional de psicologia não está firmado por lei, dentro da escola, contribuindo para defender essa prática. Sobretudo, a escola, as famílias e as crianças com paralisia cerebral chegam até a psicologia através das nossas clínicas e da nossa orientação individualizada.

Segundo Koman, Smith e Shilt, citados por Cruz (2006, p. 1), das deficiências físicas, a paralisia cerebral é uma das mais comuns causas de incapacidades na infância. Estudamos as possibilidades de se considerar o brincar como essencial na vida dessas crianças, ainda que existam limites de movimentos e postura corporal. Acreditamos que nossa pesquisa seja parte do início de um caminho longo e possivelmente atravessado por diferentes percalços. Dessa maneira, dentro do nosso referencial, buscamos o apoio de outras fontes profissionais que estão onde a prática da psicologia busca chegar, profissionais que hoje, tem maior contato e lugar firmado na instituição escolar, como pedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros.

¹ Psicóloga, Graduada pela PUC Minas. julia.fernandespr@yahoo.com.br

² Psicóloga, Mestre em Educação. Professora e coordenadora do Laboratório de Psicologia e Educação – LAPE da Faculdade de Psicologia PUC Minas campus Coração Eucarístico.

Consideramos assim, que ainda com o campo de atuação distinto, tais fontes permitem uma conversa com o campo de saber da psicologia. O resultado deste trabalho garante o interesse existente nessa conversa e ressalta ainda, a intenção da psicologia em considerar estudos voltados a esse assunto, pertinentes. Nesta produção, o caminho começa a ser traçado a partir das considerações do que a política de inclusão escolar propõe, abraçando o brincar também como fator que contribui para o processo inclusivo.

Ressaltaremos a importância da utilização de espaços e materiais que atendam a perspectiva das crianças com paralisia cerebral, firmada em resolução, através de uma prática positiva mostrada por um vídeo produzido pelo Ministério da Educação em 2007.

Para discutir boas práticas e embasar a proposta da Política de Inclusão Escolar, fizemos uma análise fílmica do vídeo, que mostra a experiência positiva de inclusão escolar de Guilherme, uma criança com paralisia cerebral. Nesta análise, descrevemos o atendimento oferecido a Guilherme, tratando as imagens como texto. O vídeo é apresentado com a interlocução do corpo escolar da instituição que atende Guilherme, com paralisia cerebral e também com o depoimento de seus pais, que acompanham a inclusão do filho. Nossa análise se baseia na articulação desses depoimentos com a descrição do que foi estudado e discutido no trabalho.

Dessa maneira, acreditamos fielmente na necessidade de um olhar apurado referente às experiências de brincar das crianças com deficiência que precisam ser asseguradas na escolarização. Com uma pesquisa exploratória, objetivamos apresentar o que tem sido alcançado hoje dentro das escolas, sem desconsiderar as dificuldades para se efetivar a inclusão escolar, sobretudo através do brincar.

Nosso objetivo é compreender tanto a inclusão, quanto fatores específicos de sua prática com a criança com paralisia cerebral, pois acreditamos no desenvolvimento e na importância do brincar como necessária estimulação para a e inclusão social da criança.

Winnicott (1975) percebeu o brincar como fundamental à saúde da criança. Para nós, o ato de brincar serve como potência para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, quando frequente no contexto escolar, fazendo parte do dia-a-dia, da experiência das crianças, propicia interação entre os alunos e os conduz ao estabelecimento de regras, entre outras coisas. Para além do desenvolvimento, Anita Bundy citada por Rezende (2009, p. 58) definiu o brincar como uma relação dinâmica, quando há uma transação entre a criança e o ambiente; onde a ação deve ser intrinsecamente motivada, internamente controlada e desvinculada da realidade objetiva.

Também Carvalho (1998, p. 15) afirma que as atividades lúdicas devem estar presentes no cotidiano das crianças com paralisia cerebral. Nas manifestações lúdicas do brinqueado, da brincadeira e do jogo, a criança com paralisia cerebral revela no seu cotidiano as suas próprias características de brincar e se desenvolver.

Levamos em conta que temos uma legislação avançada, com destaque para a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional da Educação, que institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em que se aprecia que devemos considerar recursos de acessibilidade na educação àqueles alunos com deficiência, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, mobiliários e equipamentos dos sistemas de comunicação e informação.

Alguns autores como Santos e colegas (2011) nos ajudaram a refletir sobre a questão da política da inclusão nas escolas regulares. Segundo eles, “a Organização Mundial de Saúde considera que a habilidade em realizar atividades e participar de situações corriqueiras é um componente essencial para se ter saúde” (SANTOS et al, 2011, p. 315). Assim, a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular propiciaria progressos no seu desenvolvimento e melhoras na sua qualidade de vida, na medida em que lhes permita uma vida ativa na escola, tendo o brincar como fundamental nessa direção.

Sobre o brincar, Huizinga, professor e historiador holandês, citado por Vieira, Carvalho e Martins (2009, p. 29) entende o jogo como elemento fundante da cultura. Para ele, as instituições sociais evoluíram a partir de práticas lúdicas. Esta consideração é importante para nós, pois a partir do brincar e da brincadeira, entendemos que o sujeito social, já na infância, tem a possibilidade de se inserir e se instalar na cultura.

Do ponto de vista da psicologia, Winnicott citado pelos mesmos autores, assinala que a brincadeira é universal e própria da saúde. O brincar facilita o crescimento, e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2009, p. 36). Nesse sentido, atribuímos o desenvolvimento e a socialização da criança através da brincadeira. A brincadeira pode envolver as crianças em um único sentido, sendo uma linguagem única. A nosso ver, não é a limitação física ou a diferença que irá prevalecer nas interações.

Vieira, Carvalho e Martins (2009) dizem que, da perspectiva da zona proximal, segundo Vygotsky, a brincadeira projeta a criança no vir a ser e lhe possibilita novas maneiras de compreender a teia de relações sociais na qual se insere.

Nancy Takata, citada por Rezende (2009, p. 57) definiu o brincar como um conjunto complexo de comportamentos caracterizado por um processo dinâmico, o qual envolve atitu-

des e ações particulares. Além de constataremos a socialização presente no brincar, essa definição nos auxilia na compreensão do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral, pois o brincar também abrange exploração e experimentação.

Sendo um dos objetivos dessa pesquisa fomentar o brincar como socializador para a criança com paralisia cerebral, consideramos fundamental conhecer, ainda que de forma sucinta, as especificidades desses sujeitos. Nesse sentido, apresentaremos aqui a definição de paralisia cerebral. Castro, citado por Gomes (2011, p. 14) afirma que o termo paralisia cerebral designa uma seqüela de caráter não progressivo, que acomete o sistema nervoso central imaturo e em desenvolvimento, ocasionando déficits posturais, tônicos e na execução dos movimentos.

Sabemos que a paralisia cerebral tem diferentes níveis e classificações, e que suas lesões ocorrem principalmente durante a gestação ou logo no momento do nascimento. As causas mais comuns são doenças adquiridas pela mãe durante a gestação ou por fatores que causam a falta de oxigênio no cérebro durante o nascimento. Sendo assim, enfocaremos nesse estudo o nível geral da paralisia cerebral, sem nos restringirmos a tipos ou classificações clínicas. Isto porque consideramos que o brincar como socializador pode ser possível, ainda que na falta de habilidades motoras. Sobre o brincar na paralisia cerebral, Gomes (2011) enfatizou em seu estudo que:

As crianças com paralisia cerebral, devido às suas limitações motoras apresentam um atraso no ganho das aquisições do desenvolvimento neuro-motor e portanto, são privadas de vivenciar algumas experiências e de explorar o meio ambiente de forma adequada. Sendo assim, a brincadeira irá possibilitar uma aprendizagem sensorial e perceptiva com a finalidade de reconhecimento de suas limitações e possibilidades, ajudando o indivíduo a localizar-se e aceitar-se e ter uma percepção mais precisa de si e do mundo. (p. 32).

Esta afirmativa sustenta a nossa hipótese de que a socialização da criança pode ser facilitada através da brincadeira. A partir dessas ideias sobre o tema, desenvolvemos nosso estudo, buscando refletir sobre o lugar do brincar na socialização da criança com paralisia cerebral.

Ressaltamos a importância da política de inclusão para o desenvolvimento social da pessoa com deficiência. Sua proposta tem o sentido de integração, defendendo que as pessoas com deficiência tenham condições e modos de vida igual ou parecida com as dos demais membros da sociedade.

Santos e colegas (2011) fornecem uma consideração precisa sobre a política de inclusão escolar:

As políticas de integração e inclusão em atividades escolares têm incentivado a participação social de pacientes com incapacidades. A escola constitui um ambiente primordial para a educação e socialização das crianças em desenvolvimento, e as atividades escolares trazem resultados positivos para a saúde e bem-estar da criança. (p. 317).

Percebemos que a discussão acerca da inclusão escolar é um tema muito amplo que merece ser estudado com ênfase. Acreditamos na contribuição que essa perspectiva tem dado as pessoas com deficiência e dessa forma, considerarmos seu olhar na nossa pesquisa. Ao trabalhar com uma pesquisa exploratória, encontramos a possibilidade de acrescentar contribuições e considerações novas ao tema, ao longo da produção desse estudo, e pela análise da boa prática encontrada no vídeo *Rompendo Barreiras*.

2 COMPREENDENDO A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A proposta da inclusão escolar é fruto de uma luta social e histórica que tem seu discurso constituído em vários documentos e decretos. Podemos dizer que desde o princípio, se procura defender e assegurar os direitos de todas as pessoas, com ou sem deficiências. Os documentos que discutem o processo de inclusão escolar no Brasil irão, segundo Oliveira e Leite (2007), reafirmar e indicar ações que conduzem a construção de um sistema educacional inclusivo, de fato.

No Brasil, a Constituição de 1988 é apontada pelas autoras supracitadas como o marco no estabelecimento do direito à educação inclusiva. Após a Constituição de 1988, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA (BRASIL, 2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) que estabeleceram igualdade no tratamento social e educacional a crianças e adolescentes, no que diz respeito à garantia de educação, acesso e permanência na escola, além de recursos e métodos especiais de ensino.

Tais definições geraram e ainda vem gerando mudanças em nosso sistema educacional. Segundo Bites (2003) uma delas modificou a sistemática de atendimento que segregava as pessoas em instituições especializadas, educando os alunos em escolas especiais e segundo cada tipo de deficiência. Para a proposta da educação inclusiva:

As pessoas com necessidades especiais devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só para todos, sem qualquer discriminação. (BITES, 2003, p. 1).

Baseados em Bites (2003) destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 58 a Educação Especial é conceituada como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino às pessoas com deficiência. Tal reconhecimento não apresenta, de forma alguma, posição contrária às escolas especiais. A autora ressalta a importância do destaque da palavra preferencialmente, onde não se exclui a garantia do funcionamento de instituições especializadas. Reconhecemos que algumas instituições especializadas precisam ser valorizadas, em meio à educação inclusiva.

Destacamos a Declaração de Salamanca, promulgada no ano de 1994, também como resultado do interesse social de pessoas que buscavam repensar as práticas sociais excludentes e que, segundo Romero e Souza (2008) entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado a pessoa com deficiência.

Bites (2003) afirma que “o princípio norteador da Declaração de Salamanca é o de que cabe às escolas adaptarem-se, criarem as condições materiais e de aprendizagem para que todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras possam se educar” (BITES, 2003, p. 4). Além de garantir e destacar o direito de todas as pessoas, a Declaração de Salamanca, acredita e proclama que:

Todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3097).

Podemos dizer que nos dias de hoje o conceito da inclusão vem sendo difundido na sociedade, no sentido de buscar ações para que a mesma aconteça de forma mais qualificada. Sendo assim, é importante refletir sobre o que acontece, porém é inevitável não nos depararmos com falhas referentes à sua efetividade. São inúmeros os motivos pelos quais não temos garantia da inclusão com qualidade em todas as escolas atuais.

Leis existem, porém, acreditamos que, por si só, não são capazes de sustentar mudanças. Portanto, torna-se necessário, segundo Oliveira e Leite (2007) o delineamento de pequenas ações e práticas que em conjunto, efetivem os ideais prescritos em lei. Sendo assim, uma de nossas possíveis falhas está em considerar o outro como um ser igualitário por meio de uma única forma de tratamento, ou mais especificamente no caso da inclusão, uma única adaptação ou modelo de atividade que sirva para todos.

Baseado no exposto, Oliveira e Leite (2007) entendem que a educação inclusiva deve se basear no princípio da igualdade em que o seu significado seja o de garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Para Romero e Souza (2008) o pensamento da inclusão considera as diferenças entre uns e outros como características do ser humano, tratando das deficiências não mais como causas orgânicas, mas sim como um fator ecológico, ou seja, algo constituído pelo meio (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3095).

Considerando esse pensamento, ocorrem mudanças no posicionamento social e a sociedade se torna responsável por fornecer meios e serviços para que a pessoa com deficiência tenha acesso aos bens culturais e sociais. Assim, as autoras reafirmam que espaços e contextos escolares, por exemplo, devem ser modificados em prol da inclusão. Também um importante aspecto a considerar é referente a formação dos professores. As nossas considerações, mais uma vez perpassam pela questão histórica. Isto se explica porque é recente a formação de docentes para o atendimento ao aluno com deficiência. Silva e Reis (2011) ressaltam que é preciso que primeiro acabe com os vestígios de uma formação tradicional, ou seja, aquela que têm seus princípios baseados na homogeneidade, onde o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, fazendo com que suas práticas não atendam às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência (SILVA; REIS, 2011 p. 12).

Também não podemos somente pensar e nos fixar em um olhar negativista da situação; percebemos ainda o interesse de muitos professores que procuram formação por conta própria e que abdicam de seu tempo para se informar e formar quanto ao atendimento do aluno com deficiência.

Silva e Reis (2011) reiteram que a Declaração de Salamanca expõe a preocupação com a formação dos professores para a política da Educação Inclusiva, reafirmando que os governantes devem assegurar programas de formação inicial e contínuos, que estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas.

Segundo Bites (2003) a inclusão vem acontecendo de cima para baixo. Entendemos que a autora quer dizer que as políticas foram muito bem elaboradas, porém é preciso refletir sobre a situação das escolas e preparação dos professores, entre outros aspectos envolvidos.

O professor em geral é despreparado, age de forma solitária, sem o devido acompanhamento, sem orientação e controle do processo ensino-aprendizagem e dos resultados de seu trabalho. O envolvimento das famílias no processo educativo denota, de um lado, sua inserção no processo educativo escolar, o que é bastante positivo na educação de crianças e jovens e, de outro, a delegação de uma função que em princípio e em primeiro lugar caberia ao Estado que é o de oferecer condições, implan-

tar, acompanhar, controlar, enfim, fiscalizar os serviços prestados à população. (BITES, 2003, p. 12).

Nesse sentido, as escolas necessitam de melhores condições para receber alunos com deficiência. Isso diz respeito não só à formação de professores, mas dos outros profissionais, no que confere questões técnicas em torno do convívio e do atendimento da pessoa com deficiência, perpassando pela consciência social da inclusão. Para enfrentar essa questão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe, como inovação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE funciona como um complemento da formação escolar do aluno, e deve ser ministrado concomitantemente com o ensino regular. Na maioria das vezes funciona na própria escola em que o aluno é atendido, assim, o aluno deve frequentar a sala de aula comum em um horário e em outro participar do AEE. Na Sala de Recursos Multifuncionais, a presença de profissionais qualificados para atender as necessidades educacionais tem o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia dentro e fora da escola.

O AEE é um serviço da educação especial cujo profissional responsável “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC apud ROPOLI, 2010, p. 17). Este tipo de serviço para os alunos, a família e os profissionais da escola tem demasiada importância, pois, sem as referências estabelecidas, corremos o risco de não contribuir suficientemente por uma escola onde os alunos com deficiência sejam atendidos da melhor maneira e com as melhores condições de interação ou, como denota a política, com o tratamento da inclusão.

Considerando que a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais propicia avanços no desenvolvimento e melhora na qualidade de vida devido à interação e à convivência com seus pares, Santos e colegas (2011) perceberam em seus estudos que a participação e o desempenho das crianças com incapacidade motora aumentam quando estão bem incluídas, quer dizer quando experimentam boas trajetórias escolares.

Outro aspecto que Bites (2003) considera como relevante diz respeito à interação familiar no processo da educação. Isto quer dizer que surgem efeitos positivos quando a escola e os professores podem contar com a presença direta e implicação dos pais e/ou da família dos alunos com deficiência.

3 O BRINCAR FAZ O ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO

Pensamos que o brincar com sua linguagem própria, pode evidenciar relações à base do respeito e da interação, entre outros processos que as crianças experimentam. Reiteramos, juntamente com Cordazzo e colegas (2007) que o brincar nem sempre tem seu valor reconhecido.

Baseados em estudos e experiências, um fator importante que contribui para esse comportamento de deixar o brincar em outros planos, pode ser por uma cobrança existente na sociedade e também na escola, onde a prioridade aponta para o cumprimento de conteúdos organizados em torno de áreas de conhecimentos e não como base no processo de desenvolvimento humano.

Também podemos considerar a ausência de uma formação profissional que reconheça o brincar como ferramenta no trabalho com crianças. Dentro de tal quadro Cordazzo e colegas (2007) dizem da falta de tempo, de recursos e mais significativamente, do fato do brincar não ser visto como o meio primário para se aprender.

Acreditamos que compreender a relação do brincar com a aprendizagem e também como meio socializador necessita de maiores investimentos, sendo sua escassa produção a indicação de tal necessidade.

Negrini, citado por Martins, Vieira e Oliveira (2006), aponta que, “diante da relevância da brincadeira, ela deveria ser mais estudada pelos educadores como uma alternativa pedagógica a serviço do desenvolvimento integral da criança” (p. 275). Perante essa afirmativa, podemos dimensionar como o brincar pode contribuir para a melhor escolarização da criança com paralisia cerebral, em sua vida social e em seu desenvolvimento de forma geral.

Souza e Batista (2008) destacam que as relações entre as próprias crianças são fatores importantes no processo de interação social, construção, desenvolvimento e transformação enquanto indivíduo na cultura e na sociedade. As autoras consideram que, quando tal tema se aplica às crianças com deficiência, as questões relacionadas à interação social se tornam mais importantes. Esse fato pode acontecer quando ao possuírem limitações de ordem física e motora, as crianças com deficiência são, com alguma frequência, consideradas impossibilitadas de participar e de contribuir nas atividades em grupo (SOUZA; BATISTA, 2008, p. 383).

Como profissionais implicados que procuram enxergar as diferentes possibilidades no envolvimento das crianças com deficiência com seus pares, devemos reforçar, através de estudos e observações, novo reposicionamento diante de crenças do senso comum de que aquele

com comprometimento físico, motor ou cognitivo deixa o indivíduo fadado à incapacidade e ao isolamento social.

Assim, as crianças, com ou sem deficiência física, aprendem a partir das experiências de brincar. Segundo Carvalho (1998), tais experiências precisam ser facilitadas por um ambiente adequado, onde as crianças encontrem possibilidades de exploração, exteriorização de sentimentos, vivência de papéis e convívio social.

Cruz (2006) afirma que as experiências do brincar vividas pelas crianças com deficiência precisam ser facilitadas para proporcionar um ambiente acessível à exploração, à exteriorização de sentimentos e à vivência de papéis e contato com outras crianças. Quando dizemos da criança com paralisia cerebral, o autor concebe seu brincar como fonte de ocupação que garante proveitos da capacidade motora, através do pegar e manipular brinquedos de todas as formas, tamanhos e texturas.

Souza e Batista (2008) citam Vygotsky ao apresentar que, por muitas vezes, as dificuldades das crianças com deficiência não estão relacionadas à sua limitação física e motora, como no caso da paralisia cerebral, e sim aos modos como essa limitação é interpretada socialmente.

Além de considerar importante a ajuda dos amigos e dos pares na interação lúdica, Carvalho (1998) defende também a mediação dos adultos, pais, educadores e terapeutas para que o desenvolvimento ocorra;

Muitas vezes a criança precisará de ajuda principalmente para explorar e manipular os objetos que fazem parte do mundo físico, em todos os sentidos, ou seja, para falar, brincar, pintar, desenhar, escrever e descobrir outras formas de aprender pela vida. (p. 71).

Souza e Mitre (2009) discutem um aspecto importante quando dizem da dificuldade de produção de estímulos à criança com paralisia cerebral. Isso porque quando esse quadro se torna irreversível, os esforços em melhora de qualidade de vida ou autonomia podem ser vistos como ineficazes. Dessa forma, consideramos necessário que a escola se empenhe em propiciar um espaço que promova estímulos a toda criança.

Acreditamos na possibilidade de intervenções que melhorem e quantifiquem a qualidade de vida da criança com paralisia cerebral. Entendemos que as políticas de inclusão, ainda com suas limitações, apostam na possibilidade de melhor aproveitamento, qualidade de vida e interação social das crianças com deficiência.

O que gostaríamos de propor com a produção de estudos, discussões, pesquisas e práticas relacionadas à inclusão, confirma a mudança de paradigma que Souza e Mitre (2009) apontam, onde a pessoa com deficiência deve ser percebida a partir de suas potencialidades e não de suas diferenças. Assim, “a deficiência precisa ser entendida como um conceito complexo que articula as consequências corporais provenientes de uma lesão à inacessibilidade aos recursos sociais e culturais” (SOUZA; MITRE, 2009, p. 195).

3.1 Enxergando as possibilidades: uma experiência positiva

O episódio da série “Toda criança é única – A inclusão na Educação Infantil” apresentado pela TV Escola, do Ministério da Educação mostra uma experiência positiva de inclusão de uma criança com paralisia cerebral na Educação Infantil. Guilherme, de cinco anos, está há três na escola, onde recebe o apoio pedagógico adequado.

O episódio 3, Rompendo Barreiras, da série “Toda criança é única” se inicia mostrando o processo de entrada de Guilherme na Educação Infantil, por meio da fala de seus pais. Eles revelam dificuldades e desafios enfrentados até encontrar uma escola preparada para receber Guilherme: a peregrinação por escolas que pudessem atendê-lo, a falta de capacitação e preparação dos professores dessas escolas, a mudança de cidade da família, entre outros.

Nossos estudos sobre a educação inclusiva apontam que, com o marco da política inclusiva, todas as escolas, públicas ou particulares devem se adequar à perspectiva inclusiva. Podemos considerar que atualmente as escolas públicas tem se destacado quando asseguram a vaga, o acompanhamento e o Atendimento Educacional Especializado.

Até a entrada de Guilherme na escola, destacamos as relações que vivencia na sua família, onde todos se comunicam muito bem e transmitem a ele segurança, possibilidade de ação e de dizer das suas vontades. Nos primeiros minutos do filme, Guilherme, acompanhado de seu pai, está ligando um aparelho de som. A cena revela o cuidado que o pai deposita ao acompanhá-lo nessa tarefa, sem fazer as coisas por ele.

Vencendo alguns movimentos involuntários, Guilherme, à sua maneira, liga o aparelho sem a ajuda direta do pai, quer dizer, ele não pega a criança pelo braço, ele não toca no Guilherme, ele o incentiva verbalmente, com palavras que cooperem com a ação de Guilherme, tais como: “Vai [...] óh, está chegando, vai” ou “Ah, chegou, agora vai pode ligar. Liga,

liga o som” (Informação verbal³). Vencendo os movimentos e obstáculos, Guilherme aciona o botão ligando o som com as próprias mãos.

Esse fragmento mostra claramente o papel fundamental que tem o outro em potencializar, através do incentivo verbal, o agir da criança com deficiência.

Mais adiante, em outra cena do vídeo, Guilherme está no escorregador acompanhado pela professora. O papel da profissional é somente o de segurar e proteger o corpo de Guilherme, enquanto ele mesmo se arrasta sobre o brinquedo, fazendo movimento de força para que escorregue. Isto é muito importante, quando falamos da criança com paralisia cerebral, pois, por muitas vezes, por falta de habilidade, preocupação e ansiedade em querer ajudar, as pessoas podem acabar fazendo por ela, o que não deve ser considerado positivo, pois limita a criança, privando-a da oportunidade de usar suas habilidades, movimentos e capacidade de escolha.

Outra cena do filme reitera a importância da convivência das crianças com seus pares. Guilherme, junto com os colegas, participa e se envolve nas atividades pedagógicas e de ludicidade. Deitados sobre colchões, as crianças parecem brincar, uma se levanta, e corre em volta dos que estão deitados, outras fazem gestos, movimentos com os braços, as pernas⁴. Todos esses momentos são vividos de forma igual por Guilherme. Tal cena é interligada com a fala de Rosângela Machado, coordenadora de Educação Especial:

Quanto mais cedo uma criança está com as outras crianças de acordo com a sua idade, com o seu tempo, com o seu ritmo, compartilhando os mesmos espaços, as mesmas brincadeiras, as mesmas atividades, mais cedo ela se desenvolve. (Coordenadora de educação especial)⁵.

Percebemos que as profissionais que atuam na escola citada têm o cuidado e a maturidade de perceber o brincar como potência para o desenvolvimento de seus alunos, sobretudo o de Guilherme. Elas fazem isso através da promoção de espaços que favoreçam e estimulam as experiências lúdicas das crianças.

Também observamos que, mesmo acreditando na proposta da inclusão e em suas perspectivas, os pais de Guilherme sentiram, de início, receio quanto ao convívio com seu filho na escola. Questionavam a forma da comunicação dos demais com Guilherme, ou seja, o modo

³ Fala obtida através das imagens da série “Toda Criança é Única – A Inclusão na Educação Infantil” do Ministério da Educação.

⁴ Descrição obtida das imagens da série “Toda Criança é Única – A Inclusão na Educação Infantil” do Ministério da Educação.

⁵ Descrição obtida das imagens da série “Toda Criança é Única – A Inclusão na Educação Infantil” do Ministério da Educação.

como as professoras e os colegas entenderiam seus desejos e necessidades. Para os pais isso parecia difícil acontecer fora do contexto familiar.

Compreendemos que este é um medo aceitável e natural, pois a inclusão escolar é ainda uma questão complexa e que amedronta os pais por não haver confiança do amparo e cuidado que as crianças necessitam no ambiente escolar.

Porém, se partimos da ideia de que todos têm potencialidades e fraquezas, e que isso precisa e pode ser vivido pelas pessoas de acordo com o limite de cada um, torna-se possível pensar que limites jamais devem ser impostos por outras pessoas que não o próprio deficiente, a partir do momento em que ele aprende a ter mais consciência de sua diferença. Assim, entendemos que, como qualquer criança, elas não devem sofrer cobranças além de suas possibilidades, muito menos serem reduzidas à incapacidade total.

A chegada de Guilherme na escola mobilizou o interesse das educadoras e diretora, que buscaram informações e formações quanto ao convívio, cuidado e comunicação com a criança com paralisia cerebral. Entenderam que a limitação de Guilherme era nos planos físico e motor, tendo a cognição e as capacidades de aprendizagem preservadas. Assim, interessava à escola conhecer no que precisava se adaptar quanto ao espaço, à organização e à acessibilidade.

Sobre o receio dos pais e até sobre os movimentos feitos pela escola no intuito de buscar atender e responder a Guilherme, Carvalho (1998) nos auxilia nessa compreensão ao dizer que:

Quando a comunicação não ocorre através da verbalização, ela é feita através de gestos, sinais, olhares, mudanças na posição da cabeça ou de alguma parte do corpo que a criança possa movimentar mais coordenadamente. (p. 73).

Percebemos isto muito bem nas imagens transmitidas pelo vídeo, uma vez que Guilherme está sempre atento e em interação com as outras crianças e as professoras e ligado nas propostas de cada momento.

Como auxílio para as atividades escolares, percebemos a importância de dispositivos complementares que ajudam na aprendizagem do aluno com deficiência e sugerem a ideia e proposta da comunicação alternativa. A comunicação alternativa é uma das áreas da tecnologia assistiva, entendida como uma forma de se usar qualquer equipamento como auxílio no desempenho funcional de atividades, reduzindo as incapacidades para realização de atividades (MELLO apud REIS, 2012).

No caso de Guilherme são usados dispositivos simples que foram adaptados para seu melhor manejo. Nesse sentido, Guilherme pode contar com o mobiliário escolar adequado à sua necessidade, como por exemplo, uma prancha de apoio, tábuas com velcro, lápis envolvido com um emborrachado, etc. encontrando possibilidades de segurar firme, não permitindo que o lápis escape, entre outros recursos que facilitam sua integração ao grupo.

No filme, vemos que Guilherme e seus colegas podem brincar de jogo da memória e planejar o cronograma escolar utilizando a prancha com velcro. Entendemos que o uso desses recursos repercute positivamente na forma de incluir e integrar a criança com paralisia cerebral ao meio escolar. Faz-se então, necessário e muito importante que professores tenham a oportunidade de se formar para entender e considerar a efetividade destes recursos para seu trabalho.

Compreendemos que a ideia dos dispositivos auxiliares é simples e facilitadora para a interação de Guilherme com as outras crianças, reiterando que essas propostas e muitas outras devem ser asseguradas, como a formação do profissional, para possibilitar à criança uma participação ativa nas brincadeiras e atividades como é direito das crianças, e para que a inclusão escolar se torne realidade.

A utilização da tecnologia assistiva demonstra a diferença que uma pequena adaptação pode fazer nas atividades diárias e escolares da criança com deficiência. Assim, as adaptações servem como novas possibilidades de incluir a criança com paralisia cerebral.

Percebemos claramente a sensibilidade das profissionais da escola tratada no vídeo, que se dispõem ao escutar o chamado, o desejo e a forma como Guilherme consegue se comunicar. Assim, vemos que a acessibilidade à comunicação com Guilherme se tornou possível por se tratar principalmente de atenção e cuidado, ou seja, uma preocupação simples, porém necessária para compreensão dos gestos corporais exercidos por Guilherme.

Observamos, por exemplo, a sensibilidade das professoras, dispostas a perceber e atender as necessidades de Guilherme, expressas com a inclinação da cabeça, sem palavras. O que nos comprova pensar que a inclusão da criança com paralisia cerebral pode ser instituída através de atitudes simples, e que tais atitudes devem ser consideradas fundamentais e necessárias.

Em geral, o vídeo parece confirmar a disposição das profissionais da escola com a proposta inclusiva, de como pode abarcar na vida da criança e, sobretudo, atentando o brincar como elemento que possibilite a inclusão. O vídeo reitera não só os modos como o brincar vem facilitar a vida social e interacional da criança com paralisia cerebral, mas as diversas formas de adequações, consideradas simples e necessárias, que facilitam e proporcionam à

criança o envolvimento, a interação grupal, além de elementos que possibilitam maior aprendizagem, comunicação e bem-estar da criança, mostrando como efetivamente vai se processando a inclusão.

As respostas positivas que encontramos através deste estudo só podem ser possíveis quando existe uma escola que se aproprie e comporte gestores públicos e profissionais preparados e implicados no processo social da criança com e sem deficiência. Ou seja, uma escola que seja capaz de, junto à criança e sua família, aprender e ensinar que o respeito ao outro começa quando se considera cada um em suas possibilidades.

Destacamos que experiências simples, como as apresentadas no vídeo e retratadas nesse estudo, merecem lugar de destaque em nosso trabalho, pois reconhecemos que elas promovem e confirmam os resultados positivos que a inclusão pode oferecer. Ressaltamos a importância da conscientização e preparo por meio da formação, para ajudar e abrir nossos olhos para outros desafios referentes à inclusão que ainda são reais e que perpassam o vivido em muitas escolas; são os desafios de formação inicial e continuada dos profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que já foi dito sobre a inclusão escolar da criança com paralisia cerebral, tendo o brincar como fonte de socialização e interação, consideramos pertinente estudos que discutem tal temática. Isto porque cada vez mais a política da educação inclusiva tem sido praticada nas escolas regulares.

O tema do brincar apresenta marcos legais e teóricos em diversas áreas de atuação e pesquisa, seja na saúde, na educação, nos direitos humanos, nas teorias de desenvolvimento da criança e outras da psicologia. Através dos estudos realizados neste trabalho, percebemos que esse fator é recorrente porque se faz necessário repensar a organização do atendimento às crianças em diferentes contextos. Isso nos leva a concluir, então, que o brincar deve estar ou se tornar presente em todos os contextos em que a criança vive e convive.

Que a sua efetividade é reconhecida e experimentada de forma positiva pelas práticas dos profissionais, não temos dúvidas, porém compartilhamos do pensamento de que o brincar ainda pode ser mais valorizado, quando houver estudos empíricos que comprovem sua importância.

A discussão sobre a inclusão escolar também tem recebido merecido destaque em sua prática. Segundo dados do censo escolar o número de estudantes com algum tipo de deficiência cresce a cada ano na rede regular de ensino. Em 2012, o número de matrículas chegou a

820, 4 mil (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA 2013 p. 27), já em 2013 este número subiu para 843,3 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA 2014 p.25).

Esse crescimento não acontece por acaso, uma vez que o debate, a divulgação de experiências positivas e conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais. Reconhecemos que estes resultados são possíveis graças às políticas implantadas e ações fundamentadas para os processos da educação inclusiva no Brasil, além de todos os fatores destacados na produção deste trabalho como a formação de profissionais, a sistematização do pensamento inclusivo de fato, apoio e suporte dos métodos suplementares como a comunicação alternativa ou o Atendimento Educacional Especializado entre outros.

Para tal, reafirmamos como complementar à garantia e acesso as leis e decretos, a maturidade em considerar aquele com limitação de ordem física e motora como sujeito capaz e responsável pelo seu desejo e capacidade de fazer. Entendemos que a preocupação e ansiedade do outro em proteger esse sujeito, limita suas habilidades de expressão e suas capacidades de escolha.

REFERÊNCIAS

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. **A política de inclusão escolar**: dados de uma pesquisa. In: 26ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariafranciscacarvalhobites.rtf>>. Acesso em: jan. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: set. 2012.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: set. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção 1.

CARVALHO, Alysson. VIEIRA, Therezinha. Laboratório do brincar: Curso, per-curso, ações e reflexões sobre o brincar. In: CARVALHO, Alysson (Org.) et al Universidade Federal de Minas Gerais. Pró reitoria de extensão. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG; UFMG, Pró-Reitoria de Extensão, 2009. p. 153-166.

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. **As atividades lúdicas e a criança com paralisia cerebral**: O jogo, o brinquedo e a brincadeira no cotidiano da criança e da família. Unicamp, 1998. Dissertação mestrado.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte et al. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**. 2007, n.26, p. 122-136.

CRUZ, Daniel Marinho Cezar da. **Brincar é estimular?** Preensão, função manual e sua estimulação em pré-escolares com paralisia cerebral do tipo hemiparesia espástica. São Carlos: UFSCAR, 2006. 152p.

GOMES, Ivete de Araujo. **A importância e influência do lúdico sobre o desenvolvimento de alunos com paralisia cerebral**. 2011. 47p. Monografia. Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde, Brasília. Disponível em:

<http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2125/1/2011_IvetedeAraujoGomes.pdf> Acesso em: Setembro de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2012. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2013. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 39 p.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. **Interação em psicologia**, v. 10, n. 2, Curitiba, 2006. Universidade Federal de Santa Catarina, p. 273-285.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Toda criança é única** – A inclusão na Educação Infantil: Rompendo Barreiras, episódio. 3, Brasil, 2007. 26 min. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=2185> Acesso em: mar. 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo**: um desafio político-pedagógico. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2007, vol.15, n.57, p. 511-524. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>> Acesso em: jan. 2013.

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Tecnologia Assistiva**: Educação Inclusiva. Belo Horizonte, 2012. 20 slides: color.

REZENDE, Márcia. O brincar sob a perspectiva da terapia ocupacional. In: CARVALHO, Alysson (Org). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG; UFMG, Pró-Reitoria de Extensão, 2009. p. 51-63.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirlene Brandão de. **Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Lúcia Helena C. et al. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias? **Rev. paul. pediatr.** 2011, v. 29, n. 3, p. 314-319. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpp/v29n3/a02v29n3.pdf>>. Acesso em: set. 2012.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 3, n. 1. 2011, p. 07-17. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli5/numero3_n1/revelli.v3.n1.art01.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

SOUZA, Bianca Lopes de; MITRE, Rosa Maria de Araújo. O brincar na hospitalização de crianças com paralisia cerebral. **Psic.: Teor. e Pesq.** 2009, vol.25, n.2, pp. 195-201. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a07v25n2.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecilia Guarnieri. **Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2008, vol.21, n.3, pp. 383-391. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a06.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

VIEIRA, Therezinha. CARVALHO, Alysson. MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na psicologia. In: CARVALHO, Alysson et al (Org.) **Brincar(es)**. Universidade Federal de Minas Gerais. Pró reitoria de extensão. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, Pró-Reitoria de Extensão, 2009. p. 29-50.

WINNICOTT, D.W. O brincar: uma exposição teórica. In: WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.