

A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos

*Sonia Lopes Victor*¹

*Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*²

*Fabiana Alvarenga Rangel*³

*Davidson Nunes Raymundo*⁴

RESUMO

O presente artigo trata da produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. Essa produção foi elaborada como parte da pesquisa intitulada “A criança com deficiência: um estudo sobre a infância, cultura e subjetividade”, que investiga os processos constitutivos das infâncias dessas crianças, tendo como foco suas vidas cotidianas com os seus familiares, nas suas comunidades, e seus processos de escolarização concebidos como fundamentais para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades. Para tanto, tomamos como pressuposto básico o caráter social do desenvolvimento humano, a partir dos autores da abordagem histórico-cultural, pois é na organização social e cultural que o sujeito encontra as possibilidades que alicerçam os seus processos de humanização e subjetivação. Além desse aporte teórico, trouxemos para discussão os estudos sobre a infância que estão sendo constituídos pelos teóricos que fazem parte do campo de investigação denominado sociologia da infância. Este estudo envolveu diferentes movimentos relacionados entre si, no entanto, neste artigo apresentaremos somente os dados de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, que contribuiu

¹ Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: sonia.victor@hotmail.com.

² Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: luczarina@yahoo.com.br.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: alvarengarangel.fabiana@yahoo.it.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: drayvini@gmail.com.

para a análise de três vias de investigação sobre a infância da criança com deficiência, a saber: nos textos históricos, legais e acadêmicos.
Palavras-chave: Deficiência. Infância. Subjetividade. Cultura. Criança.

ABSTRACT

THIS article deals with the production of knowledge about the childhood of child with disabilities by way of legal texts, historical and academic. This production was developed as part of research titled “Children with disabilities: a study on childhood, culture and subjectivity,” which investigates the processes constituting the childhoods of these children, focusing on their everyday lives with their families, in their communities and their schooling processes designed as fundamental to the construction of their knowledge and subjectivities. The basis is given on the social human development, understood from historical-cultural theory authors, having as a point that the possibility of such development lays on cultural and social organization where the subject finds his/her humanization and subjectivity process. Furthermore we present studies about childhood which have been elaborated by authors that constitute the investigative area called sociology of childhood. Despite the various moments taken in this research, this article shows only the data of a qualitative nature research, bibliography type, which has contributed for the analysis of three investigative ways about the childhood of children with disabilities, such as historical, legal and academic texts.

Keywords: Disability. Childhood. Subjectivity. Culture. Child.

O presente artigo trata da produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. Essa produção foi elaborada como parte da pesquisa intitulada “A criança com deficiência: um estudo sobre a infância, cultura e subjetividade”, que investiga os processos constitutivos das infâncias dessas crianças, tendo como foco suas vidas cotidianas com os seus familiares, nas suas comunidades, e seus processos de escolarização concebidos como fundamentais para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades. Nessa pesquisa, tomamos como pressuposto básico o caráter social do desenvolvimento humano, pois entendemos que é na organização social e cultural que o sujeito encontra as possibilidades que alicerçam os seus processos de humanização e subjetivação.

Como compreender, então, esses processos a partir do estudo da infância da criança com deficiência? Quais elementos estão inseridos nos processos constitutivos da infância da criança com deficiência? Como os elementos que estão inseridos nesses processos constitutivos da infância dessa criança na vida e na escola contribuem para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades? Que implicações esses estudos sobre a infância dessa criança trazem para os seus processos de escolarização na escola comum e para a formação inicial e continuada de seus professores?

A base norteadora da argumentação dessas questões se apoiou em autores da abordagem histórico-cultural. Além desse aporte teórico, trouxemos para a discussão os estudos sobre a infância que estão sendo constituídos pelos teóricos que fazem parte do campo de investigação denominado sociologia da infância.

Muitos movimentos articulados entre si estiveram/estão presentes neste estudo como uma pesquisa bibliográfica sobre o tema; o estudo de caso em uma unidade de ensino de educação infantil, envolvendo observações participantes, entrevistas, intervenções e reuniões; a visita à família das crianças e as discussões com alunos de iniciação científica e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - no grupo de estudo, intitulado: “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” - GRUPICIS. No entanto, neste artigo apresentaremos apenas os dados de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, que contribuiu para a análise de três vias de investigação sobre a infância da criança com deficiência, a saber: os textos históricos, legais e acadêmicos.

Abordagem histórico-cultural e os estudos sobre a infância da criança com deficiência

Na atualidade, revela-se como fundamental a investigação de teorias que auxiliem no entendimento de como o homem com e sem deficiência se desenvolve, qual a participação da educação para tanto e qual o peso dos componentes biológicos e sócio-históricos nesse processo (BARROCO, 2007).

Góes (2007, p. 1) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural, principalmente, no campo da educação especial, têm favorecido a educação de indivíduos com uma deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, porque “[...] permite uma compreensão muito

consistente da interdependência [...]” das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social com essa educação.

Em linhas gerais, podemos dizer que Vygotsky (1991;1993) colocou o acento nos contextos sociais e culturais nos quais se desenvolvem a criança com ou sem deficiência. O ambiente e a criança se transformam constantemente, produzindo uma influência dialética. Por isso, não é, portanto, possível a determinação de padrões universais para o desenvolvimento, já que se configura a partir dessa relação que está circunscrita ao tempo e ao meio, não desqualificando a condição biológica para o desenvolvimento, porque a percebe também relacionada a essa constituição do humano.

Esse autor propôs em sua teoria que o conhecimento não se constrói de modo individual. O conhecimento se constrói a partir dessa relação por meio da mediação dos objetos, dos outros e dos signos. As crianças providas das funções elementares (percepção, memória, atenção e linguagem) as transformarão em funções mentais superiores por meio da interação com o outro. Partindo desta posição, que pode ser resumida na categoria de Vygotsky (1991) “zona de desenvolvimento proximal”, é possível elos de reciprocidade na mudança e aprendizagens significativas mútuas, isto é, da criança e do outro, seja esse outro das diferentes gerações do humano.

Para tanto, é imprescindível compreendermos, a partir das pesquisas científicas, as leis gerais do desenvolvimento explicitadas na referida teoria, principalmente no que tange às funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1995) e aos Fundamentos da *Defectologia* (VYGOTSKY, 1997). Tal termo se refere à área de estudos teóricos e intervenção relativa ao que hoje se conhece com Educação Especial, utilizado pelo referido autor e outros autores soviéticos no início do século XX (BARROCO, 2007). É necessário também identificar como essas leis gerais do desenvolvimento se processam no indivíduo sob a condição de deficiência e associá-las às condições externas, isto é, às práticas pedagógicas, à organização escolar, às políticas públicas e à formação de professores, às suas condições familiares e de vida na sociedade a fim de nos aproximarmos, gradativamente, de um conjunto de condições que irão nos permitir avançar com a proposta de inclusão desse indivíduo, visando, sobretudo, a nos aproximarmos de uma maior coerência entre o projeto de sociedade que estamos buscando e o projeto educacional que defendemos.

A consideração dessa abordagem sobre o que o indivíduo apresenta de imediato e o que o impulsiona para além do que é, oferece subsídios para

acompanharmos o seu *vir-a-ser*. Acompanhar esse processo na vida e na escola requer estarmos convictos de que devemos pôr na devida relação o aspecto biológico e o social, a partir do entrelaçamento da teoria e da prática, apostando, como fez Vygotsky, “[...] no humano, na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiências” (BARROCO, 2007, p. 212).

A infância da criança com deficiência: perspectivas de análises

Para além de mera constituição de fatores biológicos, a infância é histórica. O seu processo de construção se caracteriza pela tensão e contradição interna. A historicidade da infância continua em processo de construção não por conta somente da entrada e saída dos seus atores, trazendo perspectivas de gerações diferenciadas, mas, principalmente, por conta da conjugação dos fatores internos e externos que a constroem e as dimensões de que se compõem, as quais não ocorrem sempre no mesmo sentido, trazendo um deslocamento do peso de suas variáveis continuamente, implicando mudanças (SARMENTO, 2005).

No processo histórico de construção da infância foi determinante o desenvolvimento de uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos e o movimento de institucionalização da escola e, consequentemente da infância, com base em sua concepção moderna, promovendo a separação do mundo das crianças do mundo dos adultos.

Porém, inteirado disso e com fortes vinculações a esse processo de institucionalização,

[...] desenvolveu-se um trabalho de construção simbólica da infância, também ele enraizado em condições históricas complexas (Becchi & Julia, 1998), que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade (SARMENTO, 2005, p. 368),

sustentada em uma ideia de negatividade da infância, resumida na terminologia, na linguística e jurisprudência sobre a criança e a infância, a partir dos fatores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características que as distinguem ou por efetivos direitos de participação (SARMENTO, 2005).

Nos estudos sobre a criança com deficiência, conforme descritos por Plaisance (2005, p. 405), a representação dessa criança “[...] é dominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança, com suas particularidades eventuais”. Por isso, ainda conhecemos pouco das particularidades eventuais dessa criança. Historicamente, os estudiosos desse campo se detiveram em teorizar sobre a representação da criança com deficiência, construída a partir de estereótipos e estigmas. Além disso, o fato da alteridade do adulto com relação a essa criança ser redobrada “[...] torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança” (PLAISANCE, 2005, p. 405).

As diferentes concepções sobre a deficiência foram estabelecidas a partir de diferentes contextos socioculturais e momentos históricos. Esse fato imprimiu diferentes formas de tratamento e ações às crianças com deficiência e aos demais indivíduos dentro dessa condição. Tais tratamentos e ações vão desde a sua eliminação até a atual ideia de inclusão, fundamentadas em diferentes bases científicas, pseudocientíficas e no senso comum, influenciadas pelos acontecimentos históricos, por exemplo, o nascimento do cristianismo, a inquisição, a ascensão da burguesia, etc. e, também, pelas visões estereotipadas e preconceituosas, marcadas por um processo de comparação com um modelo de “normalidade”, conforme destaca Oliveira (2007).

A semelhança entre o conceito de deficiência e de criança e de infância está no fato de que se constituíram traduzidos pelos olhares externos e por uma tônica universal sobrepostos ao peculiar e ao singular. Associadas a esses conceitos foram construídas ideias de futilidade e inferioridade que determinaram o lugar da criança e da criança com deficiência na sociedade (OLIVEIRA, 2007).

O acesso atual na escola regular e, particularmente, a escola de Educação Infantil de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais pode ser a porta para o desequilíbrio das ideias organicistas sobre a deficiência e a possibilidade de se construir outras concepções sobre essa criança, a partir dos pressupostos colocados pela sociologia da infância, considerando diferentes configurações de ser e estar na infância, acentuando a sua condição de criança em detrimento a de deficiência.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2007, p. 41), quando afirma que:

[...] Tanto a infância como a deficiência são temáticas que lidam hoje com as mesmas consequências de uma história que as ratificou como meros coadjuvantes de um contexto social mais amplo. A ideia de infância e criança, e a representação de deficiência na sociedade ainda se mostram de forma caricaturesca e genérica, desconsiderando uma das especificidades da condição humana, que é a diferença.

Plaisance (2005) destaca que: a) a história da representação da deficiência é caracterizada assemelhando a criança com deficiência a uma criança mais jovem do que as demais crianças não deficientes da mesma idade, sobrepondo o critério da deficiência ao da idade cronológica. Nesse caso a deficiência mental foi reveladora dessa situação. Esse tipo de deficiência foi associado a não correspondência entre a idade mental e a cronológica. A restrição à educação traduziu de modo absoluto essa valorização da deficiência suposta de acarretar essa impossibilidade de acesso gradual nos diferentes níveis de ensino; b) As mudanças evolutivas das representações sobre a criança com deficiência associadas à aplicação dos direitos à escola básica para todos, levou à constituição de uma revalorização do estatuto de criança com deficiência como criança, em detrimento do critério exclusivo da deficiência. Tal fato permitiu seu processo de escolarização e não mais somente à educação prescrita para a escola especializada ou em níveis elementares da escola. Diante do paradigma da inclusão, engrenam um processo de ajustamento da escolarização dessas crianças ao ensino comum e, conseqüentemente aos níveis de idade correspondentes; c) A evolução das representações em favor da aplicação da bipolaridade dos direitos (direitos-proteção e direitos-liberdade) da criança em geral às crianças com deficiências gera uma dupla dificuldade. Por um lado, a alteridade “ordinária⁵” da criança em relação ao adulto no que se refere às questões dos direitos e, por outro, a especificidade da deficiência. Tal fato revelou também que as crianças com deficiências passaram a ser vistas a partir do critério de idade próxima à criança “ordinária”, aproximando-as. Essas mudanças favoreceram a ideia de se levar menos em conta a idade

⁵ A palavra “ordinária” tem significado semelhante ao da palavra “comum” ou “regular”.

na assimilação relativa criança-adulto. No entanto, essa relação proteção-liberdade, no caso da criança com deficiência, ainda é pouco aplicada, limitando seus direitos, sobretudo à liberdade de expressão, autonomia e sexualidade, em função do direito de proteção que se sobressai; d) A evolução das representações da criança com deficiência problematiza ainda mais a questão de alteridade criança-adulto, na tensão proteção-liberdade, atuando como revelador das dificuldades de aplicação dos direitos da criança em geral.

As questões destacadas por Plaisance (2005) sobre o estudo da infância da criança com deficiência revelaram componentes fundamentais à análise do processo de escolarização da criança com deficiência na escola comum, principalmente, quando associado às questões da cultura escolar, porque nos indicam uma complexa rede de componentes que precisam ser evidenciadas ao investigarmos o processo de inclusão escolar dessa criança.

As mudanças atuais experimentadas pela escola têm incidido fortemente sobre o seu cotidiano e têm tentado romper com aspectos culturais que ainda fazem parte da vida escolar da criança “ordinária” e da criança com deficiência em particular. No entanto, essas mudanças passaram a evidenciar que a escola necessita rever suas bases teórico-filosóficas diante das dificuldades a ela antepostas pela perspectiva da educação inclusiva.

Embora as pesquisas ainda examinem um amplo e complexo leque de questões relacionadas à inclusão escolar, em particular de criança com deficiência, no contexto da escola comum, podemos ressaltar que os aspectos da cultura escolar associados aos da história da educação dessa criança têm sido colocados pelos pesquisadores como fundamentais para compreender a escola atual e como essa tem feito os deslocamentos desses aspectos em função de uma nova exigência.

Para tanto, se faz necessário o reconhecimento pelos profissionais e pesquisadores da educação de que a escola precisa dialogar com outras instituições sociais, organizando uma rede de apoios, a fim de que as suas ações não sejam reduzidas aos momentos e contextos escolares, estando circunscrita na sociedade. Além disso, que a escola considere, efetivamente, as experiências e os conhecimentos de todas as crianças, as quais interferem e sofrem interferências da cultura escolar.

Desse modo, cabe repensar o sentido da escola na atualidade e a ideia de que compete a ela aceitar o desafio de propiciar melhores espaços para que as crianças possam trilhar caminhos que os constituam como sujeitos.

Contribuições à produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos

A terceira parte deste texto traz alguns dados iniciais sobre a infância da criança com deficiência pela via de três segmentos, a saber: os textos legais, históricos e acadêmicos.

O que diz a história a partir da literatura sobre o assunto?

Buscando a história da infância da pessoa com deficiência, fazemos uma garimpagem por textos que não tratam especificamente do assunto, mas que trazem a história da deficiência na educação. Recorremos, a princípio, a Pessotti (1984), com o livro *Deficiência Mental: da superstição à ciência*, demos início pela história na Grécia Antiga, por meio do discurso da *exposição*, do abandono e da morte da criança com deficiência relacionando-o às questões socioeconômicas que envolviam aquela sociedade.

A pessoa com deficiência não podia trabalhar e, por isso, muitas vezes, não tinha condições de se manter ou de apoiar o sustento de sua família. Assim, não tendo como trabalhar ou se manter, a consequência era a *exposição* do seu corpo à morte. O aspecto econômico dessa *exposição* fica ainda mais evidente quando percebemos que também as crianças que não apresentavam deficiência, mas que fossem excedentes no seio familiar, poderiam ser igualmente *expostas*. A diferença ficava, é claro, entre a criança sem deficiência *poder ser* extinta e a criança com deficiência *fatalmente ser* extinta.

Assim, a infância da pessoa deficiente morre antes mesmo de poder trazer seu caráter infantil. É ainda no nascimento que essa não-infância era decidida, o que gera uma dificuldade para o estudo da infância da pessoa com deficiência, pois estamos num espaço da história em que essa infância parece não ter existido.

Avançando pelos séculos, consideramos as diversas mãos pelas quais passa a pessoa com deficiência. Ora ela é um *não humano*, desalmada e extinta, lá na Grécia Antiga, como vimos. Com a entrada do pensamento cristão no ocidente, essa pessoa ganha uma alma, passa a ser humano. Contudo, ainda que “almada”, ela era caridosamente encarcerada e, num paradoxo curioso, era também potencialmente diabólica. Mais à frente,

compartilhando o espaço com a Igreja, entra em cena a ciência. A pessoa com deficiência é, então, objeto de estudo, e aí encontramos alguns estudiosos, em geral da área médica, que, organicistas, protegem o corpo infante, estudam-no e buscam as possibilidades de superação da deficiência.

Fazendo uma busca entre os estudos das crianças selvagens, encontramos Lucien Malson (1967), em sua obra *Crianças Selvagens*, que faz um apanhado geral sobre os procedimentos e resultados de vários casos de crianças encontradas após longo tempo vivendo isoladas do convívio humano, por isso chamadas selvagens. No entanto, também nesses estudos não se encontra um desdobramento sobre a inserção cultural dessas crianças. De modo geral, o que se percebe é um salto na história das crianças selvagens. Descrevem-nas no momento da descoberta e então somente quando adultas.

O fato de Malson não trazer a infância das *crianças selvagens*, apesar de ser bastante incoerente com o título do trabalho, é algo muito comum entre os estudos que versam sobre a infância, principalmente da infância da pessoa com deficiência. De modo geral trata-se da infância como etapa do desenvolvimento orgânico e não como faixa de inserção social tal qual é. Essa prática apresenta um entrave às pesquisas destinadas ao estudo sobre a infância. Sendo a infância uma criação social, fica a necessidade de entender *as infâncias*, pois que estas diferem em várias culturas, tanto na faixa etária compreendida quanto nos comportamentos encontrados e demandados.

Seguindo esse rastro da preocupação com um trabalho voltado para a apropriação cultural por essas crianças, observamos Malson trazer como principal exemplo os estudos de Itard, médico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, quando este trata sobre o acompanhamento do menino selvagem Vitor de Aveyron, nos primeiros anos do século XIX.

Itard (2001, p. 126) busca comprovar que “[...] o homem é apenas o que o fazemos ser; necessariamente criado pelos seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades [...]”, e encontra no menino Vitor a possibilidade de realizar o trabalho científico que lhe sustente tal discurso.

Vitor tinha entre onze e quinze anos de idade quando foi encontrado em uma floresta, em Aveyron, tendo seu comportamento classificado como selvagem. Itard teria, portanto, o trabalho de desenvolver em Vitor hábitos, comportamentos, funções intelectuais que o aproximem ou mesmo o integrem aos hábitos/modos de vida então considerados civilizados.

Consistiu em parte significativa do trabalho do médico trazer a Vitor aquilo que lhe fosse próprio à idade, tendo iniciado por brinquedos, no que Itard não se considera bem sucedido:

[...] Apresentei-lhe sucessivamente brinquedos de todas as espécies; mais do que uma vez, durante horas inteiras, esforcei-me para fazê-lo conhecer o uso deles; e vi com pesar que, longe de lhe cativarem a atenção, esses diversos objetos sempre acabavam dando-lhe tanta impaciência que ele chegou ao ponto de escondê-los, ou destruí-los, quando se lhe apresentava a ocasião [...]. (ITARD, 2001, p. 147).

A frustração de Itard é evidente, e justificada quando ele afirma crer na “[...] poderosa influência que tiveram nos primeiros desenvolvimentos do pensamento os jogos da infância [...]” (ITARD, 2001, p. 148-149).

Itard deixa clara a concepção de que havia particularidades de cunho cultural à infância, como indica ao narrar à brincadeira livre de Victor:

[...] Outras vezes ele se levanta rindo às gargalhadas e se posta à minha frente para acariciar-me os joelhos à sua maneira, que consiste em me apalpá-los, em me massageá-los com força em todas as direções e durante vários minutos e depois em alguns casos de lhe tocar os lábios, duas ou três vezes. Digam o que disserem, mas confessarei que me presto sem cerimônia a todas essas criancices [...]. (ITARD, 2001, p. 151).

Há, pois, a possibilidade de inferirmos que, ao menos na Europa situada entre o final do século XVIII e início do século XIX, onde é sinalizada uma perspectiva mais ampla sobre o desenvolvimento - ainda que forjados pelas limitações biológicas, numa concepção desenvolvimentista - tenhamos uma infância da pessoa com deficiência cada vez mais inclinada sobre a infância comum.

No entanto podemos notar essa assertiva também nos estudos de outros autores. Conforme destacam Tezzari e Baptista (2011), existiu um elo entre as ideias de Itard e o trabalho realizado com Victor com as obras de Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (1867-1952). “Séguin

iniciou sua trajetória de estudioso da infância considerada anormal como professor de crianças com deficiência intelectual e dificuldades para aprender, orientado por Jean Itard” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 21). E Maria Montessori quando iniciou as suas investigações sobre essas crianças, “[...] conheceu o método educativo construído por Edouard Séguin. Essa obra teve uma influência muito expressiva em sua formação, assim como outra que ela descobriu um pouco mais tarde: os relatórios de Jean Itard sobre o trabalho desenvolvido com Victor” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 21). Esses dois autores também apostaram na educabilidade da criança com deficiência a partir de parâmetros definidos para a educação e sociabilidade das demais crianças.

Podemos também destacar os estudos de Vygotsky sobre a *defectologia* que se evidenciaram em 1924. Esses estudos têm como uma característica comum “[...] sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal” (VEER; VALSINE, 1996, p. 74).

Para Vygotsky (*apud* VYGODSKAYA, 1999, p. 331),

deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal.

Antes dos estudos desse autor a criança com deficiência era estudada quase que somente pelos parâmetros da biologia. Vygotsky propôs uma nova explicação para a natureza do desenvolvimento dessas crianças, mostrando que o esse não se diferencia do desenvolvimento das demais crianças.

O que dizem os aspectos legais sobre o assunto?

Fazendo um paralelo entre as perspectivas da infância e da deficiência, podemos fazer alguns apontamentos: a) que ambos os conceitos são invenções modernas e que habitam o lugar das ausências. b) e que há inúmeros desafios de pensar o sujeito que vive nas fronteiras desses dois lugares.

Entre os discursos que configuram esses conceitos, podemos destacar aqui o discurso da legislação. O ordenamento legal também cria, inventa e mantém esses sujeitos nesses lugares, habitando essas realidades.

De acordo com Markezan (2007, p. 127), o discurso da legislação brasileira relacionado à deficiência cria sentidos e outorga valores e realidades a esses sujeitos.

O sujeito deficiente foi nomeado/constituído a partir do divino, do biológico, da moral, do comportamento. A discursividade produzida por essas concepções [...] sempre passou ao largo do sujeito deficiente. O *a priori* e o imanente constituíram e fixaram os sentidos acerca do sujeito deficiente e procuraram interditar seu lugar de significar.

Nessa relação de poder, os discursos são produzidos de forma que não passam pelo sujeito, mas o constituem. Ou seja, os discursos são produzidos a partir das representações sociais já existentes sobre os sujeitos com deficiência.

Pelo fato do Brasil hoje se servir de uma gama de leis que falam sobre a deficiência e estabelecem políticas para esses sujeitos, fizemos um recorte das principais, que estão relacionadas diretamente a criança e ao sujeito com deficiência desde o final do século XX.

O primeiro destaque diz respeito à Convenção sobre os direitos da criança, realizada em novembro de 1989 e ratificada no Brasil, em setembro de 1990. Um passo muito importante para o reconhecimento dos direitos da criança que devem ser exercidos enquanto criança cidadã. Na primeira parte, define-se por criança todo sujeito com idade menor do que 18 anos.

Vale ressaltar a enorme influência dessa convenção para que, em 13 de julho de 1990, fosse aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente que também define quem é a criança e o adolescente principalmente tendo em vista a idade desse sujeito.

Porém, em março de 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para todos e foi aprovada a declaração que prevê um plano de ação a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Essa declaração fala muito sobre a criança e traz em seu bojo a perspectiva de pensar uma educação para todos incluindo aí esse sujeito que está previsto em todo seu texto.

Em 1994, contamos com a tão importante Declaração de Salamanca, que trata justamente da educação das pessoas com deficiência e busca a raiz da ideia de inclusão na declaração de Jontiem. Vale ressaltar que a criança continua aí, em todas as declarações, estatutos e leis supracitadas, com o direito a uma educação de qualidade não importando sua origem, sua raça, sua história. A declaração de Salamanca trata em si da educação especial e das pessoas com deficiência, trata da inclusão dessas pessoas como um imperativo e da inclusão do sujeito com deficiência, inclusive em se tratando da criança com deficiência.

Depois desse documento, as políticas de educação especial no Brasil passaram a tratar da inclusão em suas leis e decretos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (9394/96), além do capítulo da educação especial que trata diretamente dessa situação, deixa bem claro que a orientação inclusiva é a que ocupa essa discussão e que é uma modalidade que atravessa todas as etapas e níveis de ensino. Então, a Educação Especial passa a fazer parte da vida da criança e há nesse momento a necessidade de marcar isso. A discussão da inclusão passa a ser pauta da educação especial e, de certa maneira, pertencer a ela.

A resolução número 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, acompanha esse pensamento de uma perspectiva de educação inclusiva nas políticas da educação especial, regulamentando a LDB, já colocando a educação especial na escola, de uma forma ou de outra. Só há uma referência à criança, mas, em seu texto, faz-nos crer que as crianças com deficiência serão atendidas por essa política.

A lei de Libras (10436/2002) também apresenta sua preocupação com a pessoa surda, sem mencionar sequer uma vez a palavra criança. Porém, apresenta a Língua de Sinais como a língua do sujeito surdo brasileiro. Por sua vez, o decreto 5626/2005 já menciona a criança em muitos aspectos. Coloca como aspecto obrigatório que a criança surda aprenda a Libras e se desenvolva como um sujeito bilíngue.

Por fim, temos a atual política nacional de educação especial voltada para educação inclusiva proposta em 2008, que marca o próprio sujeito com deficiência e assim fecha com o atendimento especializado para esses. Traz uma perspectiva de chamar atenção especial para os sujeitos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

As leis que regem a educação especial marcam de fato o lugar da deficiência no projeto educacional como domínio da mesma. Portanto,

promover uma reflexão sobre as leis, problematizando e percebendo o que estão criando quando enunciam algum discurso é fundamental. E, mesmo que haja quase nenhuma menção direta à criança com deficiência, esse sujeito que vive nas fronteiras desses dois lugares pode ter acesso às legislações dispostas.

O que dizem os textos acadêmicos sobre o assunto?

A produção de conhecimento que analisa a infância da criança com deficiência na sua maioria se atêm à escolarização desta criança. Nessa produção os pesquisadores ainda colocam a infância da criança com deficiência em uma categoria menor de análise em detrimento da deficiência.

Retomando aqui as ideias de Plaisance sobre a temática em foco (2005), a representação da criança com “deficiência” é dominada pela representação da deficiência, mais do que pela representação da criança como criança, com suas particularidades eventuais; a alteridade “ordinária” da criança com relação ao adulto é redobrada no caso da criança deficiente e torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança.

A colocação da criança com deficiência em uma categoria geral faz com que se percam as diferenças e peculiaridades desta criança, já que ser criança e ser deficiente é uma condição diferenciada de infância dentro da educação infantil. Este fato, porém, pode ser explicado por não existir pesquisas que retratam esta infância fazendo com que os pesquisadores tenham dificuldade em estar desenvolvendo estudos sobre esta especificidade da criança.

De acordo com Jannuzzi (2006), a dificuldade de aceitação da criança com deficiência e até mesmo da pessoa com deficiência tem raízes históricas. Durante os séculos XIX e até meados do século XX, as crianças com deficiência eram vítimas de abandono pelas ruas ou bosques, onde acabavam sendo devoradas por animais ferozes. Os mais complacentes colocavam-nas na Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia, onde estas crianças viviam juntamente com os adultos com deficiência.

Porém as tentativas de escolarização destas crianças nesta época eram precárias, necessitando-se de um planejamento que reconhecesse esta criança e que buscasse entender sua infância primando por uma educação

que a visse como ser de direito. No entanto não podemos negar que estes foram os primeiros passos para que de fato se pensasse nesta criança e que despertasse a necessidade de uma educação separada dos adultos e que colocasse sua infância em evidência.

De acordo com Araújo (1996), contrapondo-se a uma visão reducionista e idealizada de criança, podemos afirmar que não existe um único tipo de criança, mas crianças conforme a classe social que elas pertencem. Neste sentido, ser criança e ser deficiente reflete uma especificidade que deve ser analisada levando em consideração os aspectos presentes que diferenciam a infância desta criança, já que falamos em infâncias e não em infância, sendo a deficiência mais um elemento a ser somado a estes aspectos que contribuem para que a criança tenha uma condição de infância diferenciada.

Para Oliveira (2007), o conceito de deficiência passa pelo mesmo percurso histórico de construção do conceito de infância. De acordo com a pesquisadora, esses conceitos foram construídos historicamente atendendo a interesses dominantes. Neste aspecto, podemos perceber que juntamente ao conceito de infância e deficiência foram construídas ideias de inferioridade, ingenuidade, futilidade, incapacidade, dentre outros, que descategorizaram esses indivíduos frente a uma referência de ser humano idealizado. De acordo com Oliveira (2007, p. 44):

O não pertencimento a uma categoria social plena de direitos reflete a forma como a sociedade lidou, ou ainda lida com as questões referentes à criança e à pessoa com deficiência. Diante disso, nota-se que as crianças e, principalmente, as crianças com deficiência foram historicamente pensadas como integrantes de um mundo que se desenvolve a parte do mundo adulto e das pessoas sem deficiência.

Dentro desta lógica Oliveira (2007) nos alerta para o fato de que, assim como na história da construção do conceito de infância e criança, o conceito da deficiência também foi estabelecido a partir de diferentes contextos sociais e culturais, adquirindo diversas concepções de acordo com o momento histórico vivido. Neste aspecto percebe-se, também, que as dificuldades em conviver com a diferença, e com o outro diferente, sempre estiveram presentes na sociedade.

Neste sentido a pesquisadora nos chama a atenção para o fato de que a infância da criança com deficiência se constitui em uma questão possível de ser investigada ao passo que devemos prover novos olhares para o ser/estar/sendo criança com deficiência no mundo.

No entanto é um desafio que nos é posto, no sentido que muitos profissionais ainda não estarem preparados para atender a estes alunos, mas nos mostra a possibilidade de reconhecimento dessas crianças como ser de direito e pertencente a uma sociedade.

Considerações finais

Vimos que os aspectos históricos indicam que a perspectiva de se pensar o desenvolvimento da criança com deficiência, apesar de estar fundamentada em uma concepção biológica, considerou a infância dessa criança próxima às infâncias das demais crianças. Essa concepção de infância da criança com deficiência continuou sendo perseguida pelos autores pós Itard, como Séguin e Montessori. Contudo, recebeu destaque nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre *Defectologia*.

A legislação nos permite identificar o lugar ocupado pela criança com deficiência na sociedade, especialmente, na educação. Notamos que esse lugar encontra-se subtendido no que se refere ao seu status de ser criança e estar na infância.

Nos textos acadêmicos percebemos que temos o desafio de analisar a infância dessa criança sem ter somente como foco a deficiência. Além disso, urge disseminar essa ideia nas pesquisas em educação que tratam da temática criança e infância, no sentido de investigar as crianças com deficiências, não somente quando os estudos dizem respeito diretamente a elas, mas nos estudos que envolvem crianças e suas infâncias.

De toda forma, parece que a infância da pessoa com deficiência não escapa aos preceitos morais, religiosos e ainda científicos de cada época, preceitos que são igualmente engendrados na realização da infância das crianças que não apresentam deficiência. O que difere essas infâncias, então? Concluímos que seja o isolamento dessas crianças do convívio social um dos aspectos que diferencia sua infância das demais infâncias.

Referências

ARAÚJO, V. C. de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 198 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação; Câmara Educação Básica. Resolução nº 2, 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 54p.

_____. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUGOA, José. **La Convención de Los Derechos del Niño**. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

ITARD, Jean. Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci, GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 117-177.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MALSON, Lucian. **As crianças selvagens: mito e realidade**. Porto: Civilização, 1967.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 185 f. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na Educação Infantil: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança**. 282 f. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Vitória, Vitória, Espírito Santo, 2007.

PESSOTTI, Isaiás. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, Mai./Ago., 2005. p. 405-417.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, Mai./Ago., 2005. p. 361-378.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, 2011.

UNESCO. (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEER, René Van Der, VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo. Edições Loyola, 1996. Capítulo 4.

VYGODSKAYA, Gita L. Vygotsky and problems of special education. **Remedial and Special Education**. V. 20, n. 6, p.330-332, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. Obras Completas. Tomo III. **As funções psicológicas superiores**. EditoraVisor. Espanha, Madrid, 1995.

Sonia Lopes Victor, Lucyenne Matos da Costa, Fabiana Alvarenga Rangel e Davidson Nunes Raymundo

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectologia.** Editorial Pueblo y Educación. Playa, Ciudad de La Havana, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. - (Psicologia e pedagogia).