

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E MÚLTIPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE BRINCAR E ACESSIBILIDADE EM PARQUE INFANTIL.

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH PHYSICAL AND MULTIPLE DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHERS' REFLECTIONS ON PLAY AND ACCESSIBILITY IN PLAYGROUND.

INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD FÍSICA Y MÚLTIPLE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL JUEGO Y LA ACCESIBILIDAD EN PARQUE INFANTIL.

1

Elane Bahia Lemos¹
Mariane de Jesus Batista²
Sheila de Quadros Uzêda³
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão⁴

Resumo: O artigo tem como objetivo geral discutir a respeito dos desafios e possibilidades do brincar da criança com deficiências física e múltipla, com ênfase na acessibilidade de parques e brinquedos disponíveis nas escolas públicas da rede regular de ensino, de Salvador-Bahia. Optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, envolvendo levantamento de dados teóricos e empíricos, cuja pesquisa de campo foi realizada através da observação e entrevista semiestruturada. A coleta dos dados ocorreu em dois municípios: parque acessível de escola da rede municipal de Salvador e parques públicos de Feira de Santana. Dentre os achados, destacou-se: inexistência de parques acessíveis nas escolas da rede municipal de Salvador; a presença de um parque adaptado que não atendia às normas de acessibilidade e, portanto, a necessidade de adequação dos parques e dos espaços de lazer nas escolas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Deficiência. Brincar. Acessibilidade. Inclusão Escolar.

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal da Bahia. bahiaelane@gmail.com <https://orcid.org/0002-2410-3923>

² Graduanda em Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. marianedejbatista@gmail.com <https://orcid.org/000-0002-4062-8164>

³ Doutorado. Universidade Federal da Bahia. sheilauzêda@ufba.br <https://orcid.org/000345490800>.

⁴ Doutorado. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. nelmasandes@yahoo.com.br <https://orcid.org/000-0002-5927-4255>.

Abstract: This article's overall purpose is to discuss challenges and possibilities for the playing of children with physical and multiple disabilities, focusing on parks and toys made available in regular public schools in Salvador, Bahia. We went for a qualitative approach, as in a case report, involving the collection of theoretical and empirical data, whose field research was carried out through observation and semi-structured interview. Data collection took place in two municipalities: the accessible park of a municipal school in Salvador, and public parks of Feira de Santana. Among the findings, we highlight: the lack of accessible parks in public municipal schools; the presence of an adapted park which didn't attend to accessibility norms, and so, the need for adequation of parks and leisure spaces in child education schools.

Keywords: Disability. Play. Accessibility. School Inclusion.

Resumen: El objetivo general del artículo es discutir los desafíos y posibilidades de juego de niños con discapacidades físicas y múltiples, con énfasis en la accesibilidad de los parques y juguetes disponibles en las escuelas públicas de la red escolar regular, en Salvador-Bahía. Se optó por el abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, que implica la recopilación de datos teóricos y empíricos, cuya investigación de campo se realizó mediante observación y entrevista semiestructurada. La recolección de datos se llevó a cabo en dos municipios: parque accesible de una escuela en la red municipal de Salvador y parques públicos de Feira de Santana. Entre los hallazgos se destacaron: la falta de parques accesibles en las escuelas de la red municipal de Salvador; la presencia de un parque adaptado que no cumplía con los estándares de accesibilidad y, por tanto, la necesidad de adecuar los parques y espacios de ocio en las escuelas de primera infancia, con el fin de cumplir con la legislación vigente, garantizar la seguridad y accesibilidad de estos espacios y brindar oportunidades a la vivencia de experiencias lúdicas de niños con discapacidades físicas y múltiples en el contexto escolar.

Palabras-clave: Deficiencia. Jugar. Accesibilidad. Inclusión escolar.

Submetido 20/08/2020

Aceito 19/03/2021

Publicado 28/03/2021

2

Introdução

Este artigo resulta de um recorte da pesquisa intitulada acessibilidade para crianças com deficiência em espaços públicos de lazer, submetida e aprovada em comitê de ética sob o nº com o seguinte CAAE: 82896017.5.0000.0056. Consiste numa parceria interinstitucional entre o Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Federal da Bahia (GEINE/UFBA) e o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (GEPITAA/UFRB). O objetivo geral deste trabalho é discutir a respeito dos desafios e possibilidades do brincar da criança com deficiências física e múltipla, com ênfase na acessibilidade de parques e brinquedos disponíveis nas escolas públicas da rede regular de ensino, de Salvador-Bahia.

Pesquisando nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre publicações que tivessem como indicadores acessibilidade e parque infantil, entre os anos de 2014 e 2018, recorte temporal que considerou as publicações dos últimos cinco anos, retroativos ao início da busca bibliográfica, que se deu em 2019, foram encontradas apenas 7 publicações, tendo apenas um artigo relacionado com o tema acessibilidade. Outra busca por teses e dissertações sobre acessibilidade e parque infantil apontou 76514 teses e dissertações da CAPES até o ano de 2018, sinalizando uma importante produção científica nesta área. No entanto, a busca por pesquisas com parques infantis acessíveis para criança com deficiência física e múltipla, população focada neste artigo, foi infrutífera. Esta lacuna nas publicações científicas justificou a opção pelo desenvolvimento da pesquisa, priorizando esse público.

Num primeiro momento, foi realizado levantamento do número de parques acessíveis nas cidades de Salvador e Feira de Santana. Os achados revelaram a inexistência de parques que apresentavam equipamentos acessíveis no município de Feira de Santana. Na cidade de Salvador, foi localizado apenas um parque adaptado. Diante disso, a escolha do caso a ser estudado foi intencional e deveu-se ao fato de ser a única escola municipal de Salvador/BA que dispunha de um parque com adaptações para pessoas com deficiência. A escola em questão situa-se no mesmo território ocupado por um centro especializado no atendimento de crianças com deficiência física e múltipla. Os resultados serão discutidos em seção posterior de análise de dados.

É importante esclarecer que este presente artigo diferencia acessível e adaptado a partir da ABNT 9050 (2015, p. 2) que define como acessível “espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa”, e como adaptado “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características originais foram alteradas posteriormente para serem acessíveis”. Nesta perspectiva o parque encontrado em Salvador apesar de ter sido construído para ser adaptado, apresentava impedimentos relativos à acessibilidade, como será discutido ao longo do texto.

A fim de contribuir para ampliação da discussão a respeito da importância do brincar e das interações em espaços de lazer acessíveis, no contexto das creches e pré-escolas, este estudo foi organizado em dois eixos temáticos principais: a construção histórica do paradigma da educação inclusiva; e a acessibilidade de parques infantis, no âmbito das instituições de Educação Infantil.

A Perspectiva Inclusiva: uma breve contextualização histórica

Nas sociedades contemporâneas, de uma maneira geral, a inclusão social passou a ser reconhecida como um paradigma a ser implementado. Oliveira (2011) relembra que as inúmeras transformações sociais, ao longo da história da humanidade, produziram a concepção de inclusão. Os serviços educacionais organizados dentro dos modelos de segregação e integração falharam na intenção de promover o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência e sua participação ativa na sociedade. Para Carneiro (2012) a instituição social escolar, na atualidade, tenta se adaptar à perspectiva inclusiva. E, no que tange à legislação brasileira, observam-se que as crianças com deficiência física são consideradas sujeitos de direito e têm assegurados por lei o direito à educação de qualidade, o direito de brincar e de interagir socialmente, fora e dentro do âmbito escolar e o direito à acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, arquitetônica, atitudinal, ao conhecimento etc. (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2015). Contudo, segundo Carneiro (2012) as inúmeras barreiras, desde a atitudinal até a arquitetônica, impossibilitam o pleno exercício do que está previsto nos documentos legais.

Mazzotta (1996), em estudo sobre a história da educação especial no Brasil, afirma que o atendimento escolar especializado tem início na época do Império, em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em iniciativa oficial, porém de caráter particular e isolado. Segundo o autor, no entanto, apenas no fim dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX, a educação especial alcança âmbito nacional e passa a ser incluída na política educacional brasileira. É importante destacar que a educação especial, tradicionalmente, estruturou-se em torno do atendimento educacional especializado de caráter substitutivo, reprodutor da ordem social vigente, marcada pela égide da exclusão (BRASIL, 2008).

Com a Constituição Federal de 1988, diferentes grupos sociais, até então marginalizados, conquistaram a condição de cidadãos de direitos e o direito social à educação. A educação é considerada direito de todos e, no que se refere à educação de pessoas com deficiência, o Estado deve garantir atendimento educacional especializado preferencialmente em rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Somado a isto, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) garante a toda criança, sem exceção, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, dentre eles o direito social à educação (BRASIL, 1990).

Ademais, em 1994, o Brasil figura como signatário da Declaração de Salamanca, importante documento que alinha o estado brasileiro ao propósito mundial de assegurar a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional (BRASIL, 1994a). Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 ratifica este preceito ao compreender a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Estas mudanças na legislação vigente implicaram, em 2001, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DCNEE). Com as diretrizes, mecanismos foram pensados a fim de orientar condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, visando à reorganização do atendimento educacional especializado (AEE) de caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, em oposição ao tradicional atendimento educacional especializado de cunho substitutivo (BRASIL, 2001). Mais tarde, em 2008, a natureza do AEE como atendimento complementar ou suplementar foi novamente reforçada.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

A legislação educacional brasileira, atualmente, é subsidiada pelo caráter inclusivo do ensino. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o modelo inclusivo a ser alcançado, fundamentado na concepção de direitos humanos, pensando igualdade e diferença como preceitos indissociáveis. Esta política reconhece ainda que a democratização de acesso à escola não garantiu a superação da lógica da exclusão e propõe a necessidade de se pensar alternativas, visando constituir políticas públicas pautadas de fato em uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008). Em concordância, Carneiro (2012), afirma que a escola passa então a vivenciar o paradigma da inclusão, uma vez que, historicamente, este espaço não permitia o acesso em igualdade de direitos a toda à população brasileira:

O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar (CARNEIRO, 2012, p. 82).

A LDB n. 9.394/96 passou a incorporar a Educação Infantil ao sistema de ensino brasileiro, como primeira etapa da educação básica, que atualmente se divide entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos) (BRASIL, 2010). Consequentemente, a matrícula na rede regular de ensino tornou-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Essa obrigatoriedade contribuiu para a entrada em idade mais precoce das crianças com deficiência na escola, no entanto, as políticas públicas que visam a reorganização do sistema educacional em um sistema inclusivo, precisam ser melhor efetivadas, direcionando atenção ao âmbito da educação da primeira infância e suas especificidades. A sala de aula e os espaços de lazer

destinados às crianças pequenas em geral carecem de brinquedos e mobiliários acessíveis. Sem adentrar no universo da formação docente, campo que evidencia tantos desafios para a inclusão escolar, mas que neste artigo não será discutido como requer - ou seja, em profundidade - daremos aqui maior atenção ao nosso objeto de estudo, que é o brincar e a acessibilidade na Educação Infantil.

Brincar e acessibilidade no âmbito das instituições de Educação Infantil

Para Manzini e Corrêa (2014), as instituições de Educação Infantil são compostas por espaços físicos diversos, necessários ao desenvolvimento da criança, que possuem também finalidade pedagógica. Neste sentido os autores defendem que as atividades escolares não podem ficar reduzidas a um único espaço. Esse pensamento encontra ressonância no documento elaborado pelo Ministério da Educação, intitulado Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica, segundo o qual brincar no parque é uma condição própria da Educação Infantil. Nesta etapa do ensino, portanto, brincar em parques ou em áreas externas, fora do contexto da sala de aula, é fundamental, ainda que algumas escolas ou educadores não consigam compreender esta atividade como parte integrante do currículo (BRASIL, 2012).

Cruz e Cruz (2017), a partir do estudo sobre o ambiente na Educação Infantil e a construção da identidade da criança, afirmam que o ambiente exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil, no entanto, a configuração espacial adotada, muitas vezes, não vai ao encontro das necessidades infantis que implicam ambientes lúdicos, que possibilitem movimentação livre e respeitem as crianças em suas individualidades. É importante salientar ainda que, segundo as autoras, a concepção de ambiente, para além do espaço físico, inclui também as relações que nele são estabelecidas.

O parque infantil é um espaço de lazer que possibilita aprendizagem, experimentação, socialização e construção da cultura lúdica. Os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil propõem que “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos”, destacando a concepção de escola inclusiva, que diz respeito ao ambiente planejado a fim de garantir acessibilidade universal (BRASIL, 2006, p. 8). O documento em questão aponta para o fato de que os

espaços de lazer escolares propiciam uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato.

A creche ou a pré-escola encontram-se inseridas num contexto sócio-histórico-cultural, que inclui a sociedade e toda sua ampla diversidade cultural, social e física. Assim, o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade (BRASIL, 2006, p. 15).

Mesmo tendo em vista esta concepção de Educação Infantil que valoriza o parque e demais espaços de lazer, é importante salientar que, em geral, as áreas externas nas instituições escolares públicas são precárias, não recebem das políticas governamentais o investimento necessário, tornando-se impróprias ao uso cotidiano, cerceando o direito da criança de brincar (BRASIL, 2012). A precariedade que marca estes espaços de lazer, no contexto escolar, desde a ausência de serviços básicos, até a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos, implica consequências ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2006).

No Brasil, as ações que visam implementar os direitos das crianças previstos na legislação vigente não ocorrem a contento e, portanto, não garantem às instituições de Educação Infantil estrutura física condizente com os próprios parâmetros adotados como referência nacional (BRASIL, 2006). Este abismo entre previsão legal e realidade das creches e pré-escolas impacta diretamente na questão da acessibilidade de crianças com deficiência aos parques e demais espaços de lazer. Manzini e Corrêa (2014), ao discorrer sobre acessibilidade afirmam que:

[...] prover condições de acessibilidade para usuários de recursos, sistemas ou dispositivos de comunicação significa certa garantia de inclusão. Inclusão e acessibilidade caminham juntas. Porém, o inverso também parece verdadeiro. Quando as condições de acessibilidade não estão presentes não há garantia de inclusão e a exclusão passa a prevalecer. [...] o conceito de acessibilidade para educação poder-se-á interpretá-lo como: uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, dos mobiliários escolares, dos serviços de transporte escolares e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação na escola, por aluno com deficiência ou não (MANZINI; CORRÊA, 2014, p. 24-25).

Neste trabalho adotou-se a definição de acessibilidade presente na ABNT-NBR 9050 (2015) que a concebe como:

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em um estudo sobre avaliação da acessibilidade em escola de Educação Infantil, Manzini e Corrêa (2014) consideraram que, muitas vezes, as condições de acessibilidade das escolas estão comprometidas, pois as edificações são antigas. Além disso, os autores apontam outros fatores que corroboram neste cenário: a falta de preparo dos gestores escolares para realizar as adequações e adaptações nas instituições, somadas ao desconhecimento das normas técnicas relativa à acessibilidade, sendo necessário não apenas ter conhecimento da existência desses dispositivos normativos, mas também compreender as especificidades dos estudantes com deficiência e identificar as barreiras arquitetônicas presentes no cenário escolar.

Ressalta-se que para efeito de conceituação, considera-se o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que define a pessoa com deficiência física como aquela que possui:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2006).

Stainback e Stainback (1999) afirmam que sendo de base neurológica, a depender da área do cérebro afetada, a pessoa com deficiência física pode apresentar, também, dificuldades na aquisição da linguagem, na leitura, na escrita, na percepção espacial e no reconhecimento do próprio corpo. Essas múltiplas interações também são sinalizadas no documento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b, p. 15) que afirma ser a deficiência múltipla uma “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências

primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”.

As peculiaridades presentes no desenvolvimento das crianças com deficiência física e com deficiência múltipla tornam relevante a disponibilidade de equipamentos infantis adaptados, pois estes oportunizam possibilidades de compartilhamento de novas experiências entre as crianças, contribuindo para aquisição de novas habilidades de forma lúdica, envolvendo a interação com seus pares.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, cujo objetivo foi discutir a respeito dos desafios e possibilidades do brincar da criança com deficiências física e múltipla, com ênfase na acessibilidade de parques e brinquedos disponíveis nas escolas públicas da rede regular de ensino, de Salvador-Bahia. Em termos metodológicos, para alcançar este objetivo, inicialmente foi feito um primeiro levantamento sobre a existência de parques acessíveis nos dois municípios baianos, Salvador e Feira de Santana.

Nenhum parque adaptado e/ou acessível foi localizado em escolas públicas e nas praças públicas da cidade de Feira de Santana. Uma investigação exploratória realizada no município em 2018, apontou 30 parques com brinquedos para criança na cidade de Feira de Santana. Destes, apenas dois são administrados pela Prefeitura, nos demais existe um conjunto de equipamentos implantados pela Secretaria de Parques e Jardins e nomeado como “kit Parques” e ficam aos cuidados da comunidade. Quanto ao fluxo de transeuntes e uso dos equipamentos, identificamos que são três os parques mais frequentados: Parque Municipal Erivaldo Cerqueira, Parque da Lagoa Grande e Parque da Cidade Frei José Monteiro Sobrinho. A partir de 2019, a pesquisa em Feira de Santana voltou o seu foco para a investigação dos limites e possibilidades da acessibilidade dos três parques mais frequentados, que foram elencados anteriormente. Os dados sobre os resultados desta investigação não serão apresentados neste texto, visto que a ênfase deste artigo é discutir e analisar a acessibilidade de parques e brinquedos disponíveis nas escolas públicas da rede regular de ensino, de Salvador-Bahia.

Na capital baiana, a busca por parques adaptados concentrou-se nas unidades escolares. Foi realizado um levantamento do número de creches e pré-escolas da rede

municipal de Salvador que possuem parques ou brinquedos acessíveis e constatou-se a existência de um único parque adaptado. A partir deste levantamento e da constatação de que apenas uma escola possuía um parque adaptado, este local foi definido como o campo para coleta de dados e entramos em contato com esta instituição, obtendo consentimento para realização da pesquisa.

Trata-se de uma escola municipal situada no mesmo espaço físico onde também se localiza um centro especializado no atendimento a pessoas com deficiência física e deficiência múltipla. Segundo os dados coletados, o parque foi fruto de uma doação feita ao centro especializado e as crianças com deficiência estavam matriculadas na escola e frequentavam os atendimentos especializados no referido centro. Foram realizadas observações no parque e entrevistas semiestruturadas com os professores da Educação Infantil.

Os participantes foram três professores, os quais se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Eles lecionavam nas turmas de crianças de 4 anos e de 5 anos, cuja nomenclatura adotada no Estado é respectivamente Grupo 4 e Grupo 5. A instituição não dispunha de creche, apenas pré-escola e ensino fundamental. Os participantes foram aqui denominados como P1, P2 e P3, conforme identificados no quadro 1.

Quadro 1: Identificação dos participantes

IDENT	SEXO	CARGO/FUNÇÃO
P1	FEM	Professora – segunda regente dos grupos 4 e 5
P2	FEM	Professora – regente dos grupos 4 e 5
P3	MAS	Professor de Educação Física dos grupos 4 e 5

Fonte: Produzido pelas autoras (2020).

O centro especializado aparece com a sigla CE e os relatos foram gravados e transcritos a fim de preservar, respectivamente, o sigilo quanto à identidade dos professores e a fidedignidade das informações coletadas.

Para este artigo, foi feito um recorte dos dados coletados na pesquisa mais ampla, relativa ao projeto interinstitucional (UFBA-UFRB), sendo discutidos aqui os achados derivados da observação do parque e de três perguntas que compunham o roteiro de entrevista semiestruturada aplicado com os professores, a saber:

1. Qual sua opinião sobre o parque?
2. Você considera esse parque acessível a todas as crianças?
3. Qual a rotina das crianças em relação ao parque?

Os roteiros da observação e da entrevista semiestruturada foram construídos com base nas normativas de acessibilidade de espaços públicos e de construção de parques infantis, dispostas nas normas ABNT 9050 (2015) e ABNT 16071 (2012) e nos estudos sobre o brincar da criança com deficiência, já referidos de forma sucinta.

Resultados e discussões

O brincar em parques ou em áreas externas, explorando outros contextos além da sala de aula, é uma condição própria e fundamental da Educação Infantil e constitui o currículo pensado para essa faixa etária (BRASIL, 2012). Neste sentido, questionou-se a opinião que os participantes da pesquisa tinham a respeito do parque adaptado presente na escola. P2 afirma:

O parque adaptado do [CE] foi o primeiro, o primeiro, primeiro parque que eu ouvi falar adaptado, eu nunca tinha ouvido falar, nunca tinha visto também, essa possibilidade de botar um cadeirante, nunca tinha em lugar algum.

Esse trecho comprova a escassez desses espaços e equipamentos acessíveis, visto que a professora relata que foi a primeira vez que se deparou com um parque adaptado. Esse dado corrobora o levantamento feito na rede municipal de ensino sobre o número de parques acessíveis e no qual foi constatado que só existe este parque em toda rede, ainda assim porque foi doado ao CE. O caráter raro e inusitado dessa experiência que a professora relata traduz a condição de invisibilidade das pessoas com deficiência e de exclusão social, em que o

contexto social impõe barreiras ao desenvolvimento integral da criança com deficiência, impedindo o brincar e a interação em parques infantis. Este cenário fica ainda mais evidente na continuidade do relato de P2, quando destaca:

É um momento em que as crianças interagem [...] quando você está em um parque adaptado é a possibilidade da criança, é a habilidade da criança, é o conforto da criança [...] ela está na cadeira, ela está protegida e tem toda uma estrutura mesmo de segurança para ela e o outro também já começa a perceber que tem a possibilidade do outro, é um olhar diferente, não é um olhar apenas em uma direção, mas ele consegue ver a outra direção, muito bom, a possibilidade é boa.

A existência de mobiliário confortável e adaptado, garantindo o acesso da criança cadeirante ao brinquedo é percebida pela docente como fator que possibilita o brincar, que confere segurança a este momento e, especialmente, que desperta no outro a necessidade de um olhar diferenciado. Nessa direção aparece a importância dos estudos na área da ergonomia que englobam critérios capazes de adaptar com conforto e segurança os produtos e ambientes ao ser humano, seguindo parâmetros que consideram a diversidade humana. Assim, a aplicação de padrões antropométricos no desenvolvimento de produtos contribui para alcançar de forma mais efetiva as necessidades dos usuários em relação ao produto. A ergonomia no design de projetos para pessoas com deficiência tem uma importância fundamental, visto que esses projetos devem ser criativos, mas também atender as necessidades específicas dos usuários, levando em consideração a antropometria, garantindo o conforto e bem estar de quem os usa, com o cuidado para um design universal. Sobre o design dos objetos, Gomes Filho (2020, p. 12) afirma que:

Na linguagem do design, um dos principais conceitos ligados ao uso do produto pode ser compreendido a partir do estudo centrado na correspondência que se estabelece no diálogo entre o homem e o objeto [...] identificados nas funções básicas que facilitam a percepção e a compreensão durante o processo de uso do objeto e que possibilitam satisfazer as diversas necessidades das pessoas.

Considera-se, então, que o design inclusivo, leva em conta os princípios da ergonomia (IIDA; GUIMARÃES, 2016) e torna, conseqüentemente, o design melhor. O playground, o ambiente e equipamentos que o compõem desempenham um papel importante no processo de

crescimento de toda e qualquer criança, agindo para elas e entre elas como um “provedor de experiências reais e simbólicas” (MULLER; ALMEIDA; TEIXEIRA, 2014, p. 77). Nesse sentido, a integração plena da criança com deficiência nesses espaços possibilitará a formação de relações importantes, que devem ser vivenciadas por todas as crianças, independente de suas limitações físicas. O mesmo se observa através da fala de P1:

[...] se tem criança com cadeira de roda eles brincam junto, agora alguém tem que empurrar, porque por mais que a gente fique ainda ensinando a mexer os pezinhos a empurrar a plataforma, eles ainda não sabem, mas eu fico, eu auxilio [...] tem que dar toda a orientação, mas eles brincam lá entendeu? [...] tem o espaço também para a cadeira de roda entrar, então eles sentam juntos, eles brincam juntos, se tem as crianças eles curtem [...].

Destaca-se, por conseguinte, a importância do brinquedo adaptado para favorecer o brincar e a interação infantil. Em relação ao segundo questionamento, sobre o parque ser ou não acessível para todas as crianças, o professor de Educação Física (P3) considerou importante a existência do parque, mas fez algumas ressalvas quanto ao caráter acessível do mesmo.

[...] A ideia em si é boa! A funcionalidade do parque eu não vejo como deveria ser. Como realmente deveria acontecer. [...] O que deveria ser um trabalho em minha opinião, seria a autonomia, acaba gerando uma dependência de outra pessoa que esteja ali acompanhando eles. [...] mesmo que não esteja funcionando como deveria, mas só de ter a iniciativa de ter feito o parque já é bem legal. [...] eu vejo o parque muito ocioso, poderia estar sendo usado mais.

Os dados coletados na observação em campo corroboram a percepção do professor sobre a falta de autonomia das crianças no uso do parque e a necessidade constante de supervisão e auxílio de um adulto. A partir da observação realizada no parque foi possível constatar que o mesmo situava-se em um terreno íngreme e que, portanto, exigiu que sua instalação fosse feita em um piso de madeira, havendo um batente entre o piso e o chão de terra, que configurava um risco para livre circulação das crianças com e sem deficiência. Além disso, as rampas de acesso ao parque que foram instaladas apresentavam uma angulação diferente das previstas nas normas técnicas, resultando em uma decida muito acentuada. Por um lado, representava um obstáculo, pois a criança usuária de cadeira de rodas precisava ser conduzida por outra pessoa, já que era impossível fazer o trajeto pela rampa que possuía

inclinação acentuada. E por outro lado, também se mostrava imprópria para circulação de crianças sem deficiência.

Sobre esses cuidados que devem existir para a circulação com segurança, a norma NBR16071 (2012) especifica os requisitos de segurança para pisos a serem utilizados em playgrounds e em áreas onde é necessária a atenuação do impacto. Esse ensaio estabelece a altura crítica de queda para o piso, que representa o limite superior de sua eficácia em reduzir a lesão na cabeça ao usar o equipamento do playground. Ainda recomenda que os pisos devem ser de materiais que atenuem o impacto como por exemplo particulados, como a areia e emborrachados.

P3 prossegue em seu discurso afirmando que o parque se propõe acessível, mas não cumpre essa função para todas as crianças e sugerindo ainda que profissionais especializados possam visitar o local, contribuindo para torná-lo de fato acessível:

[...] eu não acho que seja acessível a todas as crianças [...] poderia existir convites para outras Instituições virem conhecer, darem opinião, de repente até pessoas da área de Arquitetura, Engenharia, de repente vim e ver o que é que se pode fazer para melhorar, o que já está daquela forma. É acessível sim, mas poderia ser bem mais.

15

Somado aos fatores já destacados que representam risco às crianças (inclinação das rampas, desnível no terreno, presença de batentes etc.), P2 aponta a questão da faixa etária e os cuidados inerentes a essa etapa do desenvolvimento, que guardam relação com a autonomia. Referindo-se ao parque, ela considera:

Ele é acessível. Agora assim, como eu disse a você, eu tenho crianças e eu tenho que cuidar delas, estar na proteção delas, pois independente dele ser adaptado ou não, ele tem que tá com adulto ali, entendeu? Ele tem que tá com essa segurança ali, principalmente porque são crianças pequenas [...].

P1 tem uma opinião distinta dos demais colegas. Em sua avaliação o parque é acessível e relaciona, resumidamente, a condição de acessibilidade ao fato de todas as crianças frequentarem o local: “Eu acho, porque todas vão, sem problemas”.

Esse discurso se opõe aos dados coletados na observação e aos relatos dos outros participantes, os quais demonstram que a presença das crianças no parque depende de supervisão constante em função dos riscos ofertados pela inclinação do terreno e pela

estrutura dos equipamentos que não estão em plena conformidade com as normas técnicas de acessibilidade, como será possível contatar mais à diante em outros relatos.

No que se refere à rotina das crianças em relação ao uso do parque, as respostas são variadas, no entanto P1 e P2 destacam a existência de outras áreas de lazer, além do parque adaptado, conforme é possível perceber em seus relatos:

Saindo do lanche eles vão pra um dos parques, ou o que fica perto do refeitório ou o adaptado, a depender, eles mesmos escolhem né, pelo menos na minha aula acontece assim. Se querem ir para o parque adaptado, eu vou pro parque adaptado, se querem ir par o outro parque, eu vou pro outro parque. Depois que a gente brinca ali, eu marco mais ou menos 15 a 20 minutos de parque, aí nós voltamos pra sala de aula, aí a gente dá continuidade às atividades do planejamento (P1).

[...] aqui tem três possibilidades de parque, tem uma casinha em um canto, tem a casinha daqui e tem o adaptado, como o adaptado tem a questão do descer, da criança eles ficam muito mais enérgicos, então aí eu tenho, eu me preocupo mais, entendeu? Do que aqui, agora também como a minha sala é grande, eles têm muita possibilidade de brinquedo em sala, tem fantasia, tem velotrol, então assim, eu exploro muito a sala (P2).

Através do relato de P1 pode-se perceber a concepção implícita do brincar e seu lugar no currículo em algumas propostas pedagógicas, a despeito de todas as comprovações científicas e ressalvas feitas nos documentos oficiais que regem a educação infantil (BRASIL, 2010; 2012), os quais destacam a importância do brincar no desenvolvimento e a brincadeira como caminho natural de aprendizagem para criança. A experiência no parque fica relegada a 15 ou 20 minutos do dia, sendo que muitas vezes o parque escolhido não é o adaptado. Conclui-se, portanto, que a criança com deficiência é duplamente desfavorecida, temporal e espacialmente, quando se trata do acesso ao brinquedo e à brincadeira. Como as demais crianças, seu brincar limita-se de modo temporal a 15 ou 20 minutos por dia. Para além das demais crianças, sofre outra restrição, pois quando o parque escolhido não é o adaptado, suas oportunidades de brincar e interagir tornam-se ainda mais precárias e limitadas.

A professora P2 destaca o receio com a descida, ou seja, com a inclinação inadequada das rampas para ter acesso ao parque, o que representa risco para um grupo de crianças de quatro anos que naturalmente querem explorar o ambiente e correr. A localização do parque adaptado num terreno acidentado figura como uma das barreiras para o uso mais frequente deste espaço. Muitas vezes P2 prefere a sala de aula como local para a recreação do que o

parque e para tanto justifica que a sala é grande e tem mais opções de brinquedos. Percebe-se que a dificuldade em garantir a segurança de todas as crianças no ambiente dos parques (apesar de haver duas opções), faz a professora optar por restringi-los ao espaço da sala de aula, o que não é adequado do ponto de vista do desenvolvimento infantil.

O relato de P3 denota outra distorção quanto à concepção do brincar, que aparece aqui como algo a ser negociado em troca de bom comportamento. “[...] eu negocio muito com eles a ida ao parque, a questão do comportamento, do merecimento, aí eu negocio com eles, quando eles fazem a aula direitinho eu libero para eles irem pro parque [...]”.

Cabe destaque à palavra “merecimento”. Brincar no parque configura um prêmio a ser conquistado em troca das crianças fazerem “a aula direitinho”. Não obstante os equívocos já expostos sobre a concepção do brincar e, por que não dizer, sobre a concepção de infância, implícitas nessa fala, emergem aqui outros questionamentos: a criança com deficiência física ou múltipla faria a aula direitinho? Como sua participação numa aula de educação física está sendo avaliada para se saber se ela teria ou não direito de desfrutar das brincadeiras no parque? As perguntas ficam como provocação, a fim de refletirmos melhor inclusive sobre a qualidade dos processos de formação de professores. A luta pela inclusão escolar, os debates em torno do tema e as pesquisas que são feitas lançam luz sobre questões primárias, como concepções de infância, de desenvolvimento infantil, de currículo e mostram que todas elas carecem de um olhar diferenciado. Não é a criança com deficiência que não consegue aprender na escola, brincar, se socializar na escola, se desenvolver na escola. Anterior a isso, cabe questionar qual a noção de criança que se tem partilhado, qual a concepção de currículo e de Educação Infantil que se tem adotado? O movimento por inclusão rompe com o instituído e nessa ruptura tem a chance de desvelar cenários e desconstruir modos de fazer que, em geral, limitam o desenvolvimento humano. P3 continua seu relato abordando outro aspecto agora:

[...] quando estamos no parque eu sempre faço questão de lembrar a eles que aquele parque é um parque adaptado e não dá para fazer o que seria num parque normal, então tem alguns brinquedos que eu peço a eles para não exagerarem tanto, porque é um brinquedo para cadeirante, que se quebrar a pessoa que o parque foi feito na verdade para eles, pros deficientes físicos, principalmente. [...] é sempre uma preocupação porque as adaptações feitas pros meninos com necessidades especiais, acabam se tornando um perigo para os meninos regulares [...].

Esta fala refere-se ao formato dos brinquedos e as suas adaptações, em especial ao balanço, que possui uma dimensão maior para conter a cadeira de rodas e que as crianças sem deficiência querem usar em pé, em grupo, o que implica em risco para as crianças e sobrecarga para o equipamento. Aqui é destacada a importância de serem observadas as orientações presentes na norma ABNT 16071 (2012) que trata da integridade estrutural dos equipamentos, incluindo a estabilidade. Esta norma diz que para alguns equipamentos, “os cálculos específicos ou ensaios não são sempre apropriados, mas a integridade estrutural deve ao menos ser equivalente” ressaltando que “para uma família de produtos deve ser provada a integridade estrutural para a pior combinação possível” (ABNT 16071, 2012, s/p). O relato externa a preocupação do professor em explicar para as crianças a diferença de mobiliário e também aponta para questão dos cuidados que devem ser tomados no uso incorreto dos brinquedos adaptados, visando sempre à segurança de todas as crianças.

Conclusões

Antes de tudo, o ponto que merece destaque é a inexistência de parques infantis acessíveis nos centros municipais de Educação Infantil, na cidade de Salvador-Bahia. Esta constatação demonstra a relevância deste estudo que, com o objetivo de discutir os desafios e possibilidades do brincar da criança com deficiências física e múltipla, revela uma situação de invisibilidade deste público.

Outro aspecto importante deste trabalho, refere-se ao aprofundamento teórico ocorrido ao longo da pesquisa, o qual desvelou que apesar da pouca produção na interface parques infantis acessíveis para criança com deficiência física e múltipla, foi possível construir um arcabouço teórico consistente para iluminar a realidade do lazer acessível. Foram identificadas normativas brasileiras que orientam sobre a construção, a instalação dos equipamentos de lazer acessíveis, legislação educacional que assegura práticas educacionais inclusivas, além de estudos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e a importância do espaço escolar. Esse diálogo com a teoria fortaleceu a formação inicial dos graduandos envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa de iniciação científica, contribuindo para a ampliação do conhecimento desses futuros pedagogos e engenheiros sobre o brincar da criança com deficiência.

No que se refere ao parque adaptado em questão, os dados coletados na pesquisa apontam para a necessidade de diferenciarmos parque adaptado e parque acessível. O parque em questão era adaptado, possuía brinquedos adaptados para cadeiras de rodas, por exemplo, porém a partir da observação e das entrevistas fica evidente que não era acessível. As normas técnicas não foram devidamente respeitadas em sua concepção, logo, a inclinação acentuada das rampas, a presença de desnível entre os pisos foram fatores que dificultaram o acesso e o uso deste espaço pelas crianças. Os entrevistados apontaram a preocupação com segurança das crianças neste local e informaram que algumas vezes não levam a turma para o parque e nestes casos a recreação ocorre em sala de aula. Ressalta-se também que o parque pertence ao centro especializado, e foi obtido através de doação. Constatou-se que apenas por coabitarem no mesmo terreno, escola municipal e centro especializado, é que os estudantes da rede municipal de Salvador, com deficiência, puderam ter contato com o parque adaptado.

O estudo aponta a necessidade de adequação dos parques e dos espaços de lazer nas escolas de Educação Infantil, visando atender à legislação vigente e, portanto, garantir a segurança e acessibilidade destes ambientes. Mais estudos se fazem necessário para aprofundar a discussão em torno da exclusão ainda tão presente no cotidiano da criança com deficiência, no que tange ao âmbito do brincar. Pensar em uma escola inclusiva, desde a Educação Infantil, requer uma reestruturação ampla, que perpassa os espaços, os recursos pedagógicos, assim como a formação dos profissionais e as concepções de infância e do brincar. Deve visar não só o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento pleno da criança com deficiência.

Referências

ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 16071:2012. Norma para Playground. Rio de Janeiro: ABNT. 2012. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/noticias/3562-normas-garantem-a-seguranca-para-playgrounds>. Acesso em: 1 jul. 2019.

ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 9050. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2015. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988, Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília, DF. 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial:** educação especial, um direito assegurado. Brasília: MEC / SEESP, 1994b.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil,** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/esttuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 out.2018.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 02 nov.2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf/>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 22 de mai. de 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 08 dez de 2018.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v8, n12, p.81-95, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/735>. Acesso em: 06 nov.2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto,** Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

GOMES FILHO, João **Design do objeto:** bases conceituais 2ª ed. São Paulo: Escrituras. 2020

IIDA, Itiro GUIMARÃES; Lia Buarque de Macedo. **Ergonomia.** 2. ed. São Paulo: Blucher, 2016.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine e Manzini, ABPEE, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MULLER, Marcele Suzete; ALMEIDA, Eloisa Santana; TEIXEIRA, Fabio Gonçalves. Design Inclusivo: Playground para todas as crianças. **Human Factors in Design**: V 3, n. 5 Revista do Programa de Pós Graduação em Design, Universidade Estadual de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.