

PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRACTICES OF INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION

LIMA, Midiam Henrique Silva

Universidade Federal de Pernambuco

midelj@yahoo.com.br

MACHADO, Laêda Bezerra

Universidade Federal de Pernambuco

laeda01@gmail.com

RESUMO Este artigo analisa a prática de inclusão de crianças na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Recife-PE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o procedimento de observação. Participaram do estudo alunos de uma turma de creche e sua professora. Na turma estavam matriculados dois alunos com deficiência. Os resultados do estudo revelaram que a inclusão na Educação Infantil como direito ainda está distante de se concretizar, pois não foi fácil localizar uma turma que recebesse crianças com deficiência. Lá chegando, constatamos que não acontece uma inclusão plena dessas crianças, pois não há modificações no currículo, espaço escolar e prática docente. As crianças devem se adaptar a um espaço e práticas que não sofreram modificações para recebê-las.

Palavras chave: Práticas de inclusão. Crianças. Educação Infantil.

ABSTRACT This article analyzes the practice of including children in kindergarten in the municipal of Recife. This is a qualitative study that used the procedure of observation. Study participants were students of a nursery class and their teacher. Are enrolled in the class two students with disabilities. The study results showed that inclusion in kindergarten as the law is still far from completion because it was not easy to locate a class to receive children with disabilities. Arriving there, we did not place a full inclusion of these children because there are no changes to the curriculum, school environment and teaching practice. Children must adapt to a space and practices have not changed to receive them.

Keywords: Inclusion practices. Children. Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a prática de inclusão de crianças na Educação Infantil da rede municipal do Recife. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que cujos resultados revelaram que a inclusão na Educação Infantil como direito ainda está distante de se concretizar, pois constatamos que não acontece uma inclusão plena dessas crianças, pois não há modificações no currículo, espaço escolar e prática docente. As crianças devem se adaptar a um espaço e práticas que não sofreram modificações para recebê-las.

A Constituição de 1988, dentre outros direitos, declara em seu artigo 208, (III) o direito ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, inclusive para as de crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil.

Também a atual LDB declara em seu artigo 29 que: *“a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*.

Assim, conforme a maior lei de Educação do país, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino é um direito e deve acontecer desde a Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

Sendo a inclusão um direito assegurado às crianças pequenas, e a partir do conhecimento dessas prerrogativas legais, pretendemos com este trabalho analisar como vem se dando o processo de inclusão das crianças na Educação Infantil pública.

Conforme a Secretaria de Educação Especial (SEESP – MEC) nos últimos anos tem se constatado um maior interesse do sistema educacional pelo respeito aos direitos dos cidadãos com deficiência parte de dados do Censo Escolar (MEC/INEP/2006), o que mostra o crescimento dos índices de atendimento, evoluiu 24,7%, em 2002, para 46,4%, em 2006. Observamos, no entanto, o direito oficial da criança com deficiência à educação infantil, embora possa ter aumentado em termos

numéricos quando se trata da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil à tarefa não tem sido realizada a contento.

2 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE ESTADO DA PESQUISA

A literatura na área tem nos revelado que não tem sido tão comum encontrar pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil que se voltem para o tema inclusão nessa etapa. Ao fazermos uma busca em revistas, artigos e sites desenvolvidos a respeito do tema, localizamos, no entanto, alguns trabalhos que nos ajudam a situar o conhecimento produzido sobre o tema.

Para Biaggio (2007) tem sido crescente a entrada de crianças com deficiência na escola regular brasileira, ressalta que a política de inclusão tem influenciado o aumento de matrículas nos últimos seis anos. Segundo ela, esse crescimento demonstra o envolvimento da sociedade na luta por uma educação inclusiva desde muito cedo como garante a legislação.

Santos (2008) enfatiza a necessidade de se aceitar o aluno em sua singularidade e atender suas necessidades nos primeiros anos de vida escolar, promovendo a inclusão deste, no ambiente educacional. Com seu estudo, postula que a inclusão escolar deve ocorrer não só em relação ao aluno que apresenta algum tipo de deficiência, mas também aos alunos que por algum motivo apresentam dificuldades na aprendizagem no decorrer do processo de ensino.

Pesquisa desenvolvida por Araújo (2008) analisa como os docentes constroem saberes sobre o trato às necessidades das pessoas com deficiência. Seus resultados mostram que nas escolas que apresentam formas de organização do trabalho pedagógico dos educadores, incluindo momentos destinados à construção de saberes docentes e debates sobre a diversidade, as práticas em sala de aula se aproximam de uma educação inclusiva.

Albuquerque e Machado (2008) estudaram as representações sociais de inclusão entre professores de alunos com deficiência. Os resultados da pesquisa demonstram que as representações sociais de inclusão das professoras são marcadas por estigmas e discriminações. Consideram a inclusão como uma simples inserção do aluno com deficiência na escola regular, ressaltando que esses alunos

têm uma aprendizagem lenta e que a ausência de apoio técnico colabora para um distanciamento entre o discurso do direito e a prática escolar inclusiva.

No site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), no período de 2005 a 2007, nos Grupos de Trabalhos GTs 7 e 15, de Educação Infantil e Educação Especial, respectivamente, percebemos que poucos foram os estudos que focaram a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Localizamos 60 trabalhos no GT 7, os quais focalizam temas como: identidade da criança, formação dos profissionais de Educação Infantil, bem como políticas públicas de Educação Infantil. Desses 60 trabalhos, apenas dois faziam referência à inclusão nessa primeira etapa da Educação Básica. Embora os dois trabalhos tratassem de inclusão, não estavam voltados para o nosso objeto de pesquisa, pois focalizavam a inclusão racial e multicultural.

No GT-15 localizamos 46 trabalhos. Nele constatamos que os estudos de Educação Especial em sua grande maioria, recaem sobre a inclusão no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No conjunto das 46 pesquisas localizadas, observamos que 18 delas faziam referência à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental e EJA; 3 focavam a inclusão de estudantes com necessidades de Educação Especial na universidade e a formação de professores para atendê-los; 3 abordavam as salas de recursos nas escolas regulares fazendo uma análise desses espaços e dos serviços prestados ao público com alguma deficiência; enquanto 17 se voltavam de forma mais específica para inclusão de surdos, alunos com deficiência mental, visual e distúrbios globais do desenvolvimento na escola regular. A preocupação dos pesquisadores foi evidenciar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e estabelecimentos. Um trabalho abordava a possibilidade de a inclusão ter início nas creches retratando algumas barreiras que impedem a realização da inclusão e 3 referiam-se a inclusão de crianças surdas e com deficiência mental tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil. Outro estudo, focalizava a participação da família no contexto da inclusão escolar, e apenas um dentre esses artigos tratou diretamente da prática da inclusão na Educação Infantil.

A ausência de estudos mais freqüentes sobre inclusão na educação infantil reforça a relevância deste capítulo para a discussão do direito da criança com deficiência à essa etapa da educação básica.

3 O ESTUDO

Para compreender a problemática da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, aderimos à abordagem de pesquisa qualitativa por entendermos que esta, atenderia nossas expectativas. Pois, Segundo MINAYO (1994), a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; portanto faz jus a nossa escolha.

Os discursos e práticas da inclusão foram investigados numa creche pública municipal da cidade do Recife, onde há duas crianças em processo de inclusão. Focalizamos apenas uma turma de creche. Sobre a escolha cabe citar Minayo (1994), quando afirma que as pesquisas qualitativas tomam como referência uma amostragem que conduza o pesquisador a alcançar o conjunto do objeto indagado, ou seja, não privilegiam a quantidade, ou seja, o critério numérico para obtenção de um resultado eficaz.

Fizemos uso de dois procedimentos: observação e entrevista. Focalizaremos neste capítulo os resultados da observação. Este procedimento permite um contato pessoal e direto entre o pesquisador e o fenômeno da pesquisa. A observação constituiu-se como um instrumento adequado para análise das práticas inclusivas auxiliando também de acordo com Chizzotti (1995), nas interpretações mais gerais das situações consideradas. Estes procedimentos nos auxiliaram a responder a nossa questão de pesquisa.

4 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Iniciamos o nosso trabalho de campo procurando na rede municipal uma escola que oferecesse Educação Infantil e que nas turmas existisse criança(s) em processo de inclusão. Para isto visitamos 9 escolas municipais em três bairros diferentes obtendo sucesso apenas em uma delas. Na oitava escola visitada nos indicaram uma creche próxima que atendia aos nossos critérios.

Após conversarmos, constatamos havia mesmo nessa creche duas crianças processo de inclusão. Sendo uma com deficiência auditiva e outra com *Síndrome de Sotos*, ainda pouco conhecida pela população. A professora da turma disponibilizou sua sala para observação durante o tempo que fosse necessário para nossa pesquisa. Foram realizadas 40 horas de observação nessa turma.

4.1 A SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A sala em que realizamos nossas observações possui boa iluminação e ventilação, com três grandes janelas e uma porta situada a cada dois lados do octógono. Trata-se de uma sala capaz de acomodar tranquilamente 15 alunos. Conta com 4 mesas de 4 lugares, além de aproximadamente 9 outras bancas individuais usadas, dependendo da quantidade de alunos presentes no dia.

A sala é decorada com cartazes com os nomes dos alunos, fichas de material emborrachado coloridas com os números de 1 à 9. A turma conta com 25 alunos matriculados, desses 19 freqüentam assiduamente. Eles são acompanhados por uma professora e uma auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI).

4.2 A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, SUA PROFESSORA E AUXILIAR

A turma de Educação Infantil (grupo IV) era composta por **25** crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, sendo 20 meninas e 5 meninos. A professora desta está com 43 anos de idade 18 anos no magistério. É formada em psicologia e, trabalha há 7 anos na creche pesquisada. A auxiliar de 58 anos de idade, trabalha há pouco mais de um ano na creche, cursa o normal médio em uma escola pública estadual.

Na turma observada, havia duas crianças com deficiência, uma do sexo masculino que chamaremos de João e a outra do sexo feminino a qual denominamos Maria.

4.2.1 Conhecendo João

João é uma criança de 5 anos de idade, freqüenta a creche desde os 4 anos de idade. È acometido de uma “*Síndrome de Sotos,*” ou gigantismo cerebral. Esta síndrome foi descrita inicialmente em 1964. No Brasil, de acordo com pesquisa na internet¹, há apenas onze casos registrados.

João apresenta-se bem maior do que as crianças da sua idade. Possui a cabeça aumentada, queixo pontudo e longo, um pequeno desvio no olho direito e não consegue andar. Seus membros são magros, alongados e com pouca sustentação. Ele se arrasta de um local para o outro com apoio das mãos e, por pouco tempo, consegue ficar de pé apoiado na mesa em sala de aula. Na comunicação verbal, João repete algumas palavras e compreende ordens e outras articulações, contudo, os sons emitidos por ele são, na maioria das vezes, incompreensíveis.

Conforme a professora, João apresenta atraso no desenvolvimento e aprendizagem e desconcentração nas atividades realizadas na sala. Durante nossas observações, ficava a maior parte do tempo sentado na cadeira, balançando as pernas para frente e para trás, batia na mesa como se estivesse batucando, movimentava a cabeça com muita rapidez de um lado para o outro e, quando parava, fitava os olhos na lâmpada acesa no teto da sala. João repetia sempre esses mesmos movimentos e comportamentos na sala, refeitório e parque.

4.2.2 *Conhecendo Maria*

Maria é uma menina de 5 anos de idade, menor que os demais alunos da sala, morena e cabelos cacheados castanhos. Ela é gêmea idêntica de outra aluna da mesma sala. Maria tem deficiência auditiva, ou perda de audição. A deficiência auditiva de Maria, de acordo com a professora itinerante, tem grau ainda desconhecido, por falta, da realização de exames mais detalhados.

¹ As principais características apresentadas são - deficiência mental em 85% dos casos, atraso do desenvolvimento neuropsicomotor, e na área da linguagem, macrocrania, dismorfismo crânio facial. Quando o diagnóstico dessa síndrome não é feito, ou se faz tardiamente o prognóstico neurológico pode ser prejudicado, por não haver desde cedo estimulação. www.brazilpednews.org.br – site visitado no dia 27/04/09.

De acordo com sua professora, Maria possui resíduos de audição, uma vez que ao ouvir ruídos fortes, como por exemplo, uma batida mais forte na mesa, ela reage em direção ao som, no entanto, essa hipótese ainda não foi confirmada.

Maria é uma criança ativa e revela maior identificação com os adultos. Durante as observações sua referência para se locomover na creche e sala foi a auxiliar. Maria não interagiu muito com as demais crianças, pois muitas se comunicam através de gestos ou gritos, compreendidos quase sempre somente pela sua irmã, que não se importava de explicar aos demais colegas o que Maria estava querendo dizer. Ficava na maioria das atividades sozinha, ao lado da irmã ou seguindo a auxiliar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das 40h de observação do processo de inclusão na Educação Infantil foram organizados em cinco categorias a saber: chegada das crianças à creche; início das aulas; atividades realizadas e trabalho da professora itinerante.

5.1 CHEGADA DAS CRIANÇAS À CRECHE

Chegávamos cedinho à creche e durante todos os dias de observação nos ocupamos em observar a turma desde a chegada até sua saída.

Os pais ou responsáveis chegavam com suas crianças, em geral de bicicleta com cadeirinha adaptada para tal; João fazia parte do grupo que era trazido de bicicleta, enquanto Maria chegava a pé com sua responsável.

Logo que chegavam, as crianças eram deixadas no refeitório e algumas delas, nesse primeiro momento, choravam para não se separar dos familiares – a grande maioria era trazida pelas mães. Apesar desse mal estar inicial com as outras crianças, isso não aconteceu, ao longo de nossas observações, com João e Maria. Eles não apresentaram qualquer tipo de resistência quando deixados na creche. Logo seguiam para o refeitório, posteriormente para sala de aula, sob o olhar e cuidados da auxiliar e quando esta ainda não havia chegado, as ajudantes de cozinha recebiam esses alunos e serviam para eles a primeira refeição.

Após o café, eram conduzidos em fila para sala de aula. Vale dizer que, João era levado nos braços da ADI, enquanto Maria também seguia ao seu lado sem obedecer à ordem da fila. Algumas vezes, João chegava atrasado e quando isso acontecia tomava o café da manhã na sala de aula. Ao longo de nossas observações, essa foi a rotina de chegada das crianças.

5.2 INÍCIO DAS AULAS

Quando os alunos chegavam à sala de aula a professora iniciava a organização à sua maneira, colocando cada aluno no lugar que considerava ser o melhor, muitas vezes por questões de conversa entre os mesmos, pois os que ela normalmente colocava sentados à frente e em bancas individuais eram os que considerava mais “conversadores”.

Nessa arrumação na maioria das vezes, João ficava sozinho em uma mesa que cabia mais 3 crianças, ou junto a uma criança, que normalmente não se comunicava com ele, parecendo-lhe indiferente. Maria ficava sempre acompanhada de sua irmã. Observamos que ambos, Maria e João, sentavam-se sempre distantes da professora - no fundo da sala.

Terminada a organização dos alunos em suas mesas e bancas, a professora fazia uma oração. Ela rezava o pai-nosso junto com os alunos. Iniciava a oração e pedia que os alunos repetissem suas palavras em voz alta. Nessas ocasiões, observamos que Maria apenas uma vez uniu às mãos num gesto de oração, juntamente com a irmã, mas não rezava, enquanto João uma vez repetiu algumas palavras ditas pela professora e por outras chegou a unir as mãos, porém nesses momentos se distraía olhando para as luzes ou paredes. João era sempre chamado a atenção pela professora quando fazia algum barulho maior, gritava ou batia sobre a mesa, durante o momento de oração.

Normalmente após a oração, a professora fazia uma atividade com massa de modelar ou jogos de montar. Quando era com massa de modelar, ela era distribuída para os alunos pela professora que sempre os pedia para formar bichinhos ou outras coisas. No entanto, esta não os observava, nem auxiliava os alunos nessa atividade. Os alunos, como era o caso de Maria, faziam o que queriam com a massa de

modelar, não atendendo ao comando dado pela professora. João sempre contava com a ajuda da ADI para fazer “cobrinhas” com a massinha.

Passados alguns minutos, tempo suficiente para a professora elaborar em folhas de papel jornal as atividades de classe, ela pedia que os alunos fizessem uma bola com a massa para guardá-la em um pote. Maria, quando observava sua irmã fazendo a bola de massa, se orientava por ela e também fazia a bola, entregava para professora ou a colocava dentro do pote. Já João não entregava, era a ADI que retirava dele. Com a massinha os alunos, inclusive João e Maria, brincavam individualmente e raramente interagem com os demais colegas.

Quando era atividade com jogos de montar, a professora os entregava e dizia que cada aluno deveria encaixar as peças para formar um desenho. As crianças brincavam, e na maioria das vezes quando montavam as figuras eram incentivadas pela professora a trocarem de jogo com outro aluno que tivesse concluído a atividade. Nessa atividade João recebia o jogo, mas apenas brincava com as peças, batendo-as ou soltando-as sobre a mesa. Maria pegava o jogo e tentava encaixar as peças no tabuleiro de madeira, mas sem formar qualquer figura e por esse motivo os outros alunos não trocavam de jogo nem com ela e nem com João, pois eles não conseguiam montar o quebra cabeça, solicitado pela professora. Quando a troca acontecia, no caso de Maria, as poucas vezes que ocorreu, foi apenas com a irmã.

Observamos que a professora não se preocupava em explicar mais detalhadamente a João e Maria o objetivo do jogo e assim, estes, apenas ficavam a manipular as peças sem formar qualquer figura.

Passado o momento dessas duas atividades iniciais, a professora muitas vezes apontava para letras, números e cores presentes em figuras das paredes da sala de aula e pedia que os alunos falassem os nomes dessas figuras em voz alta. Desta atividade, Maria e João não participavam ficando dispersos, entretidos com o movimento dos colegas e da própria professora. Depois desse momento, ela fazia comentários sobre assuntos diversos como: páscoa, animais terrestres e aquáticos, rios e mangues dentre outros. Ao longo das aulas, observamos uma variedade de temas comentados pela professora sem muita articulação entre eles.

5.3 ATIVIDADES REALIZADAS

A professora observada mantinha certa rotina nas atividades principalmente às do início da aula, porém as demais atividades desenvolvidas no decorrer da manhã nos pareceram sem articulação, muitas vezes iniciava com um comentário sobre determinado tema como: páscoa, rios e mangues entre outros e, posteriormente executava outra atividade como uma tarefa de classe em uma folha de papel escrita à mão sobre um assunto diferente. Estas tarefas em sua maioria pediam que o aluno desenhasse formas geométricas, como círculos de tamanhos diferentes, e copiasse ou cobrisse letras do alfabeto, ou ligasse números a conjuntos com as quantidades de bolinhas correspondentes.

Não observamos organização do conteúdo a ser transmitido e nem seqüência de assuntos e atividades realizadas. Também o planejamento das atividades, deixava a desejar, pois as tarefas de classe eram meio improvisadas, preparadas por ela durante a própria aula, ou seja, enquanto os alunos modelavam massinha ou montavam os jogos.

No momento dessas atividades de classe, observamos certa preocupação da professora em trabalhar individualmente com João e Maria. Algumas vezes levava João à sua mesa para tentar reconhecer letras do alfabeto. Com Maria a professora atuava de modo diferente, através de mímicas ou gestos tentava passar o objetivo da tarefa, poucas vezes a observamos usando língua de sinais em sala, deixando dessa maneira, Maria à margem das atividades realizadas em classe.

A “hora da história,”, por exemplo, era o momento em que a professora contava oralmente uma história para os alunos sentados ao seu redor ou passava um filme de contos de fadas. Maria e João sempre se sentavam distantes da professora e não eram incentivados pela mesma a se aproximarem ou participarem mais ativamente dessa atividade e por isso, notamos como ambos se distraíam com facilidade nesse momento.

Na sala de aula como pudemos observar, os dois alunos com deficiência ficavam sentados em carteiras distantes da professora e os seus lugares são escolhidos por ela. Por poucas vezes a observamos se dirigindo a esses alunos, seja na exposição dos assuntos tratados, seja para auxiliá-los em alguma atividade. Apenas, após distribuir as atividades para os alunos, chamava um de cada vez, para ajudá-los individualmente em sua mesa. No caso de Maria era sempre a mesma atividade dos outros, porém no caso de João muitas vezes as atividades eram

diferenciadas, voltadas para o reconhecimento de cores e letras, além de tentar trabalhar a sua capacidade de segurar objetos.

Em nossas análises as atividades realizadas pela professora muitas vezes não propiciavam à inclusão, pois houve momentos em que as aulas e conteúdos trabalhados eram dirigidos exclusivamente aos alunos ditos “normais”, essas atividades não apresentaram nenhum tipo de adaptação, o que fazia com que os alunos com deficiência se adaptassem a estas ou simplesmente não acompanhassem.

A professora observada não alterava seu planejamento de modo a dar mais oportunidades a João e Maria. Mantinha a rotina diária sem nenhuma adaptação, como, por exemplo, a “hora da história” ela sempre manteve o modo de contar as histórias independente da presença de uma aluna com deficiência auditiva na turma.

O atendimento individual praticado pela professora foi a forma encontrada para favorecer o aprendizado e acompanhamento dos alunos, no entanto, tratava-se sempre de algo abaixo do nível de aprendizado dos demais e não dispunha de recursos suplementares que auxiliassem essa aprendizagem.

Assim, as atividades que observamos não permitiam levar à inclusão, pois não sofreram adaptações para atender as necessidades de João e Maria, e nem houve uma mudança na prática da professora conforme as necessidades apresentadas pelas crianças. Ressaltamos, a partir das aulas observadas, que as práticas estão ainda distantes do que se proclama como inclusão, pois para que ela realmente ocorra é necessário uma transformação no ambiente e na prática do educador, sobretudo trabalhando com métodos diferenciados a fim de que tenham suas necessidades educacionais atendidas e o desenvolvimento de suas aprendizagens aconteça juntamente com as do grupo. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, o professor deve sempre que possível estimular, envolver essas crianças nas atividades, através de perguntas durante as aulas para encorajar a participação das mesmas dentre outras. Entretanto, ao longo do nosso trabalho, esta atitude foi pouco utilizada pela educadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo analisar como vem se dando o processo de inclusão das crianças na educação infantil. A partir de nossas observações pudemos notar que não acontece uma inclusão plena das crianças com deficiência na educação infantil, pois não há modificações no currículo da escola para atender às necessidades dessas crianças, elas são inseridas no espaço escolar que não sofreu modificações significativas para recebê-las.

Constatamos que o planejamento realizado pela docente não sofreu adaptações que visassem à participação dos alunos com deficiência nas aulas, houve uma falta de estimulação da professora para com as crianças com deficiência para a participação destas nas atividades, pois em suas aulas ela expunha o conteúdo sem se direcioná-lo para alunos com deficiência. Apesar do esforço em atendê-los de modo individual, parecia crer mais nas suas impossibilidades, do em seus potenciais.

Dessa forma, entendemos que não basta apenas acolher as crianças com deficiência nas escolas e promover a interação. Deve-se, garantir um trabalho em conjunto de, envolver todos no processo: sistema de ensino, profissionais da educação, especialistas, usuários da escola pública e a sociedade, a fim de assegurar tanto o acesso dessas crianças quanto sua aprendizagem. E isso não se faz somente com boa vontade, mas com uma política engajada, comprometida com uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, cabe uma maior reflexão por parte de todos que formam a comunidade escolar de modo a rever como estar se efetivando a inclusão na Educação Infantil. Reconhecemos, portanto, que o tema abordado é amplo e polêmico, pois envolve toda sociedade e independe de cor, raça ou condições sociais.

MIDIAM HENRIQUE DA SILVA LIMA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Professora da Rede Municipal de Ensino de Recife/PE.

LAÊDA BEZERRA MACHADO

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Programa de Pós-Graduação em Educação – Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão**. UFSCar.:www.anped.org.br/. 20/09/2008.

_____. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. **Revista criança do professor de educação infantil**. Ministério da Educação, p.19, Novembro. 2007.

ALBUQUERQUE, E. R; MACHADO. L.B. Representações sociais de inclusão entre professores de alunos com deficiência. 3º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. 2008. (CD. ROM).

ARAÚJO. C. M. **O papel da escola na produção de saberes voltados ao aluno com deficiência**. 3º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. 2008. (CD. ROM).

BIAGGIO, R. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**: a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. MEC. Vol.44. p. 19-26. SP. Novembro/2007.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura/INEP**. Censo Escolar. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº. 9.394 de 20.12.1996 (Lei Darcy Ribeiro).

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CHIZZOTTI. A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

CALVACANTI, N. C. **O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular**: Significado e ressignificando a itinerância. Recife. 2007 p.129. Dissertação de mestrado, CE - UFPE.

CRUZ, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. S **Pesquisa social**: teoria, prática e criatividade. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1994. p. 51- 66.

FRANCO. R.J.; DIAS. T.R.S. **A pessoa cega no processo histórico**: um breve percurso, 1996.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. _____ **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU. 1986. (p.11-44).

MARTINS,A. F. M.; MENDES, G. E.; SILVA, M. A. Avaliação de programas de atenção para familiares de crianças com necessidades educacionais especiais. In: ALMEIDA,M.A.;MENDES,E.G.;HAYASHI,M.C. **Tema em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP. Ed. CAPES-PROESP, 2008. p. 311-318.

MENDES. E. G. **Inclusão**: É possível começar pelas creches? UFSCar. www.anped.org.br/reunioes/29/gt07 (acesso: 14 de Setembro de 2008).

MINAYO,M. C. **Pesquisa social**: Teoria, pratica e criatividade. 23^a edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 1994. 80p.

SANTOS, V. A. **Inclusão escolar e as necessidades essenciais das crianças**. 3^o seminário nacional sobre educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais. UFPE, 2008. (disponível em CD. ROM).