

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudinéia da Silva

**ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TRÊS LAGOAS-MS: um estudo a partir do Projeto Político Pedagógico e das
perspectivas de professores**

Três Lagoas, MS

2025

CLAUDINÉIA DA SILVA

**ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TRÊS LAGOAS-MS: um estudo a partir do Projeto Político Pedagógico e das
perspectivas de professores**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e
Diversidades

Orientador: Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho

Três Lagoas, MS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Claudinéia da Silva

**ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TRÊS LAGOAS-MS: um estudo a partir do Projeto Político Pedagógico e das
perspectivas de professores**

Dissertação de metrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Sheyla Cristina Araujo Matoso

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Pai, meu Deus, que tem cuidado de mim desde o ventre materno, mesmo diante das adversidades da época por vir de uma mãe solo. Ele sempre me amparou e continua a guiar cada um dos meus passos me fortalecendo com saúde para chegar até a defesa deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação registro minha mais sincera gratidão. Em cada disciplina ministrada por eles encontrei desafios que expandiram meus horizontes, acompanhados de oportunos “puxões de orelha” que lapidaram meu rigor científico. Ao mesmo tempo, suas palavras suaves, sempre proferidas nos momentos em que o coração mais necessitava de alento, trouxeram serenidade e renovaram meu ânimo. Obrigada por transmitirem conhecimento com excelência, por incentivarem minha autonomia acadêmica e por demonstrarem, na prática, que a busca pela verdade se faz com exigência, mas também com empatia. Este trabalho carrega a marca de cada um de vocês.

Ao professor José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, que apontou o caminho da inclusão. Em 26/01/2023, ao compartilhar comigo um drive repleto de leituras cuidadosamente selecionadas, provocou reflexões profundas sobre minhas próprias práticas pedagógicas. Suas orientações confirmaram a convicção que eu já nutria no coração de que a educação inclusiva é imprescindível e, ao mesmo tempo, dissiparam as inquietações que surgiam diante dos desafios desse percurso. Graças à sua generosidade intelectual e ao seu incentivo constante, hoje compreendo e defendo, com firmeza, que a inclusão é um direito de todos.

Ao professor Gilson Gomes Coelho, cuja atenção minuciosa às escritas desta pesquisa se revelou decisiva. Seu rigor, por vezes temido, mostrou-se um chamado constante à excelência, ensinando que cada correção representa uma oportunidade de crescimento e de refinamento textual. Sua generosidade, entretanto, sempre caminhou lado a lado com a exigência. Ao compartilhar preciosos textos sobre infância e educação infantil, permitiu-me aprofundar-me na perspectiva do enfoque histórico-cultural que dá sustentação à minha prática docente. Cada leitura proporcionada converteu-se num encontro com a realidade vivenciada em sala de aula, reforçando meu amor pelas crianças. Em sinal de gratidão, reúno hoje, em uma pasta cuidadosamente nomeada, todos os materiais que me foram ofertados, convicta de que continuarão a orientar meu trabalho e, quem sabe, as experiências de aprendizagem da pequena Isabel, minha neta.

À professora Sheyla Cristina Araujo Matoso, cuja presença na banca examinadora de qualificação fez toda a diferença: agradeço profundamente pela sensibilidade com que conduziu

a avaliação, pelas observações perspicazes e sugestões sempre pertinentes, que iluminaram caminhos e reforçaram a solidez desta pesquisa quanto à acessibilidade linguística. Seu olhar crítico, aliado a palavras encorajadoras, foi essencial para que eu prosseguisse confiante e aprimorasse cada etapa do trabalho.

À minha alma gêmea – me identifico como tempestade, e ela a calmaria – cujo nome omito para preservar o espaço igualmente afetivo reservado às demais companheiras de jornada, expresso meu mais sincero agradecimento. Foi ela a primeira a acolher, há cerca de sete anos, o anúncio do meu desejo de cursar o mestrado e, desde então, não houve sonho que eu partilhasse sem receber de sua parte a convicção de que eu seria capaz de realizá-lo. Em todas as experiências desafiadoras, inclusive nas mais humilhantes durante momentos de descontração, que só nós sabemos, ela manteve-se firme, sem jamais soltar a minha mão. Embora a distância física e as responsabilidades compartilhadas – somos mães, professoras da educação infantil e cumprimos uma carga de trabalho de 40 horas semanais – tenham reduzido a frequência de nossos encontros, seus ouvidos continuam atentos aos meus desabafos. Nessas ocasiões, sua voz ressoa invariavelmente a mensagem de esperança: “Vai passar”. Essas palavras, simples e potentes, tornaram-se um incentivo constante para que eu persistisse na concretização deste projeto. Por todo o apoio, pela confiança inabalável e pela amizade que supera o tempo, a rotina e algumas adversidades externas, deixo registrado aqui meu profundo reconhecimento e gratidão.

SILVA, Claudinéia da. **Acessibilidade linguística em Centros de Educação Infantil de Três Lagoas-MS**: um estudo a partir do projeto político pedagógico e das perspectivas de professores. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas, 2025.

RESUMO

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) contribui para a construção de uma escola para todos que, por sua vez, visa uma sociedade também inclusiva. Como professora da rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS, esta pesquisadora observou que, embora exista uma lei municipal que determina a adoção de medidas para a inclusão da Libras no currículo escolar, ainda persistem dificuldades quanto à efetiva implementação do seu ensino nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Essa constatação motivou a elaboração da seguinte questão de pesquisa: como os CEIs do município de Três Lagoas vêm trabalhando para inserir a Libras em seus currículos? O objetivo geral da pesquisa foi compreender como esses centros têm promovido, ou se organizado para promover a acessibilidade linguística por meio da Libras, além de identificar os principais desafios enfrentados nesse processo. A investigação fundamentou-se em referenciais teóricos voltados à inclusão escolar e à acessibilidade linguística de crianças surdas, e buscou apresentar um panorama das normativas que regem a educação especial e o ensino de estudantes surdos, articulando essas diretrizes com os elementos que favorecem o desenvolvimento infantil na etapa inicial da educação básica. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de dois CEIs indicados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e realização de rodas de conversa com professores regentes de turmas do Grupo 5. A análise dos dados foi guiada pelos eixos temáticos pré-definidos a partir dos objetivos específicos desta pesquisa, sendo eles: 1) Organização do trabalho pedagógico; 2) Concepções sobre inclusão escolar; 3) Práticas voltadas à acessibilidade linguística. Os resultados evidenciaram que a acessibilidade linguística para crianças surdas ainda se encontra em estágio inicial nos CEIs, com desafios significativos para a inserção da Libras nos currículos. Também foi possível compreender as concepções de inclusão manifestadas pelos docentes e as práticas pedagógicas que as sustentam. Concluiu-se, portanto, que embora exista um reconhecimento da importância da Libras para a inclusão, os CEIs analisados ainda não estruturaram, de forma planejada e orgânica, sua inserção em suas práticas pedagógicas que promovam efetivamente a acessibilidade linguística das crianças surdas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão Escolar. Acessibilidade Linguística.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 JUSTIFICATIVA.....	17
1.2 OBJETIVOS	20
1.3 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES	21
2 METODOLOGIA	22
2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	23
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	24
2.3 COLETA DE DADOS	26
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	29
2.5 FASES DA PESQUISA	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E EDUCACIONAIS	30
3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961)	31
3.1.2 Constituição Federal (1988)	33
3.1.3 Política Nacional de Educação Especial (1994)	34
3.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	36
3.1.5 Convenção de Guatemala (1999)	37
3.1.6 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	38
3.1.7 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)	40
3.1.8 A educação bilíngue de surdos como modalidade da educação	42
3.1.9 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	45
3.2 POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	47
3.2.1 O desenvolvimento da criança pequena	47
3.2.2 A criança surda e a língua de sinais.....	52
3.2.3 Acessibilidade linguística	57
3.2.4 A educação bilíngue.....	60
3.2.5 A educação infantil como etapa inicial para a inclusão	65
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	69
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO PESQUISADO	69

4.2 UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	72
4.3 ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

O direito das crianças está inscrito em um conjunto de normas e princípios que visam garantir o seu desenvolvimento saudável, a sua proteção e o seu bem-estar. Esses direitos incluem acesso à educação, saúde, moradia, alimentação adequada, lazer e proteção contra qualquer forma de violência, exploração ou discriminação. No Brasil, a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) garantem que crianças e adolescentes sejam tratados como sujeitos de direitos, com prioridade absoluta nas políticas públicas. Assim como para outros segmentos da sociedade, a busca e efetivação desses direitos fundamentais contou com a participação ativa da sociedade civil. Apesar do exposto, muitos desafios ainda perduram quando falamos do público-alvo da educação infantil, as crianças pequenas.

Além das garantias apontadas nos regimentos legais, é fundamental que a sociedade como um todo continue participando da promoção e defesa dos direitos das crianças. Nesse sentido, famílias, escolas e outras instituições devem atuar em conjunto para proporcionar um ambiente seguro e inclusivo, onde todas as crianças possam crescer com dignidade e respeito. O fortalecimento das políticas públicas tem se tornado um caminho para a ampliação do acesso à educação de qualidade, medida essencial para garantir que os demais direitos também sejam efetivamente cumpridos e que todas as crianças tenham oportunidades.

A mistura de elementos culturais, sociais e econômicos torna desafiador o trabalho do pesquisador que se debruça sobre os temas da infância: cada criança carrega consigo experiências variáveis conforme seu contexto cultural e social. Nos tempos atuais, podemos caracterizar a infância de maneira híbrida, ou seja, a criança vive sob influências de diferentes culturas, inserida em um contexto de diferentes identidades, passando por um fluxo constante de mudanças e, ao mesmo tempo, direcionada pelas dinâmicas que os adultos as oferecem. Segundo Fronès *et al.*, 1993 (*apud* Muller; Hassen, 2009, p. 8): “não existe uma única infância, mas muitas, formadas pela articulação de diferentes e complexos sistemas sociais, culturais e econômicos”. Essa afirmação reforça a importância de compreender a infância a partir de uma perspectiva plural, que reconhece as diversidades existentes entre as crianças.

Os conceitos de criança e infância há algum tempo têm deixado de ser compreendidos como sinônimos. Lins *et al.* (2014, p. 128), abordando os estudos de Ariès (1981), apontam que “a infância foi um conceito historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura”.

Essa ruptura de conceitos tem levado a discussões que consideram que a criança possui uma identidade dentro da sua cultura e direitos legais. Já a infância, podemos relacioná-la a grupos, categorias sociais marcadas por regras, diferenciando-a de outros grupos (jovens, adultos, idosos etc.). No entanto, quando os demais grupos intervêm com imposições, corre-se o risco de ignorar o que as crianças são, como pensam e como agem. Para Sarmiento (2005, p. 7), tais imposições refletem: “[...] a construção histórica de um conjunto de prescrições e interdições de forma de entendimentos e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam”.

Observa-se que frequentemente a criança está inserida em contextos sociais complexos, nos quais as práticas educativas da família e da escola podem divergir significativamente, apresentando-se, em alguns casos, como contraditórias. É justamente nessas tensões e contradições que se dá a construção das identidades infantis.

O ambiente familiar desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é nele que a criança vivencia suas primeiras interações sociais e internaliza valores, crenças e comportamentos que moldarão sua visão de mundo. O contexto escolar, por sua vez, complementa essa formação, oferecendo oportunidades de desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a constituição de sua subjetividade e para sua inserção na vida em sociedade. Dessa forma, compreender a articulação entre esses dois espaços é essencial para promover práticas pedagógicas mais coerentes e inclusivas, que respeitem a diversidade de experiências vividas pelas crianças. Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p. 73) corroboram essa ideia ao afirmarem que “se a criança ocupa um papel importante dentro das relações da família e da escola de educação infantil que frequenta e, mais do que isso, se ela se sente valorizada nesses espaços, tem o seu desenvolvimento impulsionado para frente”.

Dentro dos espaços educacionais a criança é, muitas vezes, recebida com certa dualidade entre ser identificada como um ser “pronto” (que já deveria saber isso ou aquilo com relação a autocuidado e tomada de decisões) e, em contraponto, com determinações (relacionadas ao que a criança deve ou não fazer, de que forma deve ou não agir), postura que retira sua voz e autenticidade. Partindo desse conceito, acabamos por não entender o que são realmente as crianças. Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 38) apontam que o processo histórico:

foi consolidando a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção.

A escola, por sua vez, prepara a criança para inserir-se no mercado de trabalho desde cedo, e assim somos contaminados por essa mesma lógica. Conforme apontam Dahlberg, Moss e Pence (2019), a criança está pronta para aprender desde cedo: desta maneira, elas são preparadas para o ensino obrigatório. Logo, a primeira infância acaba se tornando uma base para as aprendizagens posteriores, mas essa base é construída a partir do que os adultos oferecem às crianças, desconsiderando sua essência.

Pertencemos, em grande maioria, a uma cultura que se perpetua há séculos, mediante a qual transmite-se para a criança que “criança é apenas uma criança”, uma imagem que precisa ser reconstruída dentro de todos os contextos sociais (família, igreja, escola etc.). Faz-se necessário ver as crianças como atores sociais de direitos e principalmente seres completos e pertencentes da nossa sociedade, que produzem cultura mesmo que diferentemente dos adultos.

Nesse sentido, a etapa inicial da educação básica deve ser considerada como um marco que possibilita à criança vivenciar momentos únicos através das interações com adultos e seus pares, contribuindo, assim, com o desenvolvimento infantil por meio da interação social, podendo desenvolver na criança noções de compartilhamento, empatia pelos outros que estão à sua volta, habilidades de resolução de possíveis conflitos, entre outras formas de desenvolvimento pessoal e coletivo.

O desenvolvimento cognitivo da criança, explorado na educação infantil, também contribui para que elas consigam construir novas habilidades, como as habilidades matemáticas, de resolução de problemas, criatividade, imaginação e a linguagem.

Segundo Mello (2007), na etapa da primeira infância, a linguagem representa uma referência de desenvolvimento da criança, pois é caracterizada como um instrumento fundamental para o compartilhamento de experiências e a construção de relacionamentos. A aquisição da linguagem é baseada na interação social. De acordo com Carvalho *et al.* (2015), os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, que ocorre por etapas e está condicionado aos contextos linguísticos. Nesse processo, o adulto exerce papel central ao fornecer instrumentos para a comunicação. Além disso, os autores destacam que existem diferenças individuais quanto à aquisição da linguagem.

Com relação ao desenvolvimento emocional da criança, trata-se de uma singularidade que deve ser provocada, oferecendo confiança em si mesma e sempre oportunizando momentos de desafios para que ela se sinta capaz e ao mesmo tempo aprenda a gerenciar suas emoções.

Como exposto acima, o atendimento nessa etapa da educação básica é um direito fundamental das crianças, garantido pela CF de 1988 e pelo ECA, e regulamentado pelos demais dispositivos legais da área da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) e outros que dão ênfase à estrutura e organização das ações educativas para crianças de zero a cinco anos e 11 meses e aos professores atuantes nessa etapa.

A DCNEI (Brasil, 2010) em seus primeiros artigos define a estrutura legal e institucional da Educação Infantil aplicada às creches e pré-escolas, elencando os horários de funcionamento, garantia de vagas, fiscalização pelos órgãos competentes e alinhando o currículo e a concepção de criança enquanto sujeito de direitos para o seu desenvolvimento integral. Ao fazer isso, segundo Arce (2013, p. 10):

[...] professores, diretores, coordenadores estão a apresentar aos pais a importância que a Educação Infantil tem para os seus filhos. Assim desfaz-se a ideia das escolas de Educação Infantil como sendo ambientes a substituírem o trabalho realizado pelas babás, ambiente apenas de cuidados corporais.

A etapa aqui explanada insere-se no contexto maior da educação básica, que foi constituída no Brasil com marcas de exclusão de alunos considerados com deficiência. No entanto, a partir do ano de 1990, surgiu um novo paradigma educacional fazendo com que os alunos, desde a etapa da educação infantil até o ensino superior, indistintamente, fizessem parte da escola comum. Afinal, a inclusão é um direito de todos e, segundo Mantoan e Lanuti (2022, p. 15), “Estar incluído não tem a ver apenas com a entrada franca e aberta a todos na escola, no trabalho e nos ambientes de lazer, mas com convivência, compartilhamento de situações, momentos de vida em geral”.

Por meio desta pesquisa busca-se um olhar mais atencioso para esta etapa inicial da educação básica, dentro de uma perspectiva inclusiva, que assegure o acesso de todos dentro das fases, etapas e modalidades da educação brasileira, a fim de compreender como a perspectiva inclusiva vem impactando a reorganização de todo o contexto educacional nos últimos anos.

Para que a inclusão escolar aconteça, faz-se necessário que sejam identificadas as barreiras no ambiente escolar. Por muito tempo acreditou-se que os indivíduos eram os responsáveis exclusivos por essas barreiras. A partir das discussões sobre a inclusão percebeu-se que elas, em sua grande maioria, são impostas pelo meio. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 18) afirma que: “A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”.

Portanto, não se deve questionar se uma criança pode ou não estar na escola, mas a indagação deve pautar-se na capacidade de cada unidade escolar de olhar para o seu espaço e identificar as barreiras que impedem ou dificultam a plena participação e aprendizagem de seus alunos. Como aponta Carvalho (2011, p. 129), as barreiras: “[...] devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação”.

Dentre os desafios ocasionados pelas barreiras existentes, impostas pelos diferentes segmentos da sociedade, inclusive pela escola, existem as barreiras comunicacionais que também impedem a participação efetiva das pessoas em inúmeras atividades do seu cotidiano. Com o intuito de assegurar a inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015) aponta que a acessibilidade está relacionada com a eliminação dessas barreiras. Nesse sentido, o acesso à educação permite equidade nas oportunidades de interação e aprendizagem destes alunos.

No caso das crianças consideradas surdas, apesar de terem a garantia da presença do profissional de apoio desde os anos iniciais da educação básica, nem sempre ocorre de fato a acessibilidade linguística, isso porque muitas vezes ainda persistem barreiras em um ambiente escolar no qual nem todos conseguem se comunicar.

Como acessibilidade linguística compreende-se a eliminação das barreiras que impeçam a comunicação dos indivíduos. As crianças surdas, muitas vezes, enfrentam barreiras que atrapalham sua comunicação e o desenvolvimento da linguagem devido à falta de recursos e profissionais capacitados, fluentes na língua de sinais. Nesse sentido, é imprescindível que as escolas e instituições ofereçam suporte adequado, como intérpretes de Libras e materiais didáticos acessíveis, garantindo, assim, que essas crianças tenham o acesso linguístico e sejam incluídas nos diferentes momentos da vida escolar.

Sem esse suporte, elas podem ficar em desvantagem em relação aos colegas ouvintes, o que pode afetar seu desenvolvimento escolar ao longo dos anos. Como aponta Karnopp (2014, p. 285), “O input visual é, obviamente, necessário para que o bebê passe para etapas posteriores no desenvolvimento da linguagem”. Viabilizar o acesso às possibilidades de aquisição da língua e percepções visuais de mundo às crianças surdas é uma das formas de eliminação dessas barreiras.

Oliveira, Braz-Aquino e Salomão (2016, p. 467) destacam, após uma pesquisa acerca do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, que “[...] o ambiente no qual ocorre a interação influencia a natureza da conversação produzida. O contexto de interação entre pares, como creches e pré-escolas, é significativo para a aquisição da linguagem”.

Assim, a barreira comunicacional nos impele à discussão acerca da acessibilidade linguística, que se efetiva através de ações que permitam que todas as pessoas tenham a oportunidade de se comunicarem por meio de uma (ou mais) língua entendida por todos. Ela é essencial para que a inclusão ocorra, pois garante que pessoas de diferentes origens e habilidades linguísticas tenham acesso igualitário a informações e oportunidades. No caso das crianças, a acessibilidade linguística desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo, social e educacional, permitindo que todos possam aprender, se expressar e interagir de maneira eficaz, independentemente de sua língua, promovendo, assim, equidade.

Conceituando a educação infantil inclusiva, esta refere-se à prática educativa que busca garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, independentemente de suas características individuais, como gênero, raça, origem étnica, condição social, ou qualquer outra forma de diversidade, e tem como objetivo promover o respeito à diversidade, a igualdade de oportunidades e o atendimento das necessidades educacionais dos educandos.

Essa etapa educacional, assim como as demais, passou por inúmeras reformulações, desde a regularização dos espaços físicos até a formação de profissionais habilitados, contribuindo para que esse grupo de crianças fosse atendido a partir de uma perspectiva pautada em diretrizes educacionais. Nesse sentido, Kowalski (2016, p. 1) observa que: “Cada época tem seu modo de conceber o que é ser criança, caracterizando o desenvolvimento que acontece na fase da infância. Nos últimos quatro séculos, a criança conquistou seu espaço na sociedade sendo desvendada, estudada e tornando-se um sujeito de direito”.

Além disso, para ser inclusiva, a educação infantil deve estar baseada na ideia de cooperação e colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo, como famílias, educadores, gestores e demais profissionais da área, para garantir a efetivação do direito à educação de qualidade para todas as crianças.

Partindo da discussão contemplada pela proposta da educação dentro da perspectiva inclusiva, há que se pensar tanto no coletivo quanto no individual. Assim, a acessibilidade linguística para as crianças consideradas surdas deve ser pensada de forma a atendê-las em suas particularidades, permitindo o acesso a toda e qualquer informação, construindo assim o aprendizado.

A inclusão de crianças surdas na educação infantil é, portanto, um desafio que exige a implementação de práticas pedagógicas acessíveis e eficazes, garantindo o direito à educação de qualidade para todos. No entanto, observa-se que muitas instituições ainda enfrentam

dificuldades na implementação de práticas pedagógicas acessíveis, resultando em barreiras que comprometem o aprendizado e a inclusão efetiva dessas crianças.

1.1 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada à linha de pesquisa Educação, Infância e Diversidade. As temáticas desenvolvidas nessa linha envolvem práticas pedagógicas para a educação infantil, inclusão, educação especial, cultura, sociedade, diversidade e como estas se manifestam nas infâncias.

Cabe destacar que, para dar início à esta pesquisa, foi realizada uma busca por textos científicos e pesquisas de mestrado e doutorado que entrelaçassem as temáticas de inclusão e educação infantil, com o intuito de verificar as produções científicas existentes acerca da temática, mas poucas pesquisas foram encontradas. Dessa forma, compreende-se que há uma necessidade latente de estudos que analisem e dialoguem acerca da eliminação das barreiras, dentre elas as linguísticas, na etapa que atende as crianças menores. Evidenciar as barreiras que ainda persistem na referida etapa pode contribuir com ações que permitam maior acessibilidade linguística na educação infantil.

Diante desse contexto, a presente pesquisa se justifica pela relevância de investigar os desafios e as potencialidades da acessibilidade linguística na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Além disso, espera-se que os resultados deste estudo possam subsidiar a formulação de políticas educacionais mais adequadas e fomentar uma reflexão sobre a importância do bilinguismo na formação das crianças consideradas surdas.

Outro ponto que induz à reflexão é que, no caso específico do município pesquisado, a Lei n.º 3.776, de 22 de dezembro de 2020, estabelece em seu artigo 1º que: “O Sistema Municipal de Educação de Três Lagoas/MS¹ deverá adotar as medidas necessárias para a efetiva implantação da inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - no currículo escolar das instituições de ensino que o compõem” e indica nos incisos II e III do artigo 3º que o Sistema Municipal deve:

¹ De acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2022) o município conta com 132.152 habitantes, estando entre as três cidades mais populosas do estado de Mato Grosso do Sul.

- II- Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino das LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para os alunos surdos;
- III - Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos específicos, em turno contrário ao da escolarização regular (Três Lagoas, 2020, p. 2).

Compreende-se que a inserção da Libras como componente curricular nas escolas da educação básica é necessária para que aconteça uma educação bilíngue envolvendo crianças consideradas surdas e crianças consideradas ouvintes. Tal ação é fundamental para a promoção do bilinguismo. Afinal, como aponta Ramos (2018, p. 50) acerca de uma suposta divisão hierárquica entre Libras e Língua Portuguesa, há que se pensar em uma: “[...] construção de um bom entrosamento, [...] que não hierarquiza as duas línguas, e não define qual delas será a primeira ou a segunda língua a ser adquirida por quaisquer alunos”. A autora afirma, ainda, que em uma escola inclusiva as ações pensadas para o desenvolvimento dos alunos devem ser consideradas “[...] entre todos os alunos – surdos e ouvintes” (Ramos, 2018, p. 89).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, torna-se imprescindível a busca pelo atendimento das particularidades de cada criança e o oferecimento de alternativas para que tanto a criança surda quanto a criança considerada ouvinte tenham a oportunidade de comunicar-se, proporcionando, assim, uma interação linguística eficaz. Nesse sentido, oferecer as duas línguas ao mesmo tempo, sem distinção, para todas as crianças, sejam elas consideradas surdas ou ouvintes, pode ser a uma opção para que a inclusão aconteça. Tendo em vista que, na etapa da educação infantil, as crianças estão mais abertas ao conhecimento e dentro dos Centros de Educação Infantil (CEI) elas estão construindo as primeiras interações sociais além da vida família, é por meio dessas interações que devemos proporcionar momentos para que a criança construa seu aprendizado de maneira espontânea.

A trajetória na docência acompanha-me desde o ano de 1999 quando, após concluir o curso de magistério (nível técnico/médio), iniciou sua atuação como professora das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Já em exercício como docente, ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde obteve o título de pedagoga e, posteriormente, cursou uma especialização na área de Gestão Educacional.

Desde 2012 exerço a função de professora da educação infantil na rede municipal de ensino de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, atuando em turmas dos CEIs da rede. Sua trajetória, no entanto, iniciou-se na rede municipal de ensino do município de Anastácio, no mesmo estado, em uma escola da zona rural, na qual lecionava para uma turma da 1ª série (atualmente denominada 1º ano). Com o passar dos anos e a experiência em diferentes turmas, consolidou

sua identificação com a etapa da educação infantil. Conforme destacam Carvalho e Moura (2023, p. 3): “independentemente do período de entrada na carreira, essa é a fase durante a qual o docente constrói sua identidade e inicia seu ciclo profissional, bem como vivencia a cultura de sua profissão”. Assim, foram as vivências iniciais que moldaram minha identidade como professora da educação infantil.

Foi também nesse contexto que a temática da inclusão começou a integrar minha prática profissional. Já no primeiro ano de atuação tive entre meus alunos uma criança surda de dez anos. Essa experiência inicial foi marcada por desafios significativos, especialmente devido à barreira de comunicação existente entre docente e aluna, o que gerou frustração considerando a vontade de promover uma aprendizagem equitativa e significativa para todas as crianças.

Diante de uma situação que me gerou profunda inquietação, manifestava o desejo de agir de forma diferente para atender adequadamente uma aluna surda. No entanto, a ausência de conhecimentos específicos à época me impedia de tomar a iniciativa de implementar estratégias efetivas de inclusão, eliminando barreiras de comunicação e participação.

Em 2012, já residindo na cidade de Três Lagoas-MS onde permaneço até o presente momento, despertou meu interesse pela Libras, até então desconhecida por mim. A partir dessa motivação, busquei cursos de formação para adquirir conhecimento e fluência na língua, o que possibilitou minha atuação como intérprete. Entre os anos de 2015 e 2020, exerci essa função na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, atendendo estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como em um curso de massoterapia ofertado por uma instituição privada no município.

Ao longo de minha trajetória profissional, nos diversos espaços educativos em que atuei como professora, percebi que a inclusão é frequentemente discutida em situações envolvendo alunos com deficiência ou transtornos, o que demanda práticas pedagógicas que busquem romper as barreiras impostas a esses sujeitos. Contudo, em diálogos com colegas da área, constatei a existência de uma fala recorrente de despreparo: “não estamos preparadas para receber crianças da educação especial”.

Diante desse cenário, identifiquei que o desafio vivenciado no início de minha carreira, com a presença de uma aluna surda em sala de aula, ainda se repete, uma vez que em muitas escolas não existe comunicação efetiva entre crianças surdas, ouvintes e professores regentes. As experiências como intérprete de Libras e professora regente em turmas comuns trouxeram à tona reflexões sobre a forma como a inclusão é praticada no ambiente escolar. O que mais me chamava a atenção era a presença de estudantes surdos compartilhando o mesmo espaço físico com os demais colegas, mas vivenciando uma realidade de invisibilidade comunicativa em

diversos momentos: nos intervalos, sozinhos ou acompanhados apenas por um intérprete em sala, sem um envolvimento mais amplo com a comunidade escolar. Essas experiências foram intensificando as inquietações que viriam a orientar minha trajetória investigativa.

Oliveira, Braz-Aquino e Salomão (2016, p. 467), em uma pesquisa realizada acerca do desenvolvimento da linguagem na primeira infância, destacam que “[...] o ambiente no qual ocorre a interação influencia a natureza da conversação produzida. O contexto de interação entre pares, como creches e pré-escolas, é significativo para a aquisição da linguagem”. Em vista disso, devemos oferecer o melhor que pudermos para cada criança, vendo-as como sujeitos ativos e que precisam ser estimulados, pois elas criam, recriam, constroem, reconstróem, imaginam, inventam, participam, conforme são provocadas pelas influências externas. Segundo Corrêa (2017), com base na perspectiva piagetiana apresentada por Becker (2013), a aprendizagem ocorre porque o aluno, enquanto sujeito ativo, age sobre os conteúdos escolares e assimila o que lhe é proposto. Embora a maturação seja necessária, ela não basta; é preciso que haja estímulos no contexto escolar. Contudo, é a ação do próprio aluno que possibilita transformar esses estímulos em elementos efetivos para a aprendizagem.

Para a autora, essa ação que não deve ficar entregue ao acaso precisa ser orientada, e cabe ao professor a elaboração de estratégias para que a criança faça uso de sua criticidade, com o objetivo de promover a sua aprendizagem: mais do que um conhecimento aprofundado sobre algum conteúdo, o docente deve saber relacioná-lo às possibilidades apresentadas e desenvolvidas pela própria criança (Corrêa, 2017).

Diante das justificativas apresentadas acima é que se propõe esta pesquisa que busca, a partir do problema exposto, respostas para a seguinte pergunta: como os CEIs do município de Três Lagoas-MS têm trabalhado para implantar a Libras em seus currículos a fim de promover a acessibilidade linguística? Para solucionar o problema, delinear-se os objetivos apresentados a seguir.

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os CEIs do município de Três Lagoas-MS vêm promovendo (ou se organizando para promover) a acessibilidade linguística por meio da Libras, e quais têm sido os possíveis desafios enfrentados nesse processo. Tal acessibilidade está prevista em diversas legislações (Brasil, 2005; Brasil, 2008; Brasil, 2015), mas sua organização, muitas vezes, permanece dotada de confusões ou incertezas com relação ao que seria a orientação de uma escolarização bilíngue para alunos surdos.

Para alcançar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: *i)* analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada um dos CEIs envolvidos, com o intuito de verificar se e como a temática da acessibilidade linguística está contemplada no planejamento institucional; *ii)* conhecer as concepções dos professores a respeito da inclusão escolar, particularmente no que tange à inserção da Libras no contexto da educação infantil, buscando entender suas percepções, compreensões e atitudes frente às demandas educacionais de crianças surdas; *iii)* identificar, a partir do relato dos professores, as práticas pedagógicas que estes profissionais vêm desenvolvendo com vistas à promoção da acessibilidade linguística das crianças.

O alcance do último objetivo específico permitiu não apenas mapear as ações concretas já realizadas nas instituições, relatadas em rodas de conversa, mas também compreender suas potencialidades e limitações. A partir disso, será possível discutir caminhos para a consolidação de uma proposta educativa verdadeiramente inclusiva, que reconheça a acessibilidade linguística como direito educacional desde os primeiros anos de escolarização.

1.3 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES

Com o intuito de atender aos objetivos apontados acima, optou-se pelo caminho metodológico apresentado com maiores detalhes na próxima seção, e pela seguinte divisão do trabalho de pesquisa para a constituição desta dissertação de mestrado.

Na terceira seção apresenta-se a fundamentação teórica, iniciando com um panorama acerca de algumas legislações que contribuíram para a constituição da educação especial no cenário nacional. O intuito dessa discussão inicial é apresentar o percurso histórico que tem organizado essa modalidade da educação brasileira. Ainda nessa seção serão apresentadas questões conceituais e orientações para a educação dos alunos surdos e a etapa educacional em que a pesquisa foi realizada.

Após esse debate teórico, a quarta seção foi estruturada de modo a apresentar, de forma articulada, as análises e interpretações construídas a partir dos dados coletados nos dois CEIs do município de Três Lagoas-MS. Antes das análises da pesquisa realizada *in loco* a seção lista algumas informações da cidade e os dados de matrículas da etapa educacional pesquisada a título de contextualização.

Na referida seção, a análise dos PPP é a primeira a ser abordada, com o intuito de investigar como e se os documentos institucionais contemplam a Libras como um componente curricular ou direções semelhantes; e como se posicionam em relação à acessibilidade

linguística e à educação inclusiva das crianças. Em seguida, mediante a análise das rodas de conversa com os professores regentes, buscou-se compreender as concepções destes profissionais acerca da inclusão, as práticas já implementadas, os sentidos atribuídos à Libras no cotidiano escolar dos CEIs e as percepções acerca da acessibilidade linguística.

A última seção é dedicada às considerações finais, nas quais são retomadas as principais questões discutidas ao longo do estudo à luz das análises realizadas. Nesse momento, findam-se as reflexões sobre os avanços e entraves encontrados na promoção da acessibilidade linguística nas instituições investigadas, considerando tanto os aspectos documentais quanto os relatos dos profissionais da educação. Também são apresentadas possíveis contribuições da pesquisa para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente no contexto da educação infantil.

Assim, esta pesquisa buscou não apenas compreender a realidade atual dos CEIs pesquisados quanto à Libras, mas também dar visibilidade às discussões que colaborem com a construção de espaços educativos inclusivos desde os primeiros anos de vida das crianças surdas.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi cuidadosamente delineada a fim de garantir a coerência entre ela os objetivos propostos. Assim, esta seção apresenta de forma detalhada

como a pesquisa foi concebida, desde a escolha da abordagem teórico-metodológica até a definição dos instrumentos de coleta e análise de dados. A seguir, são descritos os procedimentos adotados em cada etapa da investigação.

2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa possui abordagem qualitativa que, de acordo com Godoy (1995, p. 21): “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos”. Esse tipo de pesquisa que é regida pela subjetividade possibilitou conhecer e reconhecer a realidade vivenciada pelas crianças consideradas surdas e ouvintes nos CEIs da rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS.

Lüdke e André (1995) destacam que essa abordagem de pesquisa envolve um ambiente natural para a coleta de dados, onde o pesquisador é compreendido como seu principal instrumento e os dados coletados são descritivos.

Para Godoy (1995, p. 25), a pesquisa qualitativa busca, em suma, responder questões que provocam o pesquisador indicando, desta forma, “como” e “por que certos fenômenos ocorrem”, tendo foco e interesse “sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto”.

Os métodos qualitativos consideram diversas perspectivas relevantes e possibilitam coletar dados de variadas fontes para compreender um fenômeno, tais como imagens, vozes, narrativas, filmagens, textos, documentos oficiais etc.

Seguindo as possibilidades das pesquisas de abordagem qualitativa, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Nesse contexto, o estudo de caso viabiliza a oportunidade de participar da observação da dinâmica do trabalho pedagógico, desde o acesso aos documentos a serem estudados até a roda de conversa com os profissionais selecionados, informando-os sobre a importância da sua participação, garantindo a confidencialidade e o anonimato, na tentativa de compreender suas experiências com os alunos surdos e suas percepções sobre a inclusão escolar.

Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso não é um método restrito, pois significa reconhecer as inter-relações que existem em diferentes questões. Os autores apontam que ao analisarmos um estudo de caso não há a pretensão de comparação entre objetos pesquisados ou indicativo de semelhanças necessariamente.

Conforme aponta André (2013, p. 97), o estudo de caso: “[...] ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando

em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”.

Dentro de uma pesquisa educacional, o estudo de caso nos permite debruçarmos sobre as propostas registradas no PPP com o propósito intencional de analisar as informações ali contidas, desprendendo-nos e ao mesmo tempo respeitando outras informações pertinentes ao documento. Buscou-se um caminho rumo à análise temática acerca das propostas curriculares com base nos indicadores que estão registrados no referido documento. A fase exploratória também compõe estudo de caso. Para a realização da coleta de dados, dois CEIs foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Dessa forma, ao adotar a abordagem qualitativa por meio do estudo de caso, esta pesquisa buscou compreender, em profundidade, as experiências vivenciadas no interior de dois CEIs. O foco recaiu sobre as práticas pedagógicas, as interações cotidianas e as condições institucionais que atravessam a inclusão de crianças surdas nesse nível de ensino, considerando tanto as especificidades linguísticas e comunicacionais dessas crianças quanto as múltiplas dimensões sociais, culturais e educacionais que configuram o contexto investigado.

O acesso aos documentos institucionais, como o PPP, e a escuta atenta dos profissionais da educação constituíram caminhos para apreender os sentidos e significados atribuídos por esses sujeitos às práticas inclusivas. Tais elementos são fundamentais para que a análise contemple não apenas o que está formalmente registrado, mas também as ações, desafios e intencionalidades que emergem no cotidiano escolar.

Em consonância com André (2013), o estudo de caso assume aqui um papel investigativo ampliado, permitindo não só o aprofundamento de um fenômeno particular, mas também a valorização do contexto em que ele se manifesta. O foco, portanto, não está em generalizações, mas na construção de um olhar analítico capaz de revelar nuances, contradições e potencialidades das práticas educacionais voltadas às crianças surdas. A abordagem qualitativa aliada à perspectiva do estudo de caso oferece, assim, as condições necessárias para que a pesquisa cumpra seu propósito de compreender a realidade educacional pela análise de documentos e pela perspectiva dos professores, contribuindo para reflexões mais amplas sobre os processos de inclusão no âmbito da educação infantil.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram selecionados em dois CEIs do município. A seleção foi feita por meio da indicação do responsável da SEMEC. Para cada CEI foram convidadas

duas professoras regentes da turma do Grupo 5². A escolha desses profissionais para uma pesquisa sobre educação inclusiva se deu pelo fato de que, sendo o professor regente o profissional que convive com a turma a maior parte do tempo durante as aulas, cabe a este profissional a função de elaborar os relatórios individuais de desempenho de cada aluno, assim como a busca por estratégias para superar os desafios ali encontrados.

Sobre a atuação docente, Pozebon e Lopes (2021, p. 21) apontam que: “A atividade do professor envolve inúmeros aspectos, condições subjetivas e objetivas, relacionadas diretamente a ações do trabalho como prática, planejamento escolar, preparação da aula, remuneração do professor”. Essa complexidade evidencia que o fazer docente vai muito além da sala de aula, exigindo do professor um constante movimento de reflexão, organização e adequação às diferentes demandas que se apresentam no cotidiano escolar.

Faz-se necessário apontar que, durante o desenvolvimento da pesquisa, houve a necessidade de uma adequação na estratégia de coleta de dados inicialmente prevista. A proposta original previa a realização de rodas de conversa com professores regentes e professores do AEE, atuantes nos CEIs selecionados. No entanto, ao entrar em contato com as instituições, foi constatado que não havia professores de AEE vinculados a esses contextos. Diante dessa realidade, optou-se por ampliar o número de professores regentes participantes das rodas de conversa, considerando que esses profissionais estão diretamente envolvidos no cotidiano das turmas e possuem experiências significativas no que se refere aos desafios e práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

A mudança explanada buscou garantir a viabilidade da pesquisa e a qualidade das informações coletadas, mantendo a coerência com os objetivos propostos, tendo em vista que para as rodas de conversa não seria indicada a participação de apenas um profissional.

A respeito da roda de conversa, Moura e Lima (2014, p.101) destacam que:

A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa.

Em relação à não participação do professor de AEE nas rodas de conversas, cabe destacar que este profissional desempenha um papel fundamental na educação inclusiva, oferecendo suporte especializado a alunos com deficiência, neste caso os alunos surdos. Este

² Grupo 5 são crianças matriculadas na educação infantil com faixa etária entre quatro anos e quatro anos e 11 meses. A razão que motivou tal escolha são as experiências que possuo como professora nesta faixa etária.

profissional tem uma articulação direta com os professores regentes, possuindo um relevante papel no processo de eliminações de barreiras.

Acerca dos participantes de uma pesquisa qualitativa, André (2013, p.2) aponta que:

não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Vale destacar que a seleção dos participantes da pesquisa se deu partindo da premissa de que para conhecer a existência de estratégias pedagógicas que desenvolvem a acessibilidade linguística faz-se necessário, também, compreender como os agentes envolvidos no processo de escolarização das crianças matriculadas na etapa da educação infantil entendem a inclusão, a acessibilidade e outros pontos relacionados à educação de alunos surdos, norteados pelos eixos temáticos descritos adiante.

A fim de organizar e separar as falas durante os quatro momentos de conversa (dois em cada CEI), as quatro participantes foram nomeadas como: Professora 1 (P1); Professora 2 (P2); Professora 3 (P3); e Professora 4 (P4). As professoras P1 e P2 são lotadas no CEI Mundo Encantado e as professoras P3 e P4 no CEI Girassol³.

2.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas: a primeira consistiu em uma análise documental dos PPPs dos CEIs participantes; a segunda em rodas de conversas com os participantes acima descritos para conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores.

Godoy (1995, p. 21) aponta que a abordagem qualitativa:

enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.

A análise documental foi realizada a fim de alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa. Mediante a leitura dos PPPs dos CEIs buscou-se investigar a presença de questões referentes à inclusão escolar com foco na acessibilidade linguística através da previsão de

³ Nomes fictícios.

oferecimento das duas línguas (Língua Portuguesa e Libras) para os alunos e as estratégias pedagógicas indicadas/sugeridas para a comunidade escolar possibilitando o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento de todos.

Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 157 *apud* Silveira; Soares; Miranda, 2018, p. 658), a pesquisa documental pode ser considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

O caminho metodológico dentro de uma pesquisa documental envolve a coleta, análise e interpretação dos dados contidos nos documentos analisados. As análises, apresentadas na quarta seção desta dissertação, compreenderam as seguintes etapas: acesso ao PPP pelas equipes gestoras dos CEIs; leitura e análise dos documentos; e elaboração de produções acadêmicas pautadas na situação analisada quanto à proposta pedagógica aos alunos da educação infantil.

Já as rodas de conversa aconteceram seguindo as temáticas organizadas a partir dos demais objetivos específicos que compõem esta pesquisa: *ii*) conhecer as concepções de professores sobre a inclusão escolar; e *iii*) conhecer, segundo os professores, quais práticas vêm sendo desenvolvidas por eles com vista à acessibilidade linguística. Foram realizados quatro encontros para as rodas de conversa, dois em cada unidade. Os detalhes acerca dos referidos encontros estão explanados na seção que trata das análises e discussões dos dados coletados.

Como aponta Santos (2023, p. 367) acerca da escuta em pesquisas educacionais:

os papéis, durante a escuta, se invertem entre pesquisador e professor, e porque enquanto a escuta acontece, uma teia de conexões se forma internamente no escutador e entre quem fala e quem escuta. O ato da escuta é um ritual que conecta, acolhe e afasta também, pois nem tudo o que foi dito entra no campo da concordância.

Neste sentido, a roda de conversa proporcionou essa escuta inicial, contribuindo para o cumprimento dos últimos objetivos específicos desta pesquisa, além de proporcionar, por meio das análises realizadas, a discussão que pode, como apontado na citação acima, caminhar para o campo da discordância, gerando um debate textual entre as observações das falas dos envolvidos na pesquisa e a base teórica estudada.

As rodas de conversa foram realizadas com os participantes indicados, e registradas em áudio. Posteriormente, transcritas integralmente para possibilitar uma análise mais aprofundada do conteúdo produzido. A transcrição seguiu critérios de fidelidade às falas, respeitando as pausas, interrupções e marcas da oralidade que se mostraram relevantes para a compreensão do

discurso dos participantes. Esse processo foi fundamental para garantir que as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa fossem preservadas em sua forma mais autêntica, permitindo a identificação de sentidos, percepções e experiências que emergiram ao longo das interações. As transcrições serviram como base para a etapa de análise temática, em consonância com os objetivos da pesquisa e os pressupostos da abordagem qualitativa adotada.

Segundo Moura e Lima (2014), na roda de conversa há momentos únicos de compartilhamento de ideias e conceitos, práticas e propostas, experiências, opiniões e possíveis desabafos entre os participantes, de maneira mais leve. Uma das premissas dessa técnica de discussão grupal é a prática de ouvir e falar, e a posição de cada participante é construída a partir das interações com os demais.

Ao pensar na proposta de organizar uma roda de conversa, pensou-se também na organização do espaço para que os participantes pudessem sentir-se à vontade. Todos sentaram-se em círculos, promovendo uma igualdade de interação e compartilhamentos de ideias e opiniões.

Sobre a roda de conversa, Moura e Lima (2014, p.100) apontam que:

Quando utilizamos como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que possam se sentir a vontade para partilhar e escutar, de modo a que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa o diálogo é um momento singular de partilha.

A organização destas rodas ocorreu por meio de tópicos que serviram de guia. Para o primeiro encontro, as conversas foram iniciadas pelas perguntas abaixo, para que os participantes expusessem o que entendem sobre o tema abordado:

1. O que vocês entendem sobre a inclusão escolar?
2. Como vocês avaliam a inclusão escolar no CEI em que vocês atuam?

No segundo e último momento de discussão, a roda de conversa foi organizada a fim de conhecer as práticas que vêm sendo desenvolvidas por eles com vista à acessibilidade linguística. As seguintes questões nortearam a conversa:

1. Vocês já tiveram alguma experiência com alunos surdos na educação infantil?
2. Já receberam algum tipo de formação ou orientação quanto à prática do bilinguismo?
3. De que maneira vocês oferecem a acessibilidade linguística ou vocês vêm se preparando para oferecer a acessibilidade linguística aos alunos considerados surdos?
4. Imaginando a possibilidade de terem alunos considerados surdos matriculados na educação infantil, como é possível pensar na prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva?

No momento proposto surgiram outros questionamentos e reflexões que contribuíram para o levantamento de dados que foram analisados e estão apresentados na quarta seção da dissertação.

As visitas aos CEIs foram agendadas previamente, tanto para a pesquisa documental como para a realização das rodas de conversa. O acesso aos documentos e as rodas de conversa permitiram perceber o quanto todo o contexto (no que se refere à inclusão escolar, acessibilidade linguística e outros temas relacionados) ainda possui lacunas e demanda muitas discussões (partindo das conversas foram pontuadas as discussões).

Sobre o ato de pesquisar no segmento educacional, Campos (2009, p. 281) destaca que “[...] a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação”. Neste sentido, toda a metodologia organizada para este estudo exploratório e analítico está pautada nas concepções já elaboradas tanto por parte de quem propõe a pesquisa, a autora deste projeto, quanto por parte de quem será investigado nas fases relacionadas à pesquisa, das quais trato a seguir.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Höfling (2003), os eixos temáticos favorecem os estudos de maneira que o pesquisador não se perca em suas inquietações, permitindo questionamentos e possibilitando debates. Assim, a análise dos dados foi guiada pelos dos eixos temáticos pré-definidos a partir dos objetivos específicos desta pesquisa, sendo eles: 1) Organização do trabalho pedagógico; 2) Concepções sobre inclusão escolar; e 3) Práticas voltadas à acessibilidade linguística.

Com o objetivo de desenvolver possíveis reflexões sobre as discussões abordadas estabeleceu-se uma análise das transcrições das conversas em contraponto com os referenciais teóricos que discutem a educação dentro da perspectiva inclusiva traçando, assim, linhas de discussões acerca da temática dentro dos espaços escolares, trilhando diálogos com reflexões de possibilidades para a acessibilidade linguística de todos os alunos em contextos relacionados à educação infantil.

2.5 FASES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi construída em quatro fases, elencadas a seguir.

Na primeira fase a SEMEC foi contactada para a indicação das unidades escolares para a realização da pesquisa. Na segunda fase o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em

pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CEP/UFMS). Após o parecer favorável⁴ ocorreu a primeira visita *in loco* e o contato inicial com os professores selecionados com intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa. Após o aceite do convite para participar da pesquisa, foram apresentados e assinados o Termo de Autorização e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, as datas para a realização das rodas de conversa foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

A terceira fase, de coleta de dados, foi dividida em duas etapas: 1) análise do PPP de cada CEI; 2) realização das rodas de conversa com os participantes. As rodas de conversa aconteceram no momento de hora-atividade dos professores.

A quarta fase foi constituída pela transcrição e análise dos dados produzidos, que revisitaram as bases teóricas para completar a discussão.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E EDUCACIONAIS

⁴ Parecer n.º 7.613.137/2025.

Assim como em todo o mundo, no Brasil, o caminho que levou até que a inclusão escolar fosse assegurada como princípio norteador para a educação das pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios ou outras características que exigem movimentos para que elas sejam incluídas nos diferentes espaços, foi resultado de distintos momentos de discussões e mobilizações. Esse trilhar atravessa períodos históricos distintos, e a apreensão dessa trajetória nos remete a períodos em que o direito à educação escolar foi negado a muitas pessoas. Conforme Mendes (2010), por muito tempo houve um descaso do poder público em relação à educação desses indivíduos.

A integração escolar inicia-se quando o Estado toma para si a responsabilidade da escolarização dos alunos com deficiência. Pretendo, a seguir, apresentar de forma cronológica um panorama das legislações e documentos que regeram e regem a organização do ensino dessa parcela da sociedade que em alguns momentos históricos foi esquecida, em outros foi exterminada pelo fato de não atender aos padrões nos aspectos físico, sensorial, cognitivo ou comportamental.

Mantoan (2003, p. 15) aponta que os movimentos favoráveis à “integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação”. Segundo a autora, este período é caracterizado pela “permissão” de estar nos ambientes. Ao aluno era oferecida “a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial”.

3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961)

Na busca pelos dispositivos legais brasileiros que asseguram o processo de escolarização às pessoas com deficiência, encontrei o primeiro deles: a LDB de 1961, referenciada como o marco inicial das ações na área de educação especial. Trata-se do primeiro documento oficial no país que fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas de excepcionais no texto.

Na referida lei, foi destinado um capítulo para tratar dessa parcela da sociedade até então não mencionadas em leis e regimentos legais. O título X (artigos 88 e 89) indica promover a educação no país com o objetivo de reabilitar e dar assistência educacional às crianças vistas como deficientes, ou retardadas, e assim a educação especial foi inicialmente contextualizada.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

No final do artigo 88 encontramos a orientação de integralização dos alunos considerados “excepcionais” no ambiente escolar comum quando possível. Mantoan e Lanuti (2022, p. 21) apontam que, naquele período histórico, “uma minoria dos estudantes era aceita nas turmas comuns se demonstrasse condições de aproveitamento escolar compatível com aqueles considerados normais”. Os autores indicam que esta era uma forma de inserir parcialmente os estudantes nos ambientes escolares comuns, e que muitas vezes ainda há uma confusão entre os objetivos de integração e inclusão.

Conforme o artigo 89, e considerando as discussões promovidas por Mendes (2010), após a promulgação da referida lei a quantidade de instituições privadas de cunho filantrópico destinadas a atender crianças e jovens considerados pela legislação como “excepcionais”, supostamente necessitados de um atendimento educacional separado dos demais estudantes, aumentou consideravelmente. Ao mesmo tempo, as matrículas em escolas públicas foram estendidas às classes mais populares. Com o aumento do índice de reprovação e de evasão, alimentou-se ideias que associavam o fracasso escolar e a deficiência intelectual, justificando a implantação de classes especiais nas escolas públicas.

Embora a LDB de 1961 tenha representado um importante avanço para a época, introduzindo a educação especial no sistema de ensino brasileiro, ao utilizar o termo “excepcionais” ela expressa o entendimento de que apenas algumas pessoas são diferentes, não se apresentam iguais à norma: define, desta forma, o aluno que poderia ou não frequentar a escola, descartando a ideia de que a educação se destina a todos – ideia presente em seu segundo artigo.

A LDB de 1961 não orientava para um ensino inclusivo, e sim para uma proposta que visava atender a um modelo médico/clínico. Nesse modelo, a deficiência era vista como uma doença. Sobre essa interpretação da deficiência, Mantoan (2003, p.21) aponta que muitas vezes ela é fixada:

[...] no indivíduo, como se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais.

Quanto ao atendimento educacional, este era pautado por laudos clínicos. Assim, a escolarização era subestimada, e a capacidade desses indivíduos em aprender era considerada limitada. O determinante acerca do acesso ao ensino comum era condicionado ao que a criança aprenderia ou não dentro dessas instituições. Em suma, a educação especial substituiu a educação comum, ou seja, era um sistema paralelo ao sistema regular. Para Mendes (2010, p. 104):

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau.

Portanto, a história nos mostra que a educação especial partiu de um princípio de que a única possibilidade de acesso das pessoas com deficiência às escolas ocorria por meio da segregação: nos espaços separados, as famosas “salas especiais” nas escolas comuns ou mesmo nas escolas especiais dedicadas a cada deficiência.

Garcia (2007, p. 133) aponta que as políticas educacionais são constituídas envoltas em processos intencionais e, portanto, cercados e alicerçados “pelos discursos, pelas teorias, pelas ações e estratégias, pelos recursos financeiros, pelos compromissos e interesses pessoais e institucionais, enfim, por uma trama de relações e significados que podem ser apreendidos, analisados e discutidos”.

3.1.2 Constituição Federal (1988)

No ano de 1988 foi promulgada a atual CF brasileira, lei que rege o país nos diferentes segmentos organizacionais da sociedade. Ela garante, em seu artigo 208, que todos têm o direito à educação segundo a sua capacidade. No entanto, também consta em seu texto o termo “preferencialmente”, o que gera interpretações que podem se ramificar em entendimentos equivocados quanto a quem deveria ou poderia obter o acesso efetivo ao ensino comum.

De acordo com a CF de 1988, a educação é um dos direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, com deficiência ou não, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988). No texto da constituição, a igualdade, o direito de todos à educação e o acesso à escola estão bem nítidos, de modo que quando se refere a eles não há adjetivos. Seguindo os princípios da constituição, a escola não deve excluir os estudantes, seja por origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. A CF inicia,

portanto, o movimento de garantir que todos os alunos sejam trazidos para a escola – uma concepção inclusiva.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou habilidades. É um movimento que reconhece a importância de valorizar a diferença humana, visando criar ambientes educacionais acolhedores e acessíveis para todos.

No inciso III, o documento de maior poder do país garante o “atendimento educacional especializado [AEE] aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Apesar de indicar que o AEE é que se dá preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ocorrer também em outras instituições (preservando o ensino comum), o texto pode provocar interpretações equivocadas que retomam os ideais da LDB de 1961 mencionados anteriormente, ou seja, escolas especiais, substitutivas ao ensino comum.

Embora a ideia do AEE que tinha como meta a universalização do acesso à educação parecesse inovadora à época, sabemos que no contexto da educação básica nem todas as escolas conseguiam de fato eliminar as barreiras que impedem o acesso de muitos alunos em situação de deficiência.

No que diz respeito à escolarização, a história nos mostra que os alunos com deficiência por si só já eram excluídos, pois estudavam em classes separadas. Apesar disso, a atual constituição representa o início de uma conquista que tem levado a desafios no que tange à educação especial, indicando de maneira objetiva caminhos para a educação, direcionando o Estado a garantir os direitos educacionais e a responsabilidade parental para a família: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Quando o acesso à educação é garantido enquanto direito, as escolas devem elaborar estratégias e repensar suas práticas para acolher e proporcionar o atendimento a todos os alunos.

3.1.3 Política Nacional de Educação Especial (1994)

Em 1994 foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994), documento imbuído dos princípios do movimento democrático e que apresentava elementos orientativos para a educação especial. As propostas dessa política estavam pautadas

em uma perspectiva segundo a qual as pessoas com deficiência apresentavam problemas de conduta ou eram consideradas não normais, o que as caracterizava como incapazes.

A PNEE orientou o atendimento de alunos com deficiência marcada, ainda, pelo viés da integração. Assim, os alunos poderiam ser atendidos em classes regulares da escola comum ou conduzidos aos espaços educacionais especializados até estarem aptos às classes comuns – ou seja, a educação especial, tal qual pensada na década de 1960, substituiu a educação comum. Essa aptidão determinava se esses alunos poderiam ou não frequentar a escola comum.

O conceito de integração presente na PNEE destacava a necessidade de que os alunos da educação especial fossem “educados e ensinados”, para “cabem” dentro do ambiente escolar dito como “regular”. Logo, o aluno que não se ajustasse ao modelo educacional era considerado “anormal” e não deveria frequentar o ambiente destinado aos alunos “normais”.

Para Silva (2000, p. 84), discutindo questões relacionadas a produção social da identidade e diferença, “na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal”.

Pelo que consta no referido documento, havia também as classes especiais dentro das escolas, porém elas eram organizadas com o objetivo de substituir o ensino comum. Os professores deveriam oferecer conteúdo por meio de estratégias diversificadas para atender a necessidade dos alunos, contudo por uma via de sentido único, pontuando a deficiência como uma característica imutável, limitando o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial, diferenciando-os dos demais estudantes, tratando-os como um grupo à parte.

Em se tratando das classes especiais, Mendes (2010, p. 103) aponta que os currículos organizados para elas seguiram um “modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a processos cognitivos subjacentes”. A autora assevera ainda que:

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (Mendes, 2010, p. 103).

O documento também apresenta um conjunto de dispositivos direcionados ao serviço de apoio especializado, com algumas propostas norteadoras, mas ao mesmo tempo com equívocos excludentes e discriminatórios, prevalecendo o direito de ser diferente, tratando o

público-alvo da educação especial como portadores de uma condição “anormal”. Dessa forma, os estudantes eram vistos com impedimentos a longo prazo dentro do ambiente escolar.

3.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)

A década de noventa foi marcada por insistentes discussões alicerçadas nos pressupostos da CF de 1988. No que se refere à educação, destacam-se o princípio da igualdade de direitos e a prerrogativa do atendimento especializado aos alunos que necessitavam desse serviço. A partir daí surgiram muitas propostas de legislação acerca da escolarização dos alunos com deficiência, ações essas impulsionadas por movimentos internacionais. Mantoan e Lanuti (2022, p. 21) destacam que:

[...] grande parte dos estudantes que antes não tinham acesso à educação escolar passou a frequentar instituições de ensino comum. Foi nesse período que o poder público teve de responder ao clamor da sociedade brasileira, influenciada por marcos legais nacionais e internacionais.

Em 1996 foi promulgada a atual LDB (Brasil, 1996) que alterou e complementou a lei anterior em diversos pontos: apresentou dispositivos diferentes quanto à educação especial, apontando práticas direcionadas ao sistema escolar e organizando o ensino a partir de etapas ou níveis desde os primeiros anos da educação básica até o ensino superior (anteriormente não havia a organização das escolas especiais a partir dessas etapas). Diferentemente da LDB de 1961 em cujo texto se observa pouca atenção a essa modalidade de ensino, a atual dispõe de um capítulo voltado exclusivamente ao público da educação especial no qual aborda-se o acesso das pessoas com deficiência à rede regular de ensino.

No entanto, apesar do avanço, os direitos dos alunos que integram o público-alvo da educação especial ainda podem ser, em muitos casos, menosprezados ou diminuídos, pois trata-se de um público que ainda é visto como minoria quando comparado aos alunos considerados “normais”.

Essa despreocupação do poder público se reflete no aspecto discriminatório que pode ser observado na atual LDB, que trata do atendimento dos alunos da educação especial a partir de um viés segregacionista. No artigo 58, nos parágrafos 1º e 2º, estão previstos os serviços de apoio especializado dentro do ensino regular ou o atendimento separado quando não for possível a integração.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Novamente a educação especial é apresentada como substitutiva ao ensino comum. Quando a LDB abre o precedente de quando “não for possível”, confere legalidade ao fortalecimento da segregação promovida pelas classes e instituições especiais que, por sua vez, são direcionadas pelo modelo médico que limita o acesso dos alunos com deficiência à escola regular. No caso “possíveis”, o acesso é marcado pelo rótulo dos laudos. Com base nesse laudo, muitas vezes, o destino desses alunos é traçado: são considerados “capazes” ou “incapazes” de frequentarem os espaços comuns de ensino, consolidando a educação como um sistema seletivo e, sendo assim, não aberto a todos. Michels (2002, p. 81) aponta que:

Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos com grandes prejuízos em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, se não houver uma avaliação consistente no que concerne aos níveis de deficiência, corre-se o risco de que pessoas com necessidades especiais, que poderiam estar no ensino regular, continuem na instituição especializada.

A autora discute que a referida lei apresenta certa ambiguidade, indicando que “se, por um lado, o Governo Federal traça as políticas que objetivam a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delega aos Estados, Municípios e a ONGs, as medidas que assegurariam tal política”. Ou seja, não há efetivação de estratégias para que esses alunos tenham de fato acesso ao ensino nos espaços denominados comuns.

Mendes (2010) indica que, apesar de todo o avanço vivenciado na educação especial, ainda há uma predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, e apontam evidências de um permanente descaso do poder público em relação ao direito à educação desses alunos.

3.1.5 Convenção de Guatemala (1999)

No final da década de 1990 ocorreu a Convenção de Guatemala (1999): um marco histórico para as pessoas com deficiência. Em suma, seus princípios norteadores afirmam que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência, e que se entre elas há uma diferenciação que as inferioriza, podemos dizer que nesse ato se legitima a discriminação.

Mantoan (2003, p. 23), ao citar a CF de 1988, especificamente o artigo 205 no que diz respeito à educação que visa ao preparo para o exercício da cidadania, aponta que: “qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma ‘diferenciação ou preferência’ que estaria limitando ‘em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas’.

Coadunando com o que a autora aponta, incomoda-me o termo “especiais” amplamente utilizado no contexto educacional (salas especiais, escolas especiais, alunos especiais etc.). Compreendo que, embora não seja a intenção, o discurso contribui para que esses alunos sejam vistos como diferentes mesmo frequentando a escola comum. No exato momento em que vemos as pessoas como diferentes, atribuímos a elas uma identidade alocando-as em grupos conforme as classificamos.

Mantoan (2017, p. 39) aponta que: [...] “alunos de inclusão” (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos ‘normais’, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres”. Nesse sentido, os rótulos e estigmas são movimentos contrários ao que se pretende quando o assunto é aceitação das diferenças.

Atualmente a deficiência é compreendida como um termo polissêmico. Mas no conjunto dos seus significados também reverberam a discriminação e o preconceito que estão presentes na sociedade e lhe atribuem uma bagagem negativa mediante a qual a pessoa recebe a marca da incapacidade. Por isso, a Convenção de Guatemala reforça que a inclusão só pode ser verdadeiramente alcançada quando todas as pessoas, independentemente de qualquer característica que possuam, são respeitadas, valorizadas e têm seus direitos garantidos.

3.1.6 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi publicada pelo Ministério da Educação (MEC), o que significou avanços em termos de acesso, permanência e participação dos alunos que compõem o público-alvo dessa modalidade.

Dentre os objetivos citados no documento estão “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2008, p. 8).

A lei estabelece a garantia de que as escolas incluam os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, proporcionando-lhes o acesso, a participação e a aprendizagem. Ela também indica que os sistemas de ensino devem garantir o AEE; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a continuidade da escolarização em todos os níveis de ensino e a formação de professores para o AEE (Brasil, 2008). Tal transversalidade faz com que a educação especial seja de fato uma modalidade complementar que não mais substitui o ensino comum, mas garante recursos e serviços de acessibilidade para quem deles necessita para entrar, permanecer e participar do processo educacional formal e regular.

Na definição formulada pela PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 5), a educação inclusiva, “é o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Quando se educa tendo em vista esse desenvolvimento, é preciso considerar a especificidade de cada estudante, seja ele público-alvo da educação especial ou não. Mantoan (2015), ao defender a PNEEPEI da qual foi uma das autoras, entende como uma normativa eficaz na necessidade de considerar as particularidades e potencialidades individualmente, o que quer dizer que toda prática pedagógica deve ter início “no” estudante.

A referida lei indica que o acesso à educação seja contemplado desde os primeiros anos da educação básica:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Brasil, 2008, p. 16).

Tratando dos alunos surdos nas escolas comuns, o documento aponta a proposta da educação bilíngue (o ensino das duas línguas, Libras e língua portuguesa), e orienta: “Devido a diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos, em turmas comuns na escola regular” (Brasil, 2008.)

Dessa forma, a PNEEPEI reafirma o papel fundamental da educação infantil como etapa inicial para a efetivação de uma educação inclusiva, ao reconhecer que é nesse período que se constituem as primeiras experiências escolares e sociais da criança. Ao garantir que o AEE e os recursos de acessibilidade estejam presentes desde essa etapa, a política reforça a importância

de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos sujeitos e promovam o desenvolvimento integral, assegurando condições equitativas de aprendizagem e participação para todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008).

A análise da PNEEPEI permite compreender que o compromisso com a inclusão não se restringe ao cumprimento legal, mas exige intencionalidade política, ética e pedagógica por parte dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Isso implica a reorganização de práticas, a formação continuada de professores, o investimento em infraestrutura acessível e o fortalecimento de uma educação dentro da perspectiva inclusiva.

3.1.7 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº. 13.146/15, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), é um marco legal fundamental que visa assegurar a inclusão social e o pleno exercício da cidadania por parte desses indivíduos.

De acordo com a LBI, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A promulgação da LBI representa um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil ao promover uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Mais do que redefinir o conceito de deficiência, a LBI assegura o respeito à dignidade da pessoa humana, garantindo seus direitos sem discriminação, exclusão ou preconceito.

Antigamente, a deficiência era compreendida apenas como uma condição individual. Atualmente, graças às conquistas sociais e a dispositivos legais como a LBI, essa visão tem evoluído. A deficiência passou a ser entendida como uma construção social, muitas vezes agravada por ambientes físicos e sociais inadequados. A LBI reforça essa nova perspectiva ao destacar que a verdadeira barreira não está na pessoa com deficiência, mas nas limitações impostas pelos espaços que ocupamos. Quanto mais acessos e oportunidades forem criados, menores serão as dificuldades enfrentadas por essas pessoas: “Em outras palavras, a diferença em si de cada estudante é a base dessa investigação que tem como foco identificar as barreiras que o impedem/dificultam de participar, não apenas das atividades escolares, mas de todas aquelas que fazem parte de sua vida em geral” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 69).

A educação inclusiva tem como princípio fundamental acolher a todos, reconhecendo e valorizando suas histórias, desafios, talentos e aspirações. Trata-se de uma abordagem que transcende a atuação do professor, envolvendo toda a comunidade escolar – gestores, funcionários, estudantes, famílias – e o contexto sociocultural no qual a escola está inserida. Seu objetivo central é apoiar todos os alunos, independentemente de suas condições, para que desenvolvam seu pleno potencial e se preparem para lidar com a diversidade presente na vida em sociedade. Nesse sentido, a LBI estabelece em seu Artigo 28 a necessidade de: “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015).

A efetiva melhoria dos sistemas educacionais é, portanto, essencial para assegurar que todos os estudantes tenham condições de acessar a escola, permanecer nela, participar ativamente do processo educativo e aprender de forma significativa. Isso exige a disponibilização de serviços, práticas pedagógicas e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, promovendo uma inclusão que seja de fato plena e transformadora.

Criar um ambiente educacional mais justo e equitativo implica reconhecer que cada sujeito aprende de forma singular e que o sistema educacional deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário. Como afirmam Mantoan e Lanuti (2022, p. 52): “não há condições de se prever, controlar, conduzir e mensurar qualquer aprendizagem, quando essa é reconhecida como um ato pessoal”. Essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, centradas no estudante e abertas à diversidade.

Entre os desafios enfrentados nesse processo, destacam-se as barreiras de comunicação, que podem dificultar significativamente a troca eficaz de informações entre os sujeitos. Essas barreiras podem se manifestar por meio de diferenças culturais, uso inadequado da linguagem, ruídos no ambiente ou até mesmo por preconceitos e atitudes discriminatórias. Para superá-las, é fundamental promover uma escuta ativa, utilizar linguagem clara e acessível, estar atento às diferenças culturais e construir um ambiente comunicacional aberto, empático e inclusivo. Apenas assim será possível garantir que as mensagens sejam efetivamente compreendidas e que todos possam participar de maneira equitativa e significativa do processo educacional.

3.1.8 A educação bilíngue de surdos como modalidade da educação

A Lei nº. 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), altera a LDB ao instituir a educação bilíngue de surdos como nova modalidade da educação. O contexto de seu surgimento está marcado por longas reivindicações por parte da comunidade surda e pesquisadores da educação de estudantes surdos no país.

O principal ponto de debate em torno da referida lei gira em torno do conceito de educação bilíngue, que compreende o uso da Libras como primeira língua e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para pessoas consideradas surdas. A lei também reforça a necessidade da criação de escolas bilíngues e de ambientes educacionais inclusivos com profissionais capacitados, materiais acessíveis e atendimento educacional especial, quando necessário (Brasil, 2021).

Por meio do Art. 78-A, a LBI reorganizou o Art. 3º da LDB, acrescentando-lhe os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;
- II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 2021).

O movimento inclusivo é constituído por uma perspectiva segundo a qual todos os indivíduos, independentemente de suas características, devem ser incluídos na sociedade em todos os contextos sociais. Ao destacar essas identidades específicas, a lei corre o risco de corroborar com divisões sociais. Da mesma forma, a ênfase em características culturais específicas pode vir a impedir a plena inclusão social. Nesse sentido, Mantoan (2017) aponta que, muitas vezes, o poder da definição de uma identidade pode se tornar uma arena em que diferentes grupos sociais buscam demarcações. Essas demarcações, segundo a autora, tendem a classificar e comparar, indo em via contrária ao movimento inclusivo.

Ao promover a criação de serviços e recursos específicos para esses alunos, a lei pode inadvertidamente promover a separação em vez da inclusão. Para Mantoan (2017, p. 38), “Velada ou explicitamente, ao estabelecermos diferenças entre pessoas, criamos identidades, fazemos comparações, fixamos modelos”. Assim, ao invés de organizar o ambiente escolar para atender a todos os alunos de maneira inclusiva, a ênfase em serviços especializados pode resultar em ambientes de aprendizagem paralelos, onde alunos com determinadas deficiências são atendidos separadamente. Isso pode limitar as oportunidades de interação social e

aprendizagem mútua entre todos os alunos, desconsiderando a educação para todos dentro da perspectiva inclusiva.

Além disso, a implementação prática da lei pode levar a uma alocação desigual de recursos, onde os esforços são concentrados em criar estruturas especializadas em vez de melhorar a acessibilidade e a capacitação de todos os professores e funcionários para lidar com a diversidade em uma sala de aula do ensino comum.

A lei aqui apresentada pode ser considerada uma tentativa de valorização da Libras e dos estudantes que a utilizam. No entanto, sua implementação tem gerado discussões sobre os desafios práticos desse modelo, como a formação de professores proficientes em Libras, a estruturação de escolas específicas e o equilíbrio entre inclusão em escolas regulares e o respeito à identidade linguística da comunidade surda. A nova lei, portanto, não apenas reconhece direitos, mas também impõe à sociedade e ao Estado a responsabilidade de tornar esses direitos exequíveis, promovendo um debate essencial sobre inclusão, diversidade e equidade na educação brasileira.

Em contextos em que a implementação não é bem planejada, a separação dos alunos surdos em ambientes exclusivos pode reduzir as oportunidades de convivência e aprendizado compartilhado com alunos considerados ouvintes, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas de ambos os grupos. Essa segregação, ainda que sob a justificativa de respeito às diferenças linguísticas, pode gerar barreiras sociais e educacionais, dificultando a participação plena dos surdos na vida escolar.

Ao invés de promover um ambiente inclusivo e equitativo, a fragmentação do espaço escolar pode limitar o acesso as diferentes perspectivas, restringir o contato com a língua portuguesa oral e escrita em contextos naturais, e enfraquecer a construção de uma sociedade mais plural. Portanto, é fundamental que a educação bilíngue prevista pela lei seja implementada com planejamento, recursos adequados e diálogo constante com a comunidade escolar, para que não se transforme, na prática, em uma forma de exclusão. Mantoan, (2004, p. 19) destaca que:

A escola tem resistido a mudanças que envolvem o estar com o outro, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração, entre outros). Essas iniciativas fazem a escola escapar pela tangente e a livram do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada.

Portanto, para evitar a segregação, é essencial que as escolas adotem práticas que incluam alunos surdos e ouvintes, promovendo a convivência e o aprendizado mútuo entendendo que o aprendizado acontece de maneira única para cada sujeito. Como destaca Mantoan (2003, p. 35): “Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula”.

A PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 17), visando uma comunicação acessível para todos, aponta acerca da utilização dos serviços do tradutor/intérprete de Libras e propõe “o ensino da Libras para os demais alunos da escola”. Indica, ainda, que, quando possível, os alunos surdos estejam matriculados “com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular”.

Com relação ao Art. 79-C, inciso IV, ao apontar que os sistemas de ensino devem prover a elaboração e publicação de “material didático bilíngue, específico e diferenciado”, faz-se necessário discutir o significado dos termos “específico e diferenciado”. Ocorre que os objetivos educacionais devem partir da perspectiva de que a educação aconteça de forma acessível e inclusiva para todos, sem distinção de materiais. A ideia é que todos os alunos, independentemente das suas condições, possam ter acesso ao mesmo conteúdo educacional, promovendo a igualdade e evitando qualquer tipo de segregação.

Esses materiais podem criar uma sensação de separação entre alunos surdos e ouvintes, reforçando a ideia de que os alunos surdos precisam de tratamento especial, o que pode estigmatizar ainda mais esses estudantes. Além disso, a produção de materiais específicos pode ser vista como uma alocação de recursos que poderiam ser utilizados para melhorar a acessibilidade geral nas escolas, beneficiando a todos os alunos.

A educação inclusiva deve focar em organizar o ambiente e as metodologias de ensino para que todos os alunos aprendam juntos, em vez de criar materiais separados. Isso envolveria a interação entre alunos surdos e ouvintes, promovendo a compreensão mútua e a cooperação.

Se por um lado a aplicação da LBI pode promover a segregação, por outro lado ela reforça discussões de parte da comunidade surda que busca o reconhecimento do direito linguístico e que a Libras seja considerada nos espaços escolares para além da presença do profissional intérprete educacional em sua escolarização.

Como apontam Ferreira e Chahini (2024), um dos pontos a serem pensados nas discussões acerca da educação de pessoas consideradas surdas e que conduz à reflexão sobre o modelo atual de inclusão e a forma de apresentação da língua de sinais e da língua oral dentro dos espaços educativos, é que: “[...] muitas das vezes, a de sinais, é desconhecida pelas pessoas não surdas e, com isso, a sua circulação nos espaços educacionais fica inviabilizada, certificando que o processo de inclusão do aluno surdo não está ocorrendo” (Ferreira; Chahini,

2024, p. 4). Portanto, ao prever ambientes bilíngues adequados, com professores fluentes em Libras e materiais didáticos acessíveis a todos, a LBI nos leva a discutir sobre aspectos que podem contribuir com a autonomia dos estudantes ao proporcionar sua aprendizagem em um ambiente linguístico apropriado que contemple as duas línguas concomitantemente.

Para ser de fato inclusiva, a educação bilíngue de surdos precisa ser pensada dentro de um projeto pedagógico unificado, em que a Libras seja reconhecida como parte do currículo comum e esteja presente nas práticas cotidianas das escolas, envolvendo todos os alunos e professores. Entende-se que, por meio da perspectiva inclusiva não deve haver separação, mas sim a transformação do espaço escolar em um ambiente acessível, dialógico e aberto à convivência entre diferentes formas de ser, aprender e se comunicar.

3.1.9 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE visa proporcionar suporte e recursos necessários para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outras necessidades específicas que enfrentam barreiras na escola. Ele não deve ser confundido com uma sala de reforço escolar, uma vez que oferece conteúdos próprios, como o ensino de Libras, adequações de materiais didáticos (braile), uso de bengala, materiais táteis, uso de soroban e tecnologia, não substituindo o ensino comum (Mantoan; Lanuti, 2022).

Esse atendimento dispõe de dois instrumentos que norteiam a atuação do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): o estudo de caso e o plano do AEE. O estudo de caso consiste em uma investigação realizada pelo professor do AEE mediante a qual ele coleta informações do aluno durante conversas com a família, professores da sala comum, equipe pedagógica e até mesmo com o próprio aluno. A partir disso, o professor do AEE é capaz de identificar as barreiras que interferem no desenvolvimento escolar, barreiras essas que podem ser físicas, atitudinais, comunicacionais e linguísticas (Mantoan; Lanuti, 2022).

A etapa seguinte ao estudo de caso é a elaboração do plano do AEE, no qual ações são delineadas a fim de eliminar as barreiras identificadas. Ramos *et al.* (2021, p. 206) apontam que:

O professor de AEE estuda cada situação inacessível, que tem potencial para se converter em uma situação acessível, cria ou adquire tecnologias necessárias a essa conversão. Em seu trabalho, ele ensina os alunos que têm direito ao AEE a utilizar essas tecnologias, bem como orienta professores, outros profissionais atuantes no ensino comum, além dos familiares.

Outro ponto interessante a ser discutido no que se refere ao AEE é a existência e disponibilidade de uma SRM em cada unidade escolar, para que o atendimento a esses alunos possa ocorrer de maneira mais efetiva. Mantoan e Lanuti (2022, p. 66) discutem que:

Quando esse professor é itinerante, ou seja, atua em diferentes escolas, o serviço do AEE é bastante prejudicado, uma vez que esse profissional não consegue conhecer a fundo a realidade de cada estudante que atende. Outra questão positiva, quando o AEE acontece na escola comum frequentada pelo aluno, é o fato de a locomoção daqueles que necessitam do transporte escolar ser facilitada.

Os autores acrescentam que: “os professores do AEE e das salas de aula do ensino comum podem colaborar entre si na realização de atividades propostas”, pensadas na perspectiva de eliminação de barreiras e processos inclusivos (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 67).

Esse espaço de trabalho do professor de AEE não limita os benefícios do atendimento. Essas salas, segundo Ramos *et al.* (2021, p. 207), “funcionam como um laboratório de acessibilidade”, onde alunos, professores e outros profissionais da comunidade escolar, inclusive os familiares, discutem e organizam “diferentes estratégias e tecnologias e a conceber a deficiência de um modo diferente”.

Diante da importância do AEE para a promoção da inclusão, é fundamental que gestores, educadores, familiares e toda a comunidade escolar estejam engajados nessa temática, buscando criar ambientes educacionais acolhedores, acessíveis e que respeitem a diversidade de cada estudante. Através do AEE, é possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e que possam desenvolver seu potencial máximo.

O trabalho realizado pelos professores do AEE torna-se bem-sucedido quando ocorre a interação entre esses professores e os da sala de aula comum, a partir do momento em que ambos criam possibilidades para a identificação e eliminação de barreiras, sem adaptações pontuais nos currículos dos alunos considerados com necessidades específicas. É possível definir que, como indicam Mantoan e Lanuti (2022, p. 67):

Os professores do AEE e das salas de aula do ensino comum podem colaborar entre si na realização de atividades propostas no Plano de AEE. Eles trocam informações sobre o aluno, compartilham orientações quanto ao uso dos recursos e apoios envolvidos para a quebra de barreiras existentes na sala de aula e na escola em geral. Juntamente com os demais estudantes da sala de aula, o professor da sala comum deve conhecer e fazer uso da Tecnologia Assistiva (TA) e de todos os apoios que o aluno que frequenta o AEE precisa.

O trabalho do AEE na educação infantil é um serviço fundamental para garantir o direito à educação inclusiva desde os primeiros anos de vida, eliminando barreiras que possam impedir

a participação plena no ambiente escolar, oferecendo recursos, estratégias e adaptações que favorecem o desenvolvimento integral da criança e o acesso efetivo, respeitando as especificidades de cada aluno.

3.2 POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Esta subseção foi organizada para confluir a discussão que consta nas normativas acima apresentadas, refletindo acerca do desenvolvimento infantil presente na etapa inicial de vida das crianças, bem como apontar elementos teóricos que convirjam para o alinhamento do debate acerca da acessibilidade linguística das crianças surdas.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento infantil por meio do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa na produção de saberes e significações, e situada em um ambiente que deve favorecer o seu crescimento integral, incluindo as dimensões física, cognitiva, afetiva, social e linguística.

Assim, esta subseção se propõe a discutir aspectos centrais do desenvolvimento infantil e a importância da acessibilidade linguística para a criança surda, com o objetivo de fundamentar teoricamente a análise da inclusão nessa etapa da educação básica.

3.2.1 O desenvolvimento da criança pequena

A compreensão do aprendizado infantil exige uma análise de diferentes condições que influenciam esse processo, destacando-se os fatores genéticos e ambientais. Os fatores genéticos referem-se às características herdadas biologicamente, como predisposições cognitivas, emocionais e físicas que podem facilitar ou dificultar determinadas aquisições no desenvolvimento da criança. Essas características, embora não determinem de maneira absoluta o percurso do aprendizado, estabelecem uma base sobre a qual as experiências vividas atuarão (Cheroglu; Magalhães, 2020). Segundo Cheroglu e Magalhães (2020, p. 112):

[...] dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições de vida da mãe.

Paralelamente, os fatores ambientais também são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois incluem as experiências, estímulos e interações do dia a dia. O ambiente

familiar, as relações afetivas, a estimulação cognitiva, os recursos educativos disponíveis e o contexto sociocultural influenciam diretamente o potencial de aprendizagem infantil. O desenvolvimento individual é profundamente influenciado pelas condições concretas de vida e educação desde a concepção, sendo necessário compreender o desenvolvimento infantil como um processo culturalmente mediado e condicionado pelo contexto em que a criança está ocupando (Cheroglu; Magalhães, 2020).

A compreensão dinâmica de que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores genéticos e ambientais amplia o olhar sobre o processo de aprendizagem, permitindo-nos entender que a criança está em constante transformação, considerando que elas não são estáticas, mas mudam ao longo do tempo devido à interação de fatores múltiplos. As características inatas da criança, como temperamento, aptidões e ritmo de desenvolvimento, não atuam isoladamente, mas são constantemente influenciadas pelas experiências e estímulos recebidos em seu cotidiano. Dessa forma, o potencial de cada criança pode ser favorecido ou limitado conforme o contexto em que está inserida, tornando evidente a necessidade de considerar tanto os aspectos biológicos quanto os ambientais na construção do conhecimento.

Para Aquino (2015, p. 42):

O que caracteriza o pensamento infantil não é uma ausência de conhecimento que deve ser corrigido através de inculcação de informações pertinentes. As ideias infantis são leituras peculiares de mundo, inferidas a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e social, mediadas pela cultura.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na etapa inicial da educação básica precisa valorizar tanto os fatores internos quanto externos da criança. Esse olhar permite a construção de práticas pedagógicas diversificadas, atividades lúdicas inclusivas e eficazes, corroborando, assim, com propostas educativas que contemplem as necessidades e potencialidades de cada uma delas, promovendo o desenvolvimento pleno e a aprendizagem significativa. Dessa forma, a criança é motivada a desenvolver habilidades cognitivas, como o pensamento crítico e criatividade.

Sob a perspectiva teórica de Vygotski (2000), o desenvolvimento é fortemente condicionado pela qualidade das interações estabelecidas entre crianças e adultos. Para o autor, tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento ocorrem de forma interdependente, sendo mediados pelas relações sociais. O adulto, ao assumir o papel de mediador, seja como professor, cuidador ou membro da família, torna-se fundamental para a promoção de experiências que ampliam o universo cultural da criança. É nesse processo de convivência e diálogo que a criança

tem acesso a saberes, valores e práticas culturais que ultrapassam o âmbito de sua vivência imediata, potencializando, assim, o seu desenvolvimento integral.

Rosa e Goi (2024, p. 2), citando os apontamentos de Vygotsky (1989), destacam que:

O aprendizado se dá pela interação social e o desenvolvimento do sujeito é resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele se relaciona. O objetivo dessa teoria é constatar como as funções psicológicas evoluem de sua forma primária para processos psicológicos superiores. Sendo assim, a teoria visa identificar as transformações psicológicas e cognitivas existentes nas interações do sujeito com o mundo.

Vygotski (2000) destaca a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que representa a distância entre aquilo que uma criança já consegue fazer sozinha e o que ela pode realizar com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes. Nesse sentido, o adulto atua como um facilitador do aprendizado, oferecendo suporte, orientação e estímulos adequados para que a criança avance em seu desenvolvimento. Essa mediação é essencial para que novos conhecimentos sejam internalizados e para que a criança possa, gradualmente, conquistar autonomia.

Dessa forma, a influência da educação infantil transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na promoção do desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Oportunizando às crianças enfrentar desafios, superar dificuldades e celebrar conquistas, elas constroem uma base sólida para o aprendizado contínuo, fortalecendo sua autoestima e sua capacidade de enfrentar novas situações ao longo da vida. O professor atua de maneira simultânea em dois movimentos, buscando articular os conceitos advindos do cotidiano da criança com aqueles presentes nos conteúdos escolares que serão abordados (Arce, 2013). Por isso, é essencial que essa etapa seja reconhecida como um espaço que valoriza e respeita as singularidades e individualidades de cada criança. De acordo com Chaves e Franco (2020, p.142):

Consideramos que já é tempo de compreender que as instituições educativas para crianças pequenininhas são escolas, ainda que com particularidades – uma vez que nas diferentes idades as crianças aprendem de modo específico, de acordo com a maneira como melhor se relacionam com o mundo a seu redor.

Assim, entende-se que o desenvolvimento infantil é um processo marcado pelas relações sociais e pelo ambiente cultural da criança. O papel do professor como mediador é essencial para unir as vivências do dia a dia das crianças aos conteúdos escolares. Quando a prática pedagógica valoriza esse diálogo entre diferentes conhecimentos, ela contribui de forma mais

efetiva para o desenvolvimento completo, preparando-as para agir de maneira crítica e participativa na sociedade.

O enfoque histórico-cultural é fundamental para compreender o papel da mediação docente no processo de desenvolvimento das crianças. Esse conceito, desenvolvido por Vygotski (2000), refere-se às atividades que orientam e direcionam o aprendizado, permitindo que as crianças se apropriem de conhecimentos de forma significativa.

Segundo o pesquisador, quando a criança é guiada através das vivências, o recurso pedagógico deixa de ser simples e passa a ser uma estratégia que promove a interação entre o aluno e o conhecimento, mediada pelo professor. Nesse sentido, ao atuar como mediador, ele não apenas transmite informações, mas também cria um ambiente de aprendizagem que estimula a curiosidade e o pensamento crítico. Essa mediação é essencial para que as crianças possam internalizar conceitos e desenvolver habilidades que serão úteis em contextos variados (Vygotski, 2000). Portanto, ao planejar atividades guiadas, o professor deve considerar as particularidades do grupo, promovendo uma aprendizagem que respeite e valorize a diversidade cultural dos alunos, contribuindo, também, para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Por fim, a reflexão sobre a mediação docente deve ser contínua. Cabe ao professor estar atento às respostas dos alunos e ajustar suas estratégias conforme for necessário. Essa flexibilidade é crucial para garantir que as atividades guiadas sejam realmente eficazes e que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

A criação da etapa educação infantil representou uma importante conquista no campo educacional, marcada por significativas reformulações que visaram garantir o direito à escolarização desde os primeiros anos de vida. Com a sua regularização e inclusão na educação básica, ela passou a contar com diretrizes próprias, o que exigiu adequações nos espaços físicos, nas concepções pedagógicas e na estrutura do atendimento oferecido às crianças.

Dentre as mudanças implementadas, destaca-se a exigência de formação específica para os profissionais que atuam com a primeira infância, promovendo um atendimento pautado em princípios educacionais. Além disso, houve avanços em relação ao investimento público, que passou a contemplar a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos apropriados, contribuindo para a consolidação de uma identidade própria da educação infantil, distinta das demais etapas da escolarização.

Com o passar do tempo e as políticas públicas direcionadas à educação, o atendimento nos espaços educativos que atendem crianças menores deixou de ser um ato assistencialista e passou a ser um direito garantido a todas as crianças. Essa garantia aparece inicialmente no

artigo 227 da CF de 1988 e no ECA. Posteriormente, a LDB incorporou a educação infantil ao sistema educacional brasileiro, indicando-a como primeira etapa da educação básica.

Oliveira, Donelli e Charczuk (2020, p. 2) apontam que, com as mudanças relacionadas à função dos estabelecimentos propostos para o atendimento das crianças menores e a inserção deste direito educacional indicado na LDB de 1996, houve a necessidade de reformulações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa faixa etária. A princípio, “as creches enfocavam as questões fisiológicas (higiene, alimentação etc.), tendo assim, uma concepção limitada do que é cuidado na infância, e atendiam as crianças mais pobres; as instituições particulares atendiam com cunho educativo as crianças mais abastadas”.

Sendo assim, dentre as mudanças em conceitos e objetivos, a etapa inicial da educação básica caminhou para o rompimento da separação entre “cuidar” e “educar”, que passam a ser compreendidas como funções intrínsecas uma à outra. Acerca dessa discussão, Mariotto (2009 *apud* Oliveira; Donelli; Charczuk, 2020, p. 3), propõe o cuidado e a educação para as crianças pequenas como algo indissociável, apontando que estes espaços educativos pertencem a um “circuito sem começo e fim, onde as funções coexistem em um mesmo nível”.

Kuhlmann Junior (2000, p. 12) aponta que a busca pela “defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades”. Todos os movimentos resultaram em melhorias em diversos aspectos da educação infantil, dentre eles o aumento significativo de vagas destinadas às crianças público-alvo desta etapa educacional.

O Art. 30 da LDB, que trata do atendimento na etapa da educação infantil, indica, após alterações da Lei nº. 12.796/2013, que a educação infantil pode estar subdividida em duas faixas etárias, e oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e em “pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 2013).

Tratando-se dos educadores, gestores e demais profissionais da área, momentos de compartilhamento quanto às práticas pedagógicas podem motivar reflexões e ações para garantir a efetivação do direito à educação de qualidade para todas as crianças.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013, p. 83), a etapa da educação infantil deve ser organizada com:

A formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

O fomento na criação desses espaços e a inserção da criança como sujeito de direitos podem ser apontados como um avanço que contribuiu para o acesso das crianças pequenas a esses espaços educacionais, independentemente dos grupos sociais aos quais pertencem ou da motivação para a matrícula deles.

3.2.2 A criança surda e a língua de sinais

Nesse mesmo espaço deve estar inserida a criança surda, e a linguagem, como visto na subseção anterior, desempenha um papel crucial em todo o desenvolvimento das crianças pequenas. Portanto, para a criança surda, o acesso à língua é fundamental para o seu desenvolvimento global, e a língua de sinais promove não apenas a comunicação, mas também a construção do pensamento.

Segundo Góes (1996, *apud* Quadros, 1997, p. 29), “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”. Nesse sentido, torna-se imprescindível trazer para este debate a língua considerada língua natural dos surdos.

Como natural compreende-se o fato de ser a modalidade em que a criança surda, como apontam Dizeu e Caporali (2005, p. 584), “adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico”. No entanto, esse processo só ocorrerá por meio da interação entre usuários desta língua, interações essas que constituirão a linguagem da criança.

Diante de uma limitação sensorial, como a surdez, é fundamental compreender que o desenvolvimento da criança não está restrito à ausência de um sentido, mas sim condicionado pelas oportunidades e mediações oferecidas pelo meio social.

De acordo com Dizeu e Caporali (2005, p. 587):

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

A aquisição da linguagem na educação infantil é um processo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a abordagem sócio interacionista, baseada principalmente nas ideias de Lev Vigotski (2000), a linguagem se desenvolve por meio das interações sociais que a criança estabelece com adultos e outras crianças em seu ambiente.

Segundo Pettito e Marentette (1991, *apud* Portella *et al.* 2024, p. 8), até aproximadamente 14 meses de idade não há diferenças nos balbucios monossilábicos entre crianças com perda auditiva e ouvintes, desde que ambas sejam expostas a um ambiente linguisticamente estimulante.

Tratando-se da criança surda, ao não encontrar oportunidades frequentes de comunicação, seja no convívio familiar ou no contexto escolar, ela tende a apresentar um ritmo mais lento de desenvolvimento linguístico. A escassez de interações afeta diferentes dimensões de seu crescimento, incluindo a construção do pensamento, etapa em que as palavras se tornam um recurso interno para organizar, planejar e dirigir as próprias ações, ultrapassando o apoio exclusivo em imagens ou gestos. Segundo Begrow e Brito (2024, p. 31):

Grande parte das crianças surdas são provenientes de lares ouvintes; as LS, na maioria das vezes, não estão presentes no dia a dia, diferente do que acontece com as crianças ouvintes que são expostas à língua oral desde o nascimento. A interação com a língua gestual-visual geralmente acontece nas escolas ou em centros educacionais/clínicos por intermédio de interlocutores surdos ou ouvintes e em contextos provocados e formais

Pesquisas indicam que mais de 95% dos surdos têm pais ouvintes e, na maioria dos casos, a língua de sinais não é adquirida de forma natural por esses familiares não serem fluentes na língua de sinais, ocasionando uma aquisição linguística tardia para muitas crianças surdas (Quadros, 2005; Lacerda, 2009; Karnopp, 1999):

Tendo em vista que as crianças surdas são, em grande maioria, filhas e pais ouvintes e que os programas de atendimento precoce à criança e à família continuam muito insatisfatórios, elas chegam à escola com um desenvolvimento incipiente da linguagem e sem domínio de uma língua (Lacerda, 2009, p. 8).

Diante desse quadro, torna-se imprescindível organizar, já na etapa da educação infantil, ambientes que garantam exposição contínua e qualificada à língua de sinais e a outras formas acessíveis de comunicação, permitindo que a criança recupere o atraso linguístico e estabeleça bases sólidas para o seu aprendizado.

Pesquisas em aquisição da linguagem indicam que, nos primeiros meses, a comunicação infantil é predominantemente gestual: por meio de acenos, apontamentos ou da imitação de movimentos do adulto, o bebê estabelece seus laços iniciais de interação, seja ele ouvinte ou surdo. Quando a criança surda cresce em um ambiente onde uma língua de sinais é usada desde o nascimento, esse repertório gestual evolui naturalmente para uma organização linguística visual-espacial. O mesmo ocorre com crianças ouvintes expostas precocemente a línguas orais,

cujos balbucios e vocalizações convertem-se gradualmente em elementos fonológicos organizados (Garrutti; Moreira, 2022). Dessa forma, o papel determinante do contexto linguístico, observando-se a quantidade, qualidade e constância dos estímulos linguísticos no lar e na escola, moldam diretamente a aquisição da linguagem da criança.

No entanto, muitas crianças surdas só têm acesso à língua de sinais depois que ingressam na escola, pois, em grande parte dos lares, falta-lhes um sistema de comunicação compartilhado. Essa carência durante os primeiros anos compromete a construção social da linguagem, etapa decisiva para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Karnop (2014, p. 284) aponta que quanto mais cedo a criança surda tiver acesso à língua de sinais, mais cedo ela vai ter seu desenvolvimento linguístico adequado. Tendo em vista que por meio das interações linguísticas é que a língua é adquirida, a autora afirma que nesse processo natural as crianças “inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal, enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples”.

A criança surda/ouvinte, ao ser inserida em um ambiente estimulante e inclusivo, utilizando outros canais sensoriais, como a visão e o tato, além de recursos simbólicos para se apropriar do conhecimento, supera a ideia de deficiência e reconhece que o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo depende principalmente das oportunidades de interação e do acesso à linguagem oferecidos pelo grupo social.

Como aponta Quadros (1997, p. 68): “A linguagem dirigida à criança tem como objetivo facilitar o desenvolvimento, sendo determinante para que ocorra a aquisição linguística”. Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto social, onde o diálogo, a troca de experiências e a participação em atividades coletivas são essenciais. O adulto, seja o professor ou um membro da família, atua como mediador, oferecendo modelos de linguagem, incentivando a comunicação e apoiando a criança na construção de significados.

A mediação pedagógica assume um papel essencial na educação infantil, uma vez que potencializa tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento das crianças. Quando o professor atua como mediador/facilitador, cria oportunidades para que as crianças se apropriem do conhecimento de forma ativa e significativa, promovendo a construção de saberes a partir de suas próprias experiências e interesses. Essa intervenção qualificada favorece o engajamento das crianças, estimula a curiosidade e amplia as possibilidades de exploração do mundo ao seu redor.

Pode-se afirmar que a educação acolheu de forma significativa as contribuições da psicologia social, orientando-se, sobretudo, para a valorização do conceito de representação social como elemento central na mediação interativa entre sujeito e objeto (Vygotski, 2000).

Assim, a presença do professor como mediador não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes construídos em interações, questionamentos e desafios. Ao orientar, apoiar e incentivar a participação das crianças nas atividades propostas, o educador contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando o processo educativo mais dinâmico, reflexivo e centrado no sujeito.

Assim, a mediação pedagógica revela-se fundamental para que a aprendizagem na educação infantil seja efetiva, respeitando as singularidades e potencializando o desenvolvimento integral dos alunos. Essas intervenções são essenciais para criar oportunidades de desenvolvimento, pois orientam, estimulam e apoiam as crianças em suas trajetórias escolares, respeitando as especificidades de cada um. Ao atuar de maneira intencional e planejada, esses profissionais contribuem para que as crianças avancem em seus conhecimentos e habilidades.

Conforme proposto por Vygotski, essas mediações provocam o deslocamento da zona de desenvolvimento proximal das crianças, ao incentivá-las a superar desafios e a construir novos saberes com o apoio de adultos e colegas mais experientes. Esse processo dinâmico e dialógico é fundamental para que as crianças, independentemente de suas condições, possam avançar em seu processo de aprendizagem, tornando-se sujeitos ativos e participativos no contexto escolar. Marques, Barroco e Silva (2013, p. 510) afirmam que:

A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, diz respeito às apropriações ainda em curso de conhecimentos de diferentes níveis de complexidade, que demandam o auxílio de outro indivíduo mais experiente ou de recursos mediadores condizentes (como livros, manuais etc.).”

Consideramos que, ao promover o contato com a Libras desde a educação infantil, ampliam-se as oportunidades de socialização, respeito à diversidade e construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Isso favorece não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e culturais fundamentais para a formação de todos os alunos.

A abordagem sociocultural de Vygotski (2000) destaca que as deficiências não são determinantes absolutos do potencial humano. Em vez disso, a interação com o ambiente e a mediação social desempenham um papel crucial na compensação das limitações. Através de

práticas educativas que consideram as necessidades específicas dos indivíduos, é possível promover um desenvolvimento mais equitativo. Essa perspectiva desafia a visão tradicional que tende a rotular os indivíduos com deficiência, propondo uma compreensão mais ampla e inclusiva.

Os processos de compensação referem-se às estratégias que indivíduos com deficiência podem desenvolver para superar suas limitações. Vygotski (2000) enfatiza que, por meio de interações sociais e práticas educativas adequadas, é possível estimular o desenvolvimento de habilidades que compensam as deficiências. Isso pode incluir a utilização de tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas e enfoques colaborativos que valorizem as capacidades dos alunos. Assim, a educação torna-se um espaço de transformação e potencialização das habilidades.

Observa-se que o currículo da educação infantil não contempla o ensino da Libras para crianças ouvintes, mesmo quando há crianças surdas matriculadas na mesma turma. Essa ausência revela uma lacuna importante no processo de inclusão, pois limita as possibilidades de interação e comunicação entre todos. A inserção da Libras na educação infantil deve ser entendida como uma necessidade de todas as crianças, e não como um atendimento privilegiado apenas para as crianças surdas. Dessa forma, a Libras assume papel central na trajetória escolar dessa criança, promovendo sua participação ativa nas práticas pedagógicas e garantindo o respeito à diversidade linguística e cultural.

Além disso, a inserção da Libras no contexto infantil beneficia também as crianças consideradas ouvintes ao ampliar sua formação cultural e social. O contato com a Libras possibilita a compreensão de outras formas de expressão e estimula a empatia, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, a Libras se configura como um elemento agregador, que contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis à pluralidade e preparados para conviver em um mundo diverso. Dessa maneira, a valorização da Libras nos espaços educacionais fortalece o compromisso com a educação inclusiva e com a formação integral de todos os alunos.

Quadros (1998) relata os resultados de uma pesquisa realizada com adultos surdos que adquiriram a língua de sinais em diferentes fases da vida, indicando que há um período considerado ideal para a aprendizagem linguística. Os dados demonstrados pela autora apontam que a aquisição da linguagem ocorre de forma significativamente mais eficaz quando iniciada precocemente. No caso das crianças menores, Vitta *et al.* (2016, p. 19) apontam que:

torna-se inevitável questionarmos que tipo de conhecimento é necessário que o professor tenha sobre o desenvolvimento da criança de zero a três anos? E da criança que ainda não possui a linguagem oral e requer uma série de atividades de cuidado: como capacitar devidamente o docente para que ele possa levar ao desenvolvimento integral e a aprendizagem.

A partir de todo o exposto, reafirma-se a importância de considerar a criança surda como sujeito pleno de direitos, cujo desenvolvimento integral depende, sobretudo, do acesso precoce à linguagem e da criação de contextos educativos que favoreçam sua inclusão.

3.2.3 Acessibilidade linguística

O tema da acessibilidade linguística tem se tornado cada vez mais relevante para a sociedade, pois visa garantir que todas as pessoas tenham acesso à informação e comunicação. Nesse contexto, é essencial desenvolver estratégias e práticas que promovam a inclusão de todos as pessoas, permitindo-as que se sintam compreendidas e representadas. Para isso, inúmeras barreiras precisam ser eliminadas, conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

De acordo com o Art. 29 da LDB, a educação infantil refere-se à primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade”. Tratando-se do desenvolvimento integral, há que se considerar também as questões relacionadas à linguagem e, portanto, a acessibilidade linguística das crianças atendidas pela educação especial nessa etapa deve ser pensada constantemente (Brasil, 1996).

Martins, Albres e Sousa (2015, p. 108) apontam que “é na prática social que as escolhas linguísticas de quem produz a linguagem são reguladas pelo outro, pelo grupo social e pela situação histórica”. Nesse sentido, privar uma criança de desenvolver uma língua opõe-se ao objetivo da LDB acima destacado. As autoras enfatizam que:

As condições sociais de interação dialógica, bem como o modo como vivem as crianças, suas relações efetivas com a linguagem e com o outro, sejam os pais e familiares ou os outros na escola, são fundamentais para compreender sobre o processo de aquisição de linguagem (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 108).

Portanto, para as crianças consideradas surdas, permitir a interação linguística entre seus pares escolares está relacionado à acessibilidade linguística de que elas precisam para o seu desenvolvimento, seja na questão da linguagem ou em outros aspectos. Em todas as situações, eliminar as barreiras comunicacionais e linguísticas impostas pelo meio às crianças dos anos

iniciais de vida escolar é fundamental para que essa acessibilidade aconteça e, em decorrência, para que a inclusão seja efetivada.

É fundamental discutir e promover a acessibilidade linguística, a fim de construir uma sociedade mais justa, onde todos tenham acesso aos mesmos bens e oportunidades. Para Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 8), faz -se necessário:

[...] repensar a educação escolar dos alunos com surdez, tirando o foco de confronto do uso desta ou daquela língua e buscar dimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas.

Dentro da perspectiva da educação inclusiva, garantir a acessibilidade linguística não é garantir apenas ao aluno considerado surdo o direito de interagir com seus pares, mas para todos, uma vez que a conhecer a língua portuguesa, a Libras e outras línguas não beneficia apenas uma parcela da sociedade. O rompimento de barreiras linguísticas promove, a nosso ver, a eliminação de barreiras comunicacionais.

Em relação à língua portuguesa e à Libras, especificamente, devemos levar em conta que não existe um muro que as separa. Portanto, é possível discutir e pensar em práticas pedagógicas para tornar uma comunicação acessível a todos, sem distinção de grupos. Por esta razão, a Lei nº. 14.191/2021 que alterou a LDB de 1996 indicando a suposta importância do retorno das escolas especiais bilíngues, específicas para surdos, precisaria ser revista segundo o posicionamento verdadeiramente inclusivo.

Ramos e Lanuti (2021, p. 66) defendem que “a inclusão escolar só pode acontecer em escolas comuns onde todos os estudantes têm a oportunidade de interagir e comunicar o que lhes interessa, o que pensam e sentem”. Dar acesso às informações e oportunidades de comunicação são ações que coadunam com a proposta de diminuir as barreiras comunicativas dos alunos surdos.

Para construir um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento favorável a esses e aos demais alunos, que potencialize a capacidade de pensar de cada um, de questionar e entrar em conflito com novas ideias, o professor da sala de aula comum deverá buscar recursos e materiais diversificados. Por meio de uma metodologia vivencial de aprendizagem, os alunos ampliam sua formação, indo ao encontro de respostas aos seus questionamentos no processo investigativo. Ao agir dessa maneira, o aluno aprende a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos.

A criança, desde seus primeiros anos de vida, já está participando socialmente de um ambiente relacionado a algum contexto linguístico, inclusive o familiar. Ao certo não sabemos de que maneira as informações são repassadas, mas somos capazes de presumir que a comunicação existe através de alguma ferramenta, sendo ela favorável ou não para a construção das habilidades linguísticas.

Tornar uma língua acessível não significa impor a maneira de ensinar, mas como ensinar e aprender ao mesmo tempo incluindo grupos de pessoas multifacetadas, atravessando diferentes saberes, despertando o interesse a refletir sobre preconceito e limitações pessoais.

Na infância, as habilidades cognitivas estão relacionadas a um conjunto de fatores. Para que a criança possa construir informações que contribuem para a sua evolução nos aspectos emocional, social, perceptivo, motor, a linguagem é requerida: ela é uma ferramenta que muito contribui para uma conexão com o que está acontecendo em sua volta. Segundo Ferreira (2010, p. 11 *apud* Ramos, 2018, p. 32):

Estudos nas áreas de psicolinguística e de Aquisição da Linguagem revelaram a importância da aquisição de uma língua em tempo hábil pela criança, desde sua mais tenra idade. A privação desse desenvolvimento linguístico na criança conduz prejuízos de ordem comunicativa e cognitiva.

Tratando-se de crianças surdas matriculadas em creches e pré-escolas, é preciso pensar quais estratégias poderiam garantir uma acessibilidade linguística que lhes permitam seu desenvolvimento cognitivo e social, por meio de interações. Tais estratégias precisam contribuir para uma socialização comunicacional, oportunizando autonomia e segurança em todos os ambientes, tanto interno, dentro dos CEIs e escolas, quanto externos. O foco deve recair sobre o desenvolvimento de ações que eliminem as barreiras de qualquer tipo, para garantir o acesso a todos.

Obrigatoriamente, os professores não precisam dominar todos os campos relacionados às deficiências. É importante contribuir na discussão do que seria a acessibilidade, discutir mais sobre vivências escolares que englobam todos os que de alguma maneira tem prejuízos de toda ordem, mas focando nas barreiras: elas devem ser o foco. O problema está sempre nas barreiras e na concepção de um modelo de criança a ser reproduzido.

3.2.4 A educação bilíngue

O bilinguismo é uma das filosofias educacionais direcionadas às pessoas consideradas surdas. Antes do seu advento, esteve presente nos espaços educacionais a filosofia do oralismo e comunicação total. Ramos (2013) apresenta-nos os conceitos relacionados a essas três filosofias nos respectivos períodos históricos. Segundo a autora, o oralismo aponta para o ensino da língua oral-auditiva falada/verbalizada, indicando de forma equivocada que a língua de sinais dificultaria esse aprendizado. A comunicação total defende que é possível considerar as diferentes formas de interação e de produção de conhecimentos, podendo-se utilizar a língua de sinais, os gestos e a oralização. No entanto, essa segunda filosofia opta em “demarcar as singularidades de cada uma destas possibilidades de interação, de comunicação e de produção de conhecimentos” (2013, p.41).

A filosofia da qual trataremos nesta subseção refere-se ao bilinguismo que, ainda segundo Ramos (2013, p. 41) se dá com: “o ensino da língua de sinais falada no país no qual reside o aluno surdo e também o ensino da modalidade escrita da língua oral-auditiva deste mesmo país”. Consiste na prática de oferecer as duas línguas diferentes, língua portuguesa e Libras (no caso dos surdos brasileiros), com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais em ambas as línguas, oportunizando a comunicação ao longo da formação escolar.

Há ainda certa insegurança quanto a este tema: não existem informações definitivas acerca da prática do bilinguismo nos espaços educativos. A relação dos alunos com a língua 1 (L1) e língua 2 (L2) ainda perpassa nuances de uma falta de compreensão desse conceito, como se classifica e direcionamentos acerca desse ensino. Nesse sentido, cabe indicar que quando se trata do uso ou ensino de duas línguas, há concepções e conceitos diversos que devem ser esclarecidos para debates mais profundos.

Como apontam Vian Junior, Weissheimer e Marcelino (2013, p. 400), a concepção do bilinguismo precisa abrir reflexões que possibilitem:

[...] uma compreensão mais ampla do fenômeno do bilinguismo, bem como diferentes perspectivas para que se possa compreender sua especificidade e complexidade, focando não apenas em ocorrências linguísticas isoladas, mas a partir de uma visão mais ampla do fenômeno.

Os estudos dos autores apresentam discussões referentes ao ensino de mais de uma língua oral, mas que podem ser usadas para a compreensão de conceitos relacionados ao ensino de duas línguas de modalidades diferentes, uma visual/espacial e a outra oral/auditiva.

O conhecimento sobre as práticas bilíngues em diferentes contextos possibilita a compreensão das ações e políticas adotadas em cada realidade, o que contribui para a elaboração de novas políticas públicas baseadas nos resultados apontados pelas pesquisas. Além disso, esse conhecimento permite o desenvolvimento de iniciativas que contemplem diversos aspectos da educação bilíngue, como a formação de professores, a análise e adaptação de materiais didáticos adequados, bem como o envolvimento de pais e da comunidade, com o objetivo de fortalecer as práticas de ensino e aprendizagem nesses contextos (Vian Junior; Weissheimer; Marcelino, 2013). Para Ramos (2013, p. 42), no caso das pessoas surdas:

O que temos no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo não tem sido suficiente para ensinarmos com qualidade pessoas surdas. Daí a importância de nos localizarmos de acordo com o movimento de proliferação da diferença humana, que se revela na convivência com cada aluno, seja ele surdo ou não.

A autora nos traz inquietações com relação a como garantir uma aprendizagem de maneira integral, permitindo, além do desenvolvimento do aspecto cognitivo, as interações linguísticas que proporcionam desenvolvimentos também nos aspectos emocionais, sociais, físicos. É importante que as escolas promovam um ambiente de aprendizagem diversificado e estimulante, que valorize a individualidade de cada aluno oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Além disso, é fundamental que os educadores estejam engajados nesse processo e sejam capazes de promover uma educação que vá além do conteúdo curricular, buscando o desenvolvimento integral de todos os alunos.

De acordo com Lodi (2012), no Brasil, as discussões que indicavam a presença e garantia das duas línguas nos espaços escolares teve início na década de 1990, por meio dos movimentos sociais e políticos liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, mobilizando discussões que levaram ao reconhecimento da Libras no país, confluindo para a implantação da educação bilíngue de surdos.

Acerca dos direitos linguísticos, Quadros (2008, p. 68) assevera que:

Os direitos linguísticos estão sendo vistos não enquanto direitos individuais, relacionados com a capacidade. O direito linguístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio da língua de sinais. Por outro lado, o direito linguístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força e os desdobramentos das práticas linguísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades linguísticas.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação bem-sucedida da educação bilíngue requer recursos adequados, incluindo materiais educativos e professores capacitados, bem como o apoio da comunidade e das famílias dos alunos. Essas iniciativas podem garantir o acesso às duas línguas em questão.

Segundo Coracini (2014, p. 7), “A língua, portanto, que sabemos é a chamada língua materna, aquela que fala de nós, a que conhecemos é a língua estranha, a língua do outro, que compreendemos a partir da primeira, que nos constitui enquanto sujeito”. Nesse sentido, não podemos negar a importância da língua de sinais na constituição do sujeito surdo, tendo em vista que se trata de sua língua natural – e a língua portuguesa, mesmo estando em uma proposta de bilinguismo concomitante, pertence a uma modalidade diferente.

Segundo Ramos (2013, p. 45) “o Bilinguismo como filosofia educacional para o ensino de surdos não pode ser uma imposição, mas uma criação de autoria coletiva entre pessoas surdas e pessoas ouvintes”. Desse modo, o bilinguismo pode contribuir com diferentes possibilidades de ensino, permitindo o desvelar de novos e possíveis caminhos.

Ramos (2013) e Quadros (2008) apresentam propostas distintas quanto ao bilinguismo. Enquanto Ramos (2013) propõe o ensino bilíngue para todos, Quadros (2008) defende o ensino bilíngue como um direito linguístico fundamental, especialmente para surdos e pessoas com deficiência.

Seguindo a perspectiva da educação inclusiva, entende-se que de fato a proposta bilíngue pode beneficiar a todos os alunos matriculados no ensino comum. Portanto, esta pesquisa toma como base as contribuições teóricas de Ramos (2013), superando as ideias de L1 e L2 e do ensino bilingue voltado a um grupo específico.

No entanto, vale destacar que o sistema educacional no qual a criança surda está inserida, na maioria das vezes, desconhece a importância de proporcionar uma educação efetivamente bilíngue, onde as duas línguas transitem naturalmente. Ao contrário, o que vemos na maioria dos contextos são exclusões disfarçadas de inclusão, onde a língua de sinais não possui valor ou importância efetiva no contexto educacional.

Lacerda e Lodi (2009) afirmam que há a busca pela implementação e consolidação de uma educação bilíngue que defenda que as crianças surdas interajam com usuários de língua de sinais desde os primeiros anos de vida, tendo em vista que, como uma língua natural, ela é:

[...] identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Desta forma, tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio (Lacerda; Lodi, 2009, p. 12).

Tentar entender e ao mesmo tempo problematizar a questão do bilinguismo nos CEIs ou escolas comuns nos permite pensar práticas em que essa filosofia educacional proporcione situações em que todos possam se comunicar sem prejuízos. Ramos (2018, p. 264) aponta que: “Construir um ensino bilíngue requer que o professor regente e o professor de Libras estudem cotidianamente formas de oportunizar a construção de conhecimentos tanto na Libras como na Língua Portuguesa, a cada um dos alunos da turma, ouvintes e surdos”.

A PNEEPEI (Brasil, 2008, p.17) aborda que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Em contrapartida, o bilinguismo do movimento surdo propõe escolas ou classes específicas onde a língua de instrução seja a de sinais, estruturando-se por meio do Decreto nº. 5.626/2005, que aponta propostas quanto a educação bilíngue, com profissionais habilitados em Pedagogia bilíngue e Letras-Libras (Brasil, 2005). No Art. 22º do referido decreto constam algumas orientações quanto ao formato educacional desejado para este alunado:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

Guiada pela lógica da perspectiva da inclusão escolar, o bilinguismo apresenta resultados a partir de interação efetiva entre seus pares, alunos surdos e alunos considerados ouvintes, e a frequência de ambos nas salas de AEE durante o contraturno: “O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular” (Brasil, 2008, p.17).

Ainda que essa dicotomia parta da própria comunidade surda, a separação pode resultar na classificação de grupos distintos, perdendo assim o sentido da inclusão escolar. Mantoan (2007, p. 323) nos permite entender o quanto essa separação pode acabar se tornando uma situação de regresso dentro do contexto educacional. A autora assevera que: “nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer,

inventada, e atribuída de fora. Para Quadros (2008, p. 71), na proposta educacional para alunos surdos:

A faixa etária implicará diferentes estratégias linguísticas e pedagógicas para garantir uma educação bilíngüe eficiente, ou seja, desde a aquisição da linguagem, no caso específico dos surdos, até as formas de ensinar e aprender irão passar pelas línguas de diferentes formas, envolvendo todos os alunos em distintos contextos.

Guarinello (2007) relata que essa proposta surgiu por meio das reivindicações dos próprios surdos, que buscavam o direito à língua de sinais, alicerçados pelas pesquisas linguísticas e validação das línguas de modalidade visual-espacial. A autora a considera uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar.

O fato é que a educação inclusiva realmente nos leva a reconsiderar a acessibilidade linguística de maneira mais ampla. Ao invés de focar em qual língua é “correta”, devemos explorar como cada aluno se expressa e compreende o mundo. A inclusão deve abraçar diferentes formas de comunicação, garantindo que todos tenham voz e que suas necessidades linguísticas sejam atendidas. Nesse sentido, Alvez *et al.* (2010, p. 8) apontam que “É preciso construir um campo de comunicação e interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa preferencialmente a escrita tenha lugares de destaque dentro da escolarização”.

Na mesma direção, os autores relatam que a educação dos alunos surdos, à luz da perspectiva inclusiva, dá a liberdade para que o aluno se destaque nas duas línguas, participando em um ambiente escolar sujeito a desafios e ao mesmo tempo interagindo no mundo social que pertence, permitindo, assim, que se sinta incluído nos diferentes ambientes, pelas diferentes línguas utilizadas para interação (Alvez *et al.*, 2010).

Quando falamos de mudança nas propostas educacionais voltadas à inclusão, enfrentamos, paralelamente, vários desafios. A inclusão realmente demanda um esforço para desconstruir paradigmas existentes que muitas vezes mantêm a separação entre surdos e ouvintes. Para Lacerda (2006, p. 181):

A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que os aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados [...] não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes.

Portanto, a proposta de educação bilíngue de alunos surdos deve ir além da garantia formal de duas línguas em circulação nos ambientes escolares. Trata-se de construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as línguas em suas modalidades distintas.

A efetivação dessa proposta requer um compromisso coletivo entre educadores, gestores, famílias e comunidade, além de políticas públicas que assegurem formação docente específica, materiais adequados e condições reais para a implementação de um modelo educacional inclusivo e sensível às diferenças linguísticas e culturais. Mais do que uma estratégia didática, o bilinguismo constitui um direito linguístico e uma via potente para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os seus alunos.

Compreende-se que este direito deve ser garantido desde a primeira infância, e o ambiente dos anos iniciais da educação básica deve ser organizado para atender a essa proposta educacional. A subseção a seguir apresenta algumas discussões que contemplam o cenário deste atendimento educacional inicial.

3.2.5 A educação infantil como etapa inicial para a inclusão

A educação infantil inclusiva tem por objetivo promover o acesso irrestrito ao sistema regular de ensino desde a primeira infância, garantindo todos os recursos necessários para que as crianças tenham suas necessidades individuais atendidas em um ambiente que é coletivo.

Práticas educativas inclusivas, que compartilham as diferenças individuais e promovem a participação ativa de todos, são indispensáveis para assegurar que cada criança desenvolva suas capacidades ao máximo. O respeito à diversidade e a promoção do diálogo são pilares para a construção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

Para que seja de fato inclusiva, a educação infantil pressupõe a já mencionada colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo. É necessário incentivar a participação das famílias, a fim de que elas conheçam como ocorre o trabalho dentro das unidades escolares e se sintam seguras e acolhidas, e fortalecer os vínculos entre família e escola por meio de canais de diálogo entre familiares e educadores. Esse movimento precisa estar presente em todos os segmentos educacionais e sociais. Como etapa inicial de escolarização, a educação infantil pode ser o portal de acesso da acolhida equitativa de todas as crianças.

Segundo o Censo Escolar, observado entre os anos 2020 e 2024, houve um aumento no número de matrículas na etapa da educação infantil no quadro geral do país. Este aumento, revela que o Brasil está próximo de atingir a meta de crianças na creche, indicada no Plano

Nacional de Educação (2014-2024). O plano propõe que ao final dos dez anos 50% da população de até 3 anos deve estar matriculada na educação infantil.

De acordo com Aquino (2015, p. 42): “Os estudos da teoria histórico-cultural sobre pensamento, linguagem/fala e brincadeira nos primeiros anos de vida da criança trazem importantes contribuições para compreensão da pequena infância e da função da educação infantil”. Nesse sentido, o olhar sobre os primeiros anos de vida da criança pode contribuir para o pensamento crítico acerca de como de fato esses pequenos têm sido atendidos nos espaços instituídos para recebê-los, e quais mudanças têm sido direcionadas para a organização deles.

É preciso compreender que receber uma criança dentro do espaço escolar implica muito mais do que a simples efetivação da matrícula e a indicação de propostas que consideramos pertinentes à sua idade. Para que a educação infantil seja inclusiva é necessário que as práticas pedagógicas promovam o acolhimento da criança com seus conhecimentos prévios e a eliminação de barreiras, o que se efetivará por meio de uma concepção de aprendizagem que não se baseia em hierarquias, mas considera que cada um carrega consigo saberes individuais, cabendo ao coletivo uma troca desses saberes.

Para Mantoan (2003, p. 16), a inclusão implicaria em “uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Essa afirmação reforça a concepção de que a inclusão não deve ser compreendida como um esforço isolado direcionado a um grupo específico, mas como uma transformação estrutural e pedagógica que beneficia toda a comunidade escolar.

Em muitos casos existe um (pré) conceito em relação à educação inclusiva, que distorce o seu verdadeiro sentido: quando categorizamos os alunos como “portadores de deficiência”, baseados nos laudos; intitulamos “difíceis” os que apresentam comportamentos indisciplinados ou inadequados aos padrões da normalidade; ou excluímos, nas escolas públicas localizadas em bairros centralizados, os alunos oriundos da periferia, por meio de práticas pedagógicas que se dizem inclusivas, mas que não são. Nessa lógica de categorização, o ensino deixa de ter como foco a inclusão de todos os alunos e passa a ser direcionado por práticas que segmentam e individualizam o processo educativo. São elaboradas atividades facilitadas e planos de ensino específicos baseados em laudos clínicos que, muitas vezes, comprometem o princípio da educação inclusiva.

Em muitos casos, essa perspectiva resulta na exclusão velada de crianças que apresentam comportamentos considerados inadequados. Famílias são, por vezes, orientadas a procurar outras instituições de ensino, sob a justificativa de que tais comportamentos não se

ajustam às normas escolares. Essas práticas demonstram uma dificuldade institucional em lidar com a diversidade e evidenciam a urgência de repensar as concepções de normalidade e de convivência no ambiente escolar, de forma a garantir o direito à educação de todas as crianças.

Assim se manifestam alguns tipos de barreiras atitudinais, advindas de uma perspectiva sobre o outro. Para Mantoan (2003), entender a educação inclusiva de maneira equivocada acaba por aumentar as disparidades e as desigualdades, surgindo, assim, justificativas para o fracasso escolar. Ramos *et al.* (2021, p. 203), destacam que, “para que a inclusão se legitime na prática, é fundamental a parceria entre todos aqueles que participam da sua construção, desde que cada um compreenda bem qual é o seu papel”. Nesse sentido, a inclusão é um processo coletivo e precisa da atenção nos diferentes contextos e diversificadas áreas educacionais.

No entanto, não se pretende, com esses comentários, diminuir a importância do diagnóstico precoce para uma melhor orientação na tomada de ações que envolvem recursos e organizações didáticas que removam possíveis barreiras que dificultam o desenvolvimento pleno das crianças. Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 16): “Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado, se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com serviços de saúde e assistência social”. Como aponta Mendes (2010, p. 47): “Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização [...]”.

Para as crianças surdas, a língua de sinais enquanto língua natural não deve ser vista apenas como um recurso de acessibilidade, mas como um elemento central na constituição da subjetividade e no processo de ensino e aprendizagem. Acerca do acesso tardio à Libras por crianças surdas brasileiras, indagam Garrutti e Moreira (2022, p.3): “Diante do tão comum cenário de acesso tardio à Libras, um questionamento ecoa: qual é o custo da imersão tardia em ambientes em que a Libras seja a língua de interlocução no desenvolvimento dos sujeitos? Linguagem e pensamento já terão sido prejudicados”. Por isso é fundamental que os ambientes educacionais estejam preparados para promover interações significativas em língua de sinais e em língua portuguesa, assegurando à criança surda experiências linguísticas ricas, contínuas e contextualizadas, que possibilitem a construção do pensamento e linguagem por meios das interações sociais e linguísticas.

A inclusão da Libras na educação infantil deve ser compreendida como um compromisso pedagógico e ético com a diversidade. Essa inserção vai além da presença de intérpretes ou da utilização dos recursos de AEE, pois trata-se de incorporar uma perspectiva

bilíngue que valorize as diferenças linguísticas desde os primeiros anos de vida das crianças surdas, garantindo a oportunidade de se desenvolverem em igualdade de condições com seus pares ouvintes. Promover o acesso real e organizado às duas línguas na infância é investir em práticas educativas que respeitem as singularidades, fortalecem vínculos sociais e contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Tratando-se da educação infantil dentro da perspectiva inclusiva, é importante destacar que somos diversos. Ao valorizar o outro estamos contribuindo para o desenvolvimento integral de todas as crianças. Assim, é importante oferecer às crianças um ambiente acolhedor, acessível e estimulante possam aprender, se desenvolver e se sentir valorizadas, com o apoio de professores capacitados, infraestrutura adaptada e parceria com as famílias. A criança é um sujeito histórico em formação, e se desenvolve por meio de interações desde o seu nascimento. Assim, as habilidades motoras, emocionais, sociais, de linguagem e pensamento são aspectos que fazem parte do desenvolvimento infantil.

Cada um apresenta suas capacidades, interesses e ritmos diferentes e individuais. Logo, não se deve estabelecer comparações de padrões de acordo com a faixa etária. Quando observamos e registramos as necessidades e conquistas individuais, é possível oferecer um ambiente inclusivo, livre da política de controle que aponta os indicativos de habilidades daquela faixa etária.

Valorizar as experiências das crianças na etapa da educação infantil significa reconhecê-las como donas do seu próprio saber, respeitando suas individualidades e incentivando seu desenvolvimento em todas as dimensões: cognitiva, emocional, social e física.

Seguindo essa ideia de ritmos diferentes e da importância das diferentes interações para o desenvolvimento infantil, nesse processo são construídos significados compartilhados a partir dos quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas culturais do seu ambiente. A situação de aprendizagem da criança deve ser levada em consideração: à medida que grupos de crianças interagem, a cultura infantil também se estabelece (Brasil, 2013).

As reflexões e apontamentos que formularam as discussões teóricas desta pesquisa se encerram com algumas convicções e várias inquietações, inquietações estas que conduziram a construção da seção a seguir, onde aponta-se os resultados com discussões e análises dos dados coletados nos CEIs que compõem parte importante desta pesquisa, conforme etapas descritas na seção destinada ao caminho metodológico organizado para chegar aos resultados.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A presente seção apresenta a discussão dos dados obtidos a partir da análise documental dos PPPs de dois CEIs do município de Três Lagoas e das rodas de conversa realizadas com professores dessas unidades escolares. A análise foi orientada pelos pressupostos da abordagem qualitativa, buscando compreender, a partir dos discursos e documentos, as concepções, práticas e desafios relacionados à temática investigada. Os dados documentais e os relatos dos profissionais permitiram um olhar mais amplo e aprofundado sobre o cotidiano dos CEIs pesquisados e as concepções de professores que atuam na educação infantil acerca de suas práticas pedagógicas e a acessibilidade linguística nesta etapa inicial de escolarização.

A organização da análise foi estruturada em eixos temáticos que emergiram tanto da leitura dos projetos pedagógicos quanto das falas dos professores durante as rodas de conversa. Cada eixo será explorado de modo a evidenciar as convergências e divergências entre o que está formalmente previsto nos documentos institucionais e o que se manifesta na prática cotidiana relatada pelos educadores. Essa estratégia possibilita uma reflexão crítica sobre as intencionalidades pedagógicas, os desafios enfrentados pelas equipes escolares, e os caminhos percorridos na construção de práticas que dialoguem com os princípios de uma educação comprometida com a inclusão, a diversidade e o desenvolvimento integral das crianças.

Optou-se em iniciar esta seção apresentando alguns dados das matrículas da cidade de Três Lagoas dos últimos cinco anos (2020-2024), com o objetivo de contextualizar a realidade local na qual a investigação se inseriu, permitindo uma análise mais aprofundada e alinhada às especificidades do território. O uso desses dados contribuiu para compreender, ainda que superficialmente, a dinâmica educacional do município, identificando tendências, avanços e possíveis lacunas nas políticas públicas, especialmente no que se refere à etapa da educação infantil. Essa escolha reforça a relevância social e acadêmica da pesquisa, ao dialogar diretamente com os indicadores locais e possibilitar reflexões mais coerentes com o cenário vivenciado pela comunidade escolar estudada.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO PESQUISADO

A etapa educacional objeto desta pesquisa tem perpassado mudanças e reorganizações à medida que surgem discussões e demandas para o melhor atendimento das crianças menores de cinco anos na educação básica.

A cidade de Três Lagoas está situada ao leste do estado de Mato Grosso do Sul, fazendo divisa com o estado de São Paulo e, segundo o último censo demográfico (IBGE, 2022), o município conta com 132.152 habitantes, posicionando-se entre as três cidades mais populosas do estado.

Em relação à organização da secretaria da educação do referido município, os espaços destinados ao atendimento de crianças da faixa etária da primeira etapa da educação básica são denominados como CEI e, de acordo com o portal oficial da prefeitura, a cidade conta com 21 CEIs para o atendimento das crianças na faixa etária de zero a cinco anos (Três Lagoas, 2024).

Os dados quantitativos referentes às matrículas das crianças na educação infantil e ao público-alvo da educação especial (2020-2024), oriundos do Censo Escolar, foram organizados no quadro 1 a seguir.

A apresentação do cenário dos últimos cinco anos não tem o propósito de aprofundar a discussão acerca do local onde estão matriculadas as crianças indicadas como pertencentes ao grupo da educação especial, mas, como aponta o resumo técnico (Brasil, 2025, p. 38), nas matrículas para modalidade da educação especial, “Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2020 e 2024, percebe-se que, na educação infantil, houve acréscimo de 252,1% nas matrículas de creche e de 235,1% nas de pré-escola”.

Quadro 1 – Demonstrativo de matrículas na etapa da educação infantil da rede pública do município de Três Lagoas-MS

Ano base	Número total de matrículas na etapa da educação infantil	Número total de matrículas da educação especial na educação infantil
2020	6.563	53
2021	5.882	54
2022	6.124	103
2023	6.523	156
2024	6.418	206

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo Escolar)⁵.

O quantitativo de alunos matriculados na etapa da educação infantil, e posteriormente filtrados os resultados do anexo II⁶ que aparecem como alunos da educação especial, indicam que houve certa evolução das matrículas na etapa da educação infantil na rede pública do

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁶ De acordo com o informativo do censo, os resultados do anexo I referem-se à matrícula inicial na creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no ensino regular e na educação de jovens e adultos presencial fundamental e médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral, e o total de matrículas nessas redes de ensino; e no anexo II constam as matrículas da educação especial.

município de Três Lagoas no período de 2020 a 2024, com destaque para o número de crianças matriculadas na educação especial.

Observa-se que o número total de matrículas na educação infantil oscilou ao longo dos cinco anos analisados, com uma queda significativa em 2021 (5.882 matrículas), possivelmente reflexo dos impactos da pandemia de COVID-19⁷ que afetou diretamente a frequência e a demanda por vagas escolares em todo o país.

Acerca desse período vivenciado pela esfera educacional mundial, Dias e Pinto (2020), abordando os dados emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), apontam que a recomendação de isolamento social causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades de todo o mundo, afetando, assim, mais de 90% dos estudantes espalhados pelas diferentes localidades.

Nota-se ainda, no quadro 1, que a partir de 2022, houve uma recuperação gradual, com leve crescimento em 2023 (6.523 matrículas) e pequena redução em 2024 (6.418 matrículas), mantendo, porém, um patamar estável em comparação aos anos anteriores.

No que diz respeito às matrículas da educação especial na etapa da educação infantil, verifica-se um aumento contínuo e expressivo ao longo do período analisado. Em 2020 havia 53 crianças matriculadas, número que praticamente quadruplicou até 2024, chegando a 206 matrículas. Esse crescimento pode ser interpretado como reflexo de um avanço nas políticas de inclusão, maior identificação de crianças com deficiência e ampliação do acesso à escolarização inclusiva na primeira infância.

A elevação progressiva desses dados no município pesquisado indica que as unidades escolares estão recebendo um número cada vez maior de crianças da educação especial, o que evidencia a importância de trabalhos acadêmicos que se voltam para o modo como essas crianças estão sendo recebidas e as propostas de garantia do direito à educação de qualidade para todos.

A seguir serão apresentados os resultados da análise documental, seguida da análise das rodas de conversa que proporcionaram um olhar mais próximo do contexto dos dois CEIs investigados.

⁷ Período denominado de “A pandemia do corona vírus (Covid-19)” teve seu *start* no início do ano de 2020, perdurando por mais de dois anos em alguns países.

4.2 UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

A análise de um documento em uma pesquisa requer cuidados e atenção aos detalhes. Lima Junior *et al.* (2021, p. 38) apontam que “é necessário deixar claro que o uso da Análise Documental - que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse - utiliza o documento como objeto de estudo”.

Por meio da análise dos PPP das duas CEIs pela SEMEC para realização da pesquisa buscou-se compreender de que modo a inclusão escolar é abordada nas instituições, com ênfase na acessibilidade linguística. Investigou-se se há previsão do uso de duas línguas – língua portuguesa e Libras – e quais estratégias pedagógicas são propostas para garantir o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Como aponta Veiga (1998), o PPP deve ser compreendido como um instrumento que vai além da simples reunião de planos docentes ou da formalização de diretrizes pedagógicas. Trata-se de um documento que expressa de forma concreta a realidade da instituição escolar, a qual se insere em um contexto social mais amplo, sendo simultaneamente influenciada por ele e capaz de exercer influência sobre esse mesmo contexto.

A análise dos documentos das duas instituições de educação infantil, articulada aos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, possibilitou a identificação de aspectos relevantes à temática investigada, com ênfase na inclusão escolar na etapa inicial da educação básica.

Todo o material coletado foi sistematicamente organizado conforme os critérios definidos no delineamento metodológico, o que permitiu um diálogo aprofundado com o objeto de estudo e favoreceu a contextualização das práticas inclusivas em cada CEI analisado.

A análise sistemática desses documentos norteadores permitiu compreender como as práticas pedagógicas são planejadas e executadas. Além disso, revelou elementos que se mostram desalinhados com os pressupostos da educação inclusiva voltada aos estudantes com deficiência.

Os documentos dos dois CEIs analisados revelam um compromisso comum com o acesso e a permanência das crianças no processo educacional, evidenciado tanto no atendimento de crianças da educação especial quanto nas práticas pedagógicas. Dentre as ações destacadas, merece atenção a diretriz que prevê a “garantia de acesso à instituição para crianças com necessidades educacionais” (Três Lagoas, 2023). No entanto, observou-se uma diferença significativa na forma como cada unidade operacionaliza esse compromisso.

Enquanto o CEI Mundo Encantado apenas menciona a importância do acesso sem

explicitar as medidas concretas para a inclusão, o CEI Girassol apresenta ações organizativas mais robustas e detalhadas. Dentre essas ações, destacam-se: a) a elaboração de um plano de ação específico no PPP e em demais documentos da unidade voltado à educação especial; b) a promoção de espaços de planejamento e formação continuada para os profissionais das unidades, especialmente das SRM e da coordenação pedagógica, com vistas à qualificação do processo de escolarização dos estudantes da educação especial; c) a oferta de formação específica para os professores que atuam no AEE, com foco na elaboração de planos de trabalho pedagógico; e d) a seleção, formação e organização de profissionais de apoio aos docentes que atuam com estudantes com necessidades educacionais específicas (Três Lagoas, 2023).

Quanto ao planejamento e às práticas didático-pedagógicas, os dois CEIs destacam, nos documentos institucionais, o compromisso com o respeito às diversidades, sejam elas sociais, sexuais, religiosas, regionais ou relacionadas às diferentes características humanas. Tal princípio é apresentado como fundamental para a convivência e o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar.

A tentativa de contemplar diferentes contextos relacionados ao respeito à diferença, pode acabar diluindo ou enfraquecendo as discussões específicas sobre as ações inclusivas. Essa generalização pode ofuscar as necessidades reais e concretas dos sujeitos que demandam práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

De acordo com Silva (2022, p. 10):

No âmbito da Educação Especial, crianças, jovens e adultos com deficiência, tradicionalmente, foram rotulados por nomenclaturas específicas, como ‘especiais’, ‘excepcionais’ e ‘deficientes’. Agora, essas terminologias foram substituídas pelo termo diversidade ou estudantes públicos do AEE. O que parece um avanço ainda esconde os pressupostos que fundamentam a antiga ideologia da normalidade.

Acerca do ato de planejar, compreende-se que esteja totalmente ligado ao processo de ensinar, que é contínuo e permeado por descobertas, sendo iniciado por meio de um diálogo aberto e respeitoso com as crianças. Nesse processo, são compartilhadas histórias, experiências e culturas diversas, o que contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e plural, em que todas as crianças se sintam reconhecidas e respeitadas. Assim, torna-se essencial organizar atividades que promovam a valorização da diversidade e a inclusão, incentivando o conhecimento e o respeito por diferentes culturas, tradições e formas de vida. Além disso, é imprescindível manter um olhar atento para assegurar que todos sejam efetivamente incluídos no cotidiano escolar, independentemente de suas diferenças. Segundo Araújo (2005, p.73):

Construir uma educação a partir da infância, a partir da criança e com a criança muda o foco de análise para uma educação que se deseja inclusiva. Além de pensarmos que esta criança deva ser incluída fisicamente na escola no sentido de seu acesso e permanência, a legitimidade desta inclusão se dá, sobretudo, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e não a partir dos estigmas de suas carências, falta ou incompletude.

Nos CEIs pesquisados, a concepção de currículo vai além de um documento fechado e prescritivo. Ambas as instituições defendem a importância de um currículo aberto, flexível e vivo, capaz de atender às necessidades, interesses e contextos das crianças e dos educadores. Os dois PPPs apontam que o currículo deve ser aberto, característica fundamental para que o processo educativo seja realmente significativo, pois permite que todos os envolvidos tenham voz e vez na construção do conhecimento.

Negri (2010, p. 283) afirma que:

o conhecimento é estabelecido não apenas através das relações sociais, econômicas e políticas, mas também por meio de outras relações, cuja identificação é importante para a elaboração de uma proposta curricular democrática e a criação de novas configurações nas escolas e nas salas de aula.

Ao adotar essa abordagem, os CEIs reconhecem que o aprendizado é uma via de mão dupla, onde tanto as crianças quanto os educadores têm a oportunidade de crescer, trocar experiências e aprender uns com os outros. Assim, o ambiente escolar se transforma em um espaço de diálogo, escuta e respeito à diversidade, no qual o educador não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que aprende com as vivências, curiosidades e saberes das crianças.

O currículo aberto propicia um crescimento mútuo, pois valoriza as singularidades de cada sujeito e incentiva a construção coletiva do conhecimento. Ao flexibilizar práticas e conteúdo, os CEIs promovem aprendizagens recíprocas, permitindo que a educação infantil se torne um espaço de transformação onde todos aprendem e se desenvolvem juntos, em uma relação de respeito, cooperação e troca constante.

No que se refere à menção ao AEE nos documentos e práticas desses centros, o CEI Mundo Encantado não apresentou evidências que indiquem o direcionamento do suporte necessário para este atendimento. Essa ausência de informações demonstra a necessidade de uma maior atenção quanto à oferta dos recursos e estratégias que garantam o acompanhamento e a inclusão efetiva das crianças no ambiente escolar.

O oferecimento do AEE e a garantia do ensino para alunos da educação especial estão previstos também no inciso III do Art. 3º da Lei nº. 3.776/2020, que indica: “[...] Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil,

nas salas de aula e, também, em salas de recursos específicos, em turno contrário ao da escolarização regular” (Três Lagoas, 2020).

Observa-se, portanto, que ainda que a lei assegure, de maneira explícita, o atendimento às necessidades educacionais das crianças surdas desde a educação infantil, a materialização desse direito nem sempre ocorre de forma plena. Tal constatação revela a existência de uma estrutura normativa e um vão entre o que está previsto em lei e o que efetivamente se realiza no cotidiano escolar.

Segundo Mantoan, Ramos e Barreto (2018, p. 6), “O AEE deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum”. As mesmas autoras apontam que o AEE deve ser oferecido preferencialmente no contraturno, dentro da mesma unidade escolar.

Acerca da mesma temática, consta no PPP do CEI Girassol, além das ações organizativas já citadas, propostas voltadas ao AEE com o fito de “Organizar e oferecer formação acerca do plano de trabalho pedagógico dos estudantes com a os professores que atuam nas salas do AEE” (Três Lagoas, 2023).

As ações propostas buscam aprimorar a formação e o planejamento dos profissionais que atuam com o AEE e na coordenação pedagógica. Destaca-se a importância da formação específica para professores do AEE e a contratação destes profissionais no espaço educativo, visando fortalecer esse atendimento aos estudantes que dele precisam.

A ideia de selecionar e organizar pessoas de apoio para auxiliar docentes demonstra a intenção de oferecer suporte às crianças considerados com deficiência. No entanto, ao concentrar a responsabilidade nessas pessoas de apoio, corre-se o risco de reforçar a visão de que o aluno considerado com deficiência precisa de cuidados separados, em vez de promover uma inclusão efetiva e coletiva por toda a equipe escolar.

Zeichner (1992, *apud* Lanuti, 2015, p. 58) propõe uma reflexão coletiva, em que os professores sejam capazes de refletir sobre a prática de modo compartilhado, pensando na sua sala de aula como parte de um contexto mais amplo, de forma a possibilitar uma mudança social, com práticas mais críticas e não um fazer técnico.

Assim, embora a intenção seja promover a inclusão, a prática pode acabar perpetuando a segregação e a responsabilização exclusiva de alguns profissionais de “apoio” em vez de envolver toda a comunidade escolar no processo inclusivo.

Apesar dessas iniciativas estarem sendo delineadas e discutidas, o AEE ainda não acontece de maneira efetiva no cotidiano escolar da educação infantil. Persistem desafios na implementação prática dessas estratégias, o que evidencia a necessidade de avançar não apenas

na organização, mas também na execução dessas ações.

A efetivação deste atendimento depende de um compromisso contínuo com a formação dos profissionais, da oferta de recursos adequados, e da criação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, onde cada estudante tenha assegurado o seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno.

Portanto, é fundamental que os CEIs incluam a discussão sobre o AEE em seus PPPs, reconhecendo sua importância como instrumento de garantia do direito à educação para todos. Investir na formação dos profissionais e na implementação eficaz do AEE é um passo essencial para avançar na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que valoriza e respeita a diversidade desde os primeiros anos da infância.

Outro ponto analisado nos PPPs das instituições pesquisadas refere-se à avaliação, que na educação infantil assume um papel fundamental no processo de aprendizagem, orientando as práticas pedagógicas e promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Compreendendo a importância desse processo, os dois CEIs apresentam em seus PPP o objetivo da avaliação como um compromisso com a qualidade da educação oferecida.

O PPP do CEI Girassol apresenta como orientação para a avaliação na perspectiva inclusiva a concepção de avaliação como uma “ação pedagógica processual, diagnóstica e formativa”. De acordo com o documento, “Avaliar a criança/estudante da Educação Especial implica verificar se os objetivos traçados no Plano de Trabalho Pedagógico foram alcançados” (Três Lagoas, 2023, p. 48).

Segundo Lanuti (2015), a avaliação não deve ter como objetivo a classificação dos estudantes, mas sim utilizar o erro como instrumento para que o professor possa refletir sobre sua prática, seus métodos e estratégias. Dessa forma, todos os avanços dos alunos são valorizados, e o erro orienta o trabalho pedagógico, permitindo ao docente retomar, revisar e diversificar as atividades, além de replanejar o processo de ensino, sempre considerando as diferenças e singularidades de cada estudante.

No CEI Mundo Encantado, de acordo com o PPP, a avaliação na educação infantil é realizada de maneira coletiva, abrangendo todos os alunos matriculados, sem distinção entre crianças do ensino comum e da educação especial. O foco principal desta avaliação, está na “organização e reorganização das ações pedagógicas junto às crianças” (Três Lagoas, 2023), buscando, assim, garantir que todas tenham acesso a experiências educativas significativas. Nesse processo, observa-se o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos, como social, emocional, cognitivo e motor, analisando como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para favorecer o avanço de todo o grupo.

Assim, de acordo com a análise feita, o CEI Mundo Encantado prioriza uma abordagem inclusiva no processo de avaliação, entendendo que a diversidade faz parte do contexto escolar e que as estratégias pedagógicas devem ser constantemente revistas para atender às necessidades de todos, sem separar ou segmentar os alunos.

Por outro lado, o CEI Girassol adota uma avaliação específica para as crianças público-alvo da educação especial, acompanhando o desempenho de cada aluno a partir de um Plano Educacional Individual (PEI)⁸. Esse plano é elaborado de acordo com as particularidades e necessidades de cada criança, estabelecendo metas e estratégias diferenciadas para promover seu desenvolvimento. Embora o PEI seja elaborado em função das necessidades da criança, é importante ressaltar que ele não se enquadra na perspectiva inclusiva, uma vez que acaba por diferenciar o processo de aprendizagem e criar um percurso distinto para esses alunos, em vez de promover sua participação plena nas atividades comuns do grupo.

Lanuti (2019, p. 58) adverte que, “planejar e desenvolver um ensino inclusivo tem a ver com a diferença de cada um dos alunos e com a consideração da individualização do processo de aprendizagem por todos, não do ensino – que é coletivo”.

Dessa forma, observa-se na análise do PPP do CEI Girassol que este centro realiza um acompanhamento individualizado, mas que pode, de certa forma, reforçar a separação entre alunos do ensino comum e da público-alvo da educação especial.

Em síntese, enquanto o CEI Mundo Encantado propõe uma avaliação coletiva e inclusiva, baseada na reorganização das ações pedagógicas para todos, o CEI Girassol opta por uma avaliação individualizada, fundamentada em planos específicos que, embora atendam às necessidades individuais, podem limitar a efetiva inclusão escolar.

Com relação à acessibilidade linguística para as crianças surdas, a análise dos PPP dos CEI revelou uma lacuna incômoda, especialmente no que tange à inclusão da Libras como componente para a efetivação do direito à educação dessas crianças. Ambos os documentos analisados apresentam diretrizes gerais voltadas à promoção de uma educação inclusiva, entretanto, limitam-se a concepções amplas de inclusão, sem abordar de forma específica as dimensões linguísticas que garantem o acesso pleno à comunicação e à aprendizagem.

Ao analisar os documentos foi possível identificar a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre as diretrizes e as ações que efetivamente contribuem para a eliminação de

⁸ O Plano Educacional Individualizado, segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 5) “pode ser traduzido como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes”.

barreiras e a promoção da inclusão de crianças na etapa inicial da educação básica. Essa constatação indica que a PNEEPEI é explanada de forma superficial em muitos documentos regimentais das instituições educacionais, podendo refletir a falta de um compromisso mais concreto com a implementação de políticas inclusivas desde os primeiros anos escolares. Tal lacuna compromete a construção de uma educação verdadeiramente equitativa e acessível para todos. Vasconcelos (2004, p. 169, *apud* Menegat; Sarmiento; Rangel, 2018, p. 3) apontam que:

O PPP deve ser compreendido como um dispositivo que necessita ser revitalizado continuamente e, sendo assim, “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.

Como enfatiza Aranha (2004), é urgente que as instituições de ensino elaborem projetos pedagógicos orientados pelas diretrizes da inclusão, desenvolvam ações contínuas de formação docente e assegurem os recursos financeiros e os serviços pedagógicos especializados necessários para garantir o acesso, a permanência e a participação plena de todos os estudantes.

Considerando que, em qualquer momento do ano letivo, crianças surdas podem ser matriculadas e passar a frequentar esses espaços escolares, é imprescindível que o PPP contemple planos de ação específicos voltados à formação da equipe escolar. Tais ações devem visar à preparação dos profissionais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo que promova, de forma efetiva, a acessibilidade linguística no cotidiano escolar. A ausência de orientações nesse sentido compromete não apenas o direito à comunicação dessas crianças, mas também o princípio da inclusão como prática concreta e sistematizada no ambiente educacional.

Essa omissão evidencia uma concepção restrita de inclusão, que desconsidera a diversidade linguística como aspecto estruturante do processo educativo. A ausência de menção à Libras, reconhecida legalmente como segunda língua oficial do Brasil (Brasil, 2002) e essencial para a comunicação de pessoas surdas, compromete a efetividade das políticas de inclusão nas instituições analisadas. Além disso, não há qualquer indício de ações formativas voltadas ao preparo da equipe pedagógica para o atendimento de crianças que utilizam Libras.

Com a análise do PPP dos dois CEIs, percebe-se que a inclusão escolar é contemplada em ambos os documentos como um princípio fundamental para a construção de uma educação democrática e plural. Observa-se, ainda, que a inclusão é pensada em diferentes contextos, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e a necessidade de garantir oportunidades de aprendizagem para todos.

No entanto, apesar dos avanços e das intenções expressas nos textos, ainda há desafios com relação a garantir, por meio desses documentos, a inclusão que proporcione um acesso efetivo e universal, que atenda a todos os estudantes sem delimitações ou terminalidades específicas. Em muitos momentos, a inclusão acaba sendo tratada como um processo restrito a determinados grupos, sem considerar plenamente a multiplicidade de necessidades e potencialidades presentes no cotidiano escolar.

A ausência de diretrizes sobre acessibilidade linguística nos PPPs analisados evidencia a necessidade de revisão desses documentos seguindo princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva. Sendo o PPP o principal instrumento orientador das práticas pedagógicas e organizacionais da escola, sua omissão em relação à Libras pode contribuir para a manutenção de práticas excludentes, comprometendo o direito das crianças consideradas surdas ao acesso equitativo à educação e à participação plena na vida escolar. Torna-se, portanto, fundamental incorporar ao PPP uma abordagem mais ampla e sensível às diferentes necessidades comunicativas, garantindo que todas as crianças sejam acolhidas de forma justa e significativa no ambiente educacional.

Dessa forma, conclui-se que, embora o PPP dos CEIs avance ao propor práticas mais inclusivas, ainda é necessário aprofundar a discussão e a implementação de estratégias que assegurem uma inclusão de fato, sem barreiras ou limitações. Para que isso ocorra, torna-se fundamental que os espaços escolares continuem se reinventando, promovendo uma educação que acolha, respeite e valorize cada criança em sua singularidade, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento pleno de todos.

Esse aprofundamento poderia ser, também, articulado com a comunidade escolar e seus agentes, tendo em vista que a organização de um PPP deve levar em conta as diferentes realidades dos partícipes envolvidos no processo de construção.

Para Nóvoa (1999, p.25), “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. Assim, é imprescindível que a construção e a revisão do PPP sejam processos participativos, dialógicos e contínuos, capazes de refletir os anseios de uma comunidade escolar diversa e comprometida com a equidade. A ausência de menções à Libras e à acessibilidade linguística não deve ser vista apenas como uma falha técnica, mas como um indicativo da urgência de repensar concepções de inclusão que, por vezes, ainda se mostram superficiais ou normativas. Assim, o PPP pode se tornar um instrumento potente de transformação social e pedagógica, promovendo uma educação que garanta um ensino que atenda a todos.

4.3 ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Para a continuação da pesquisa, com o intuito de atender os dois últimos objetivos específicos, foram realizadas as rodas de conversa com os professores dos CEIs selecionados. Como apontado anteriormente, os profissionais selecionados formam professores do Grupo G5.

A roda de conversa configura-se como uma estratégia metodológica, favorecendo um momento democrático em que todos os participantes tenham voz ativa, permitindo que ideias sejam compartilhadas, contestadas e aprofundadas em tempo real. Essa dinâmica estimula a espontaneidade das falas, trazendo à tona sutilezas de vivências, percepções e emoções que dificilmente emergiriam por meio de outros métodos de coleta de dados.

Considerando os dados, podemos entender que a roda de conversa se apresenta como um instrumento valioso para a busca de informações, permitindo a coleta de dados de forma dinâmica e interativa e possibilitando uma compreensão mais clara das perguntas direcionadas e das possíveis necessidades identificadas.

Para Cabral e Vieira (2014, p. 114), realizada de forma coletiva, a coleta de dados pode ser um instrumento de produção: “centrada em um grupo de informantes, é uma técnica que oportuniza a riqueza de informações construídas na interação entre pares – ou entre pessoas interessadas/envolvidas numa temática”. A partir deste propósito, foram realizados dois encontros em cada CEI, buscando nas interações entre os participantes a construção dos dados aqui analisados e apresentados.

A realização de dois encontros distintos nas rodas de conversa com os professores dos CEIs possibilitou uma abordagem mais aprofundada e segmentada da temática da inclusão na educação infantil, atendendo aos objetivos específicos da pesquisa.

Cada encontro foi planejado com uma finalidade própria. O primeiro buscou investigar as concepções das docentes sobre inclusão escolar, enquanto o segundo teve como foco as experiências relacionadas à acessibilidade linguística, especialmente no que diz respeito ao atendimento de crianças surdas. Essa divisão permitiu explorar de forma mais focada as percepções que orientam as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar no que se refere à diversidade linguística.

Ao estruturar os encontros dessa maneira, foi possível identificar não apenas os entendimentos prévios e as representações que as professoras possuem sobre a inclusão, mas também as dificuldades concretas enfrentadas para implementar práticas acessíveis e bilíngues nas unidades escolares. As rodas de conversa mostraram-se, assim, um instrumento potente para a escuta ativa, levando a uma reflexão coletiva.

As rodas de conversa ocorreram durante a hora-atividade dos professores, respeitando o tempo disponível para que fossem coletadas as informações/dados/ou contribuições. Por meio delas buscou-se coletar dados específicos, verificando se tiveram ou não experiências com a inclusão na educação infantil.

No primeiro encontro, com o objetivo de compreender as concepções das professoras acerca da inclusão escolar, a roda de conversa foi orientada por duas perguntas norteadoras relacionadas ao eixo temático “Concepções sobre inclusão escolar”. Essas perguntas foram elaboradas com o intuito de provocar reflexões e favorecer o compartilhamento de experiências e percepções das participantes sobre o tema. As questões propostas foram:

1. O que vocês entendem sobre a inclusão escolar?
2. Como vocês avaliam a inclusão escolar no CEI em que vocês atuam?

Para o segundo encontro foram elencadas as seguintes questões que nortearam a conversa dentro da temática da vivência das professoras com crianças consideradas surdas na etapa da educação infantil.

1. Vocês já tiveram alguma experiência com alunos considerados surdos na educação infantil?
2. Já receberam algum tipo de formação ou orientação quanto à prática do bilinguismo?
3. De que maneira vocês oferecem a acessibilidade linguística ou vocês vêm se preparando para oferecer a acessibilidade linguística aos alunos considerados surdos?
4. Imaginando a possibilidade de terem alunos considerados surdos matriculados na educação infantil, como é possível pensar na prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva?

De posse dos dados transcritos, iniciou-se o processo de análise, o que me possibilitou rememorar experiências anteriores vivenciadas pessoas e crianças surdas, em um período no qual ainda não detinha conhecimento da Libras. Esse movimento reflexivo suscitou sentimentos de angústia e inquietação diante de possíveis situações pedagógicas, especialmente ao considerar os desafios inerentes ao desenvolvimento de um trabalho em sala de aula com crianças surdas sem o domínio da Libras.

Durante as conversas, por meio das perguntas iniciais que pretendiam instigar a fala das professoras, constatou-se entre as participantes que o tema da inclusão ainda provoca desconforto, revelando insegurança diante da temática e das possíveis dificuldades a serem enfrentadas. Observou-se, ainda, uma tendência a equiparar inclusão à integração, o que se evidenciou na recorrência de respostas semelhantes: “[...] Inclusão? Acredito que seja acolher a criança do público da educação especial dentro da unidade, como a gente acolhe as outras né.

A dificuldade é dependendo do nível né [...] da criança aí precisa de uma pessoa, de um acompanhante [...] (P1)”.

A professora P3 também mencionou em seus primeiros comentários, durante a roda de conversa, acerca desse “apoio” para o atendimento de alunos considerados com deficiências: “[...] aí teve processo seletivo, várias pessoas né já entraram, tá tendo mais contratação, então assim realmente, é foi maravilhoso (P3)”.

Apesar de as professoras reconhecerem a importância da inclusão, verifica-se que, em vários momentos, essa prática se restringe à presença de um profissional de apoio, o que alimenta a percepção de que a responsabilidade pelo processo inclusivo recai exclusivamente sobre essa figura de suporte e não sobre os professores das turmas.

Com relação a estes profissionais que surgem nos espaços escolares com alunos incluídos, ainda encontramos certa incerteza quanto à sua função. Para Lopes e Mendes (2023, p. 19), o perfil deste profissional, previsto na LBI (Brasil, 2015), permanece indefinido e “a regulamentação dessa profissão ainda é inexistente, o que contribui para a identificação de divergências entre o que está instituído e o que é instituído na prática”.

Mantoan (2024, p. 2) afirma que, muitas vezes:

Nessas instituições, a diferença está sempre no outro, que é separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele! Nestes dois casos, somos impedidos de realizar de conhecer a riqueza da experiência da diferença e da inclusão. Estamos juntos dele, mas não estamos com eles.

Dessa forma, a segregação pode continuar disfarçada de cuidado ao restringir a criança à intermediação exclusiva de um único profissional de apoio dentro da sala de aula.

Barreiras e preconceitos ainda fazem parte do contexto educacional, e a inclusão ainda é vista como uma categorização e ao mesmo tempo associada a muita dificuldade no que tange aos profissionais da educação. Nesse sentido, a deficiência não é apenas a condição orgânica, ela surge quando o ambiente impõe obstáculos. O professor, portanto, deve atuar principalmente sobre o ambiente dentro das escolas, apropriando-se de práticas pedagógicas, desprendendo-se dos laudos médicos como se fossem um limite para o ensino e aprendizagem.

Alves (2018, p. 277) adverte que: “No caso das crianças com deficiência, sua presença toca diretamente nesses pontos. Suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais ameaçam a suposta noção de igualdade, expondo o quanto a homogeneidade não passa de mera abstração”.

A professora P2 observa: “[...] Eu acho bem bacana quando fala inclusão, quando, igual lembra aquele dia que você foi lá pra conhecer ela? Você não conseguiu identificar quem era, ou seja, tá incluída mesmo, não faz diferença (P2)”.

Ramos e Lanuti (2023, p. 5) afirmam que: “[...] [a] categorização dos alunos que são público-alvo da Educação Especial pode ser necessária quando buscamos a eles assegurar o direito incondicional à Educação. Entretanto, ela não se aplica aos processos de ensino, aprendizagem e convivência na escola”.

Assim, em todos os ambientes da educação infantil, a aprendizagem deve ocorrer em uma convivência interativa, acessível e permanente, garantindo a participação de todas as crianças sem separá-las ou padronizá-las por meio de rótulos: “É, hoje a gente tem uns cursos que fala de inclusão, mas na verdade, quando a gente tem um aluno matriculado na nossa sala, aí que aparece a dificuldade (P4)”.

Melo e Alencar (2020) destacam que o processo de inclusão exige que toda a comunidade escolar mude sua forma de pensar, de modo que o professor esteja preparado para lidar com qualquer tipo de diferença e superar os desafios de aprendizagem.

Outra observação pontual, registrada ao longo da roda de conversa, diz respeito à avaliação feita pelas profissionais sobre o processo de inclusão no CEI em que desenvolvem suas atividades. Na ocasião, enfatizou-se o direito de cada criança a dispor de um estagiário que a acompanhe, com especial atenção aos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

[...] no nosso graças a Deus nós conseguimos incluir, atender bastante criança, porém ainda tem criança que ainda tá sem por falta de ter uma pessoa que tá disponível (P1).

Ah, eu comecei a trabalhar aqui esse ano, trabalhava no CEI Ipê Florido⁹, lá as crianças da educação especial tinham estagiários pra acompanhar, geralmente era mais para os autistas, é na verdade tinha que ter laudo, aqui também acontece a mesma coisa, já vi estagiárias acompanhando as crianças. Na minha sala não tem, aliás tem a J. Que está sendo investigada (P3).

Eu já tive estagiárias na minha sala que acompanhava uma criança autista, mas ele não ficava na sala de aula, ela tinha que ficar com ele no pátio e as vezes no parquinho. Aí a diretora pedia para ela tentar entrar na sala com ele, mas ele resistia. Ele ficava nervoso e a gente deixava (P1).

A análise cruzada das falas registradas nas rodas de conversa mostra que as participantes relacionam a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista ao ritmo acelerado de matrículas no ensino regular. As professoras demonstraram sentir-se fragilizadas quanto à própria formação para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, recuperando a

⁹ Nome fictício.

confiança em si quando contam com um profissional de apoio dedicado exclusivamente a essas crianças.

Para Orrú (2010, *apud* Coelho *et al.* 2022, p. 13), “O professor cumpre o papel de mediador desse processo com favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, sendo o aluno e o objeto de seu conhecimento considerado o conteúdo escolar” Portanto, cabe ao professor criar condições para a criança que ocupa o lugar de sujeito ativo histórico e social: ele não é apenas quem transmite informações, mas organiza situações, materiais e ajuda as crianças a compreenderem o mundo ao seu redor, sendo capazes de reconstruir conhecimentos.

Ainda que existam conquistas, notou-se que as professoras não se sentem plenamente preparadas para atender às demandas inclusivas. Algumas confessaram incertezas quanto ao uso de recursos de tecnologia assistiva, enquanto outras mencionaram dificuldades para elaborar adequações curriculares significativas em turmas heterogêneas. A falta de formação contínua específica e a sobrecarga de tarefas também impactaram o trabalho diário, gerando ansiedade e sensação de insuficiência profissional.

Diante das reflexões e falas apresentadas durante o primeiro encontro, foi possível perceber que as concepções das professoras sobre inclusão escolar ainda estão, em grande parte, ancoradas em uma perspectiva assistencialista, centradas na ideia de acolhimento e na presença de um profissional de apoio para que a criança com deficiência possa estar na sala de aula. Embora o acolhimento seja um aspecto importante, nota-se uma compreensão limitada quanto à inclusão como processo pedagógico contínuo, que envolve planejamento curricular, acessibilidade comunicacional e didática inclusiva. Esse recorte inicial revela a necessidade de maior formação e sensibilização dos profissionais quanto ao conceito ampliado de inclusão, que vai além da presença física do aluno e busca, de fato, garantir sua participação e aprendizagem no cotidiano escolar.

Tal constatação reforça a importância de políticas de formação continuada voltadas à inclusão, especialmente na educação infantil, etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças. O primeiro encontro, portanto, trouxe à tona não apenas percepções e crenças, mas também os desafios enfrentados pelas docentes diante da inclusão, sinalizando caminhos para a construção de práticas mais efetivas e conscientes.

Durante muito tempo, fomos ensinados a ver a deficiência como “a diferença da pessoa” ou, em outras palavras, a reduzir uma pessoa à sua deficiência, ou a uma característica qualquer que pensamos representá-la. A diferença está em cada um de nós. Como aponta Mantoan (2007, p. 321): “[...] a diferença é difícil de ser recusada, desvalorizada. Se negada, há que assimilá-la

ao igualitarismo essencialista e, se aceita e valorizada, há que se mudar de lado e romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até então”.

Ao defendermos a inclusão, pensamos num espaço onde todos são atendidos em suas necessidades individuais, mas na coletividade. Quando se trata de inclusão nas escolas, é possível notar que ainda avançamos em ritmo lento. Um exemplo é a maneira como os alunos da educação especial são atendidos: à parte, agrupados, diferenciados dos demais. Por si só o sistema educacional já subdivide os alunos da educação especial.

Lanuti e Mantoan (2021, p. 144) destacam que:

Nas nossas escolas, a diferença tem sido percebida como algo exterior a cada aluno, identificada a partir de critérios mensuráveis, categorizáveis, distinguíveis, dentre os quais as notas obtidas em uma avaliação, as habilidades supostamente desenvolvidas (ou não), o alcance de metas previamente estabelecidas.

Segundo Mantoan (2003), os agentes envolvidos na escolarização precisam ter em mente que cada aluno é diferente, e considerar que cada um aprende de maneira individual, permitindo um ensino que haja troca de conhecimentos para que todos se sintam incluídos.

No que tange às propostas educacionais, constam em seus textos um compilado de ações voltadas aos alunos da educação especial, para que aconteça o “atendimento” dentro da escola comum. Assim, há uma divisão entre os “normais” e os “deficientes”. Quando nos deparamos com essa concepção no discurso e nas ações dos professores de apoio e o reflexo nos alunos, podemos afirmar que uma escola que defende a pauta inclusiva acaba por reforçar uma concepção de educação que é excludente.

Pensamentos e atitudes precisam ser discutidos a todo o momento, porque a inclusão tão falada acaba se transformando em exclusão quando as ações necessárias para o acesso e permanência efetiva não são levadas em conta. O ponto de partida para elaborar ações inclusivas deve ser a busca por entender os caminhos que estamos seguindo e se esse caminho nos leva à inclusão de fato ou apenas a ações que excluem de outra forma. Nesse sentido, é preciso compreender que incluir é respeitar que somos singulares e trazemos consigo experiências a serem compartilhadas com todos, sem distinções.

No segundo e último momento de coleta de dados, as rodas de conversa foram retomadas, possibilitando a continuidade da problematização em conhecer, segundo as professoras, quais práticas vêm sendo desenvolvidas por elas com vista à acessibilidade linguística. Nesse estágio, as professoras relataram, de maneira recorrente, as dificuldades referentes à Libras tanto no processo de aprendizagem dessa língua quanto em relação à

carência de formação continuada que subsidie a implementação de práticas pedagógicas. Ademais, emergiram relatos que revelam a pouca experiência profissional das participantes com crianças surdas, o que repercute diretamente na insegurança em contextos da diversidade linguística.

Das quatro professoras que participaram das rodas de conversa, três relataram nunca ter tido experiência com crianças surdas ao longo de sua trajetória profissional. Apenas uma delas mencionou estar vivenciando, pela primeira vez, a experiência de ter uma criança surda matriculada em sua turma, atuando como professora regente.

Observa-se, nos relatos, um certo receio diante da possibilidade de receber alunos surdos, revelando sentimento de insegurança e, em alguns casos, frustração. Esse cenário parece estar diretamente relacionado ao desconhecimento da Libras, visto que as docentes afirmaram não a dominar, tendo tido apenas um contato pontual com a língua por meio de uma disciplina isolada durante a formação inicial.

Segundo Barroco e Souza (2012 *apud* Coelho; Rocha; Cavalcante, 2023, p. 11): “[...] o Sistema Nacional de Ensino necessita de planos de carreira do magistério que garantam dignidade aos profissionais, sobretudo com uma sólida formação de professores e de demais profissionais que nele atuam”.

Para Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 56): “A aquisição de uma segunda língua não é uma tarefa simples, já que envolve processos pessoais/psicológicos que interferem significativamente na aprendizagem. Para que certos sujeitos aprendam uma nova língua, tais aspectos precisam ser considerado”.

Caso esses aspectos, citados pelos autores, deixem de ser considerados, o aprendiz enfrentará grandes dificuldades até mesmo para adquirir e consolidar os elementos mais básicos da língua, necessários a uma comunicação funcional.

Durante a roda de conversa, a prática do bilinguismo foi tematizada e, de imediato, as respostas evidenciaram lacunas conceituais a seu respeito, bem como dificuldades operacionais vinculadas ao tempo disponível e à rotina do ambiente escolar. Desse modo, antes de avaliar práticas ou resultados, destaca-se o levantamento do percurso formativo daqueles que atuam em sala de aula. Nesse sentido, o presente estudo incluiu no instrumento de coleta de dados a pergunta “Já recebeu algum tipo de formação ou orientação quanto à prática do bilinguismo?”, com o propósito de verificar se as professoras tiveram acesso aos cursos, oficinas, ou diretrizes institucionais capazes de habilitá-las a implementar, de forma consistente, a educação bilíngue. As respostas a essa indagação permitiram dimensionar um certo desconhecimento acerca das línguas de sinais e da educação bilíngue.

Ramos (2018, p. 106) define que:

O Bilinguismo só é possível na convivência entre pessoas ouvintes e surdas enquanto desenvolvem atividades que consideram as duas línguas. Além disso, crianças e adultos devem ter a oportunidade de recorrerem às duas línguas sempre que desejarem, ou seja, em uma conversa, na resolução de um problema, na expressão de uma necessidade ou de uma preferência, entre outras situações.

A professora P1 revela que, no início do ano letivo, a escola recebeu apoio pontual de uma profissional da rede municipal, externa ao CEI, lotada na secretaria municipal. Segundo relatos da professora, a profissional se deslocava à unidade uma vez por semana para ministrar aulas de Libras em encontros que duravam de 10 a 15 minutos. A proposta reunia os funcionários que, naquele momento, não estavam na sala de aula. Assim, entende-se que se tratava de uma formação que não abarcava todos os professores e demais servidores daquela unidade.

No passado [...] isso, no começo do ano, a Aninha¹⁰ que é lá da (???) também ela veio aqui, então ela vinha uma vez na semana, mas era muito rápido, ela vinha 10, 15 minutos, ela reunia o pessoal que estava, né, os funcionários que estavam, é, que não estavam em sala que podiam sair no momento e ela trabalhava com a gente. Então ela ensinava alguns sinais, pedia alguma coisa. Mas é igual nós falamos, é difícil porque assim, ce tá lá aí chama você, ou as meninas precisam sair, ou acontece alguma coisa, porque até as meninas da limpeza participaram, foi muito bom (P 1).

A professora P4, lotada na outra unidade escolar pesquisada, também trouxe algumas falas acerca da referida formação, indicando ser ainda incipiente para uma formação docente com intuito de torná-los bilíngues: “praticar e tá ali é envolvido então as vezes vai lá para uma única formação também não resolve tem que ser sempre contínuo tratando-se de aprender né um uma língua nova (P 4)”.

Percebe-se que, de acordo com os relatos, que se tem iniciado trabalhos como o indicado no inciso IV do Art. 3º da Lei nº. 3.776/2020, que prevê “Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, gestores e familiares, inclusive por meio de oferta de cursos” (Três Lagoas, 2020). No entanto, os relatos das docentes ressaltam a necessidade de capacitações com carga horária significativa, que favoreçam uma comunicação mais acessível, eliminando receios ao dialogar com crianças ou adultos surdos. Ainda que as crianças estejam inseridas no ensino regular, permanece, nas unidades escolares, uma barreira comunicacional que só poderá ser superada com a efetiva disseminação e valorização da Libras entre todas as equipes que fazem parte do contexto educacional.

¹⁰ Nome fictício.

Conforme assinala Ramos (2018), profissionais que não possuem formação específica tendem a enfrentar diversas dificuldades para atuar nesse contexto, o que pode resultar em práticas restritas.

Castro e Kelman (2022, p. 164-165), acerca das práticas pedagógicas bilíngues, apontam que o espaço escolar ainda possui muitos desafios, dentre eles o de que professores precisam “desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em Libras, com estratégias bilíngues em contextos inclusivos”.

Constata-se, ainda, no relato das professoras, que a carga horária oferecida se concentra em um período reduzido. Reconhece-se que cursos de formação demandam um tempo de estudo com carga horária suficiente para terem um conhecimento básico do que se propõe.

Vieira e Molina (2018) discutem que, com relação à educação inclusiva, para que aconteça um convívio sem dificuldades, torna-se imprescindível atuar na eliminação das barreiras pedagógicas e da língua por meio de um processo social e de formação de professores que atenda às diferenças.

Durante as discussões foi abordada a temática da acessibilidade linguística. As professoras indicaram em suas falas que entendem que tem ocorrido a acessibilidade. Entretanto, apenas uma delas manifestou preocupação efetiva com tal questão: “[...] é, na verdade fiquei um pouco pensativa [...], mas de alguma maneira a gente tenta se ajustar quando aparece situações que ainda não conseguimos ...é a gente busca apoio da secretaria... rs rs rs. (P 4)”.

Com a introdução desta temática da acessibilidade, o foco da roda de conversa acabou se deslocando para a acessibilidade arquitetônica, e as professoras P1 e P2 apontaram que os espaços físicos da instituição permanecem inadequados. Tal deslocamento reforçou a constatação de que, em geral, quando se pensa em acessibilidade, a referência imediata costuma ser o espaço físico, embora a acessibilidade atinja outras esferas, como a acessibilidade linguística que também constitui parte indissociável desse mesmo conceito.

As professoras comentam:

Acredito que sim, com a relação à Aninha, principalmente a questão da LIBRAS, porque a dificuldade do CEI aqui é o espaço físico, né. Então seria mais a dificuldade da deficiência física (P 1).

Isso, da acessibilidade, né. Da acessibilidade mesmo. Por exemplo um cego, né, nós não... é muito mais difícil. Mas eu acredito que a língua de sinais, a Aninha ela está sendo super bem incluída. Vejo assim que tá [...] muito bem assistida. Ela faz parte mesmo daquela turma (P 2).

Conforme Ramos e Lanuti (2023) as escolas brasileiras ainda enfrentam dificuldades para assimilar a educação especial sob a ótica da perspectiva inclusiva, dificuldade que se agrava quando os docentes priorizam a rotulagem de um aluno a partir de suposta deficiência, em vez de se voltarem para a identificação das barreiras existentes e para a adoção de práticas pedagógicas que efetivamente as removam.

Em uma fala marcada pela informalidade, a docente reconhece que ainda não domina determinados aspectos relacionados à inclusão no contexto escolar. Todavia, evidencia disposição para o aprimoramento profissional ao afirmar que recorre ao suporte da SEMEC na tentativa de reorganizar suas práticas pedagógicas.

Com relação ao acesso, Baranauskas (2006, *apud* Figueiredo, 2006. p. 98) questiona como pensar o acesso ao conhecimento a todos, independentemente de suas capacidades. A autora adverte que, no nível de formação, precisa-se olhar para os profissionais da educação, repensando o currículo de forma a alcançar as necessidades da realidade em que estamos inseridos.

Quando se alinha, de modo coerente com a realidade exposta, o nível conceitual, estabelece-se uma base sólida para a criação de ambientes de aprendizagem genuinamente inclusivos. Nesse plano, definem-se princípios e valores que reconhecem a diversidade humana em sua totalidade no processo educativo. A partir desses conceitos, consolida-se a ideia de que todos os indivíduos, independentemente de suas capacidades, têm o direito de participar e aprender.

Ao serem questionadas sobre como planejar a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva diante da possibilidade de receberem crianças surdas na educação infantil, as docentes revelaram posturas distintas.

A professora participante da pesquisa que está atuando com uma criança surda, matriculada no CEI, relata como tem acontecido sua prática:

[...] eu sempre explico antes da atividade, sempre explico o que é pra fazer, sempre falo que a criança que faz e a família ajuda, e o Sérgio¹¹ manda um caderno extra de acordo com o tema, pra alcançar a família no caso. Vamos supor, a gente tava trabalhando alimentação saudável, aí o Sérgio faz sinais sobre alimentação, pra que a família aprenda os sinais, e possa conversar com ela (P 1).

¹¹ Nome fictício do intérprete de Libras citado.

O relato da professora indica que ela mantém um caderno extra que o intérprete monta no qual registra adaptações de atividades, vocabulário em Libras e estratégias visuais para garantir a participação da criança.

Já as outras reconhecem não saber por onde começar, demonstrando a urgência de formação continuada e de apoio institucional para desenvolverem metodologias que atendam, de fato, à diversidade presente na sala de aula.

A professora P3 comenta: “eu não faço ideia, talvez iria procurar um curso para me ajudar [...], mas também não é [...] não sei” (P 3).

Em concordância, a professora P4 diz: “é esse sentimento que eu também tenho, eu estudei libras na faculdade, achei muito legal aprendi alguns sinais, mas foi um semestre, acabei esquecendo [...]”.

Lanuti (2015, p. 30) aponta que,

A necessidade de se repensar sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na escola a fim de atender às demandas atuais (uma delas é incluir todos no ensino regular) está em buscar e desenvolver estratégias para melhorar a realidade da escola dentro do contexto em que está inserida.

Em continuação à conversa, a professora P2 mencionou acerca de uma experiência em contexto familiar envolvendo um parente, conforme relatado a seguir:

Eu [...] criança não, mas eu tenho uma pessoa que é parente do meu avô, né, e ele é surdo. Só que a gente não consegue se comunicar com ele, eu não consigo. Aí ele fala, só que ele sabe, já é um adulto, vai tentando, aí a gente as vezes fica, é constrangedor, porque aí cê fica assim ó “é J.? É?”. E é engraçado, ele trabalha numa escola, né. Ele é como se fosse um inspetor assim, e aí cê sabe que as meninas, as crianças vão aprendendo, a filha dele aprendeu desde pequenininha ela aprendeu a falar com ele. Mas eu não consigo me comunicar nem, só a mulher dele e os filhos [...] (P 2).

Embora o relato não descreva uma vivência direta da professora no ambiente em que ela trabalha, destaca-se a presença de um adulto surdo em outra escola. Segundo ela, as crianças iam aprendendo Libras pelo contato com ele, e sua filha desenvolveu, desde a primeira infância, a competência comunicativa em língua de sinais com o familiar.

Segundo Quadros (2008), estudos indicam que crianças ouvintes filhas de pais surdos desenvolvem, sem dificuldades, tanto a língua de sinais quanto a língua oral do país, uma vez que a língua de sinais é adquirida no convívio familiar, e a língua oral nas interações com interlocutores ouvintes da comunidade.

A análise das falas permite identificar o quanto as experiências práticas impactam diretamente as concepções das professoras. A ausência de vivências com crianças surdas, por

exemplo, revelou lacunas formativas, sobretudo no que tange ao conhecimento da Libras e à preparação para lidar com a diversidade linguística.

Durante as conversas também se constatou que a escassez de formação inicial e continuada em educação bilíngue provoca um movimento de “enxugamento” das ações docentes. Frente à possibilidade de receber estudantes surdos, as professoras entrevistadas relataram não saber “o que fazer” nem “como fazer”, revelando uma dependência quase exclusiva de intérpretes – quando disponíveis – e a ausência de planejamento curricular que contemple as especificidades linguísticas desses educandos. Tal quadro impede que a acessibilidade linguística, condição primeira para o exercício do direito à aprendizagem, seja garantida dentro dos espaços escolares.

Fora da escola, a situação repete-se ou se agrava: familiares, comunidade e serviços públicos, de modo geral, não dominam a Libras. O resultado é um círculo vicioso em que a criança surda é sistematicamente privada de interações significativas em ambas as línguas que deveriam compor seu repertório, tornando-se a principal excluída de uma política criada para incluí-la.

Uma das normativas legais que motivaram o interesse inicial desta pesquisa refere-se à Lei Municipal nº. 3.776 aponta que: “O Sistema Municipal de Educação de Três Lagoas/MS deverá adotar as medidas necessárias para a efetiva implantação da inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - no currículo escolar das instituições de ensino que o compõem” (Três Lagoas, 2020). Assim, o obstáculo central não é a inexistência de legislação específica que traga a Libras para o cenário educacional, mas a lacuna entre norma e prática, alimentada pela falta de coerência curricular, de recursos humanos qualificados e de uma cultura escolar verdadeiramente bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar da educação infantil sob a perspectiva inclusiva, parte-se do princípio de que toda criança é um sujeito singular em processo de desenvolvimento, com ritmos, interesses e modos próprios de aprender e interagir com o mundo. Valorizar a heterogeneidade existente no espaço escolar implica criar ambientes educacionais acolhedores, acessíveis e estimulantes, nos quais cada criança possa construir seu percurso de aprendizagem com dignidade, respeito e participação ativa. Isso requer a atuação de professores qualificados, infraestrutura adequada, materiais pedagógicos inclusivos e o fortalecimento do diálogo entre escola e família, elementos essenciais para a efetivação de uma proposta verdadeiramente inclusiva desde os primeiros anos escolares.

A presente pesquisa partiu da compreensão de que a infância é uma construção social, histórica e cultural, marcada por múltiplas experiências que atravessam os campos da linguagem, das emoções, das relações sociais e da corporeidade. Considerar essa pluralidade exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas que, muitas vezes, excluem por se pautarem em padrões normativos, ajustando-se às expectativas homogêneas. No caso específico das crianças surdas, essa exclusão se manifesta, sobretudo, na ausência de acessibilidade linguística e na fragilidade da implementação de uma educação bilíngue efetiva, capaz de articular, de maneira integrada, a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua.

As análises realizadas nesta pesquisa, documental e das rodas de conversa com professoras dos CEIs selecionados da rede municipal de Três Lagoas, evidenciaram que, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso oficial sobre a educação bilíngue e as práticas efetivamente desenvolvidas nos espaços educacionais.

Nesse sentido, destaca-se a importância de promover um ambiente escolar que valorize e respeite a língua e a cultura surda. A inclusão da Libras como componente curricular desde a primeira etapa da educação básica, aliada ao incentivo à interação entre crianças surdas e ouvintes, pode contribuir de maneira significativa para ampliar a acessibilidade linguística e fortalecer os processos de aprendizagem das crianças surdas.

De modo análogo, a inclusão social deve ser fortalecida no âmbito das práticas educativas, o que implica a necessidade de uma mudança atitudinal por parte tanto dos educadores quanto das famílias. A implementação de ações que promovam a convivência e o reconhecimento da diversidade revela-se fundamental para a consolidação de uma comunidade escolar efetivamente inclusiva e acolhedora.

É fundamental reconhecer que ainda há um vasto campo a ser explorado. Novos estudos são essenciais para aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas eficazes e para identificar os desafios que ainda necessitam ser superados. Essa busca contínua por conhecimento permitirá a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de todas as crianças.

Sabe-se que a análise de dois CEIs denota apenas uma amostragem local, no entanto compreende-se que a presente pesquisa nos provoca a conhecermos com maior completude a temática da acessibilidade linguística para as crianças pequenas.

Portanto, conclui-se que a falta de formação inicial e continuada em Libras e em pedagogia bilíngue, a escassez de materiais didáticos adequados e a ausência de um planejamento curricular inclusivo comprometem o acesso da criança surda ao conhecimento, limitando suas possibilidades de desenvolvimento integral. Soma-se a isso o fato de que, fora do contexto escolar, a língua de sinais ainda não é amplamente compreendida e utilizada, o que reforça o isolamento social e linguístico dessas crianças.

Diante disso, esta pesquisa reitera a necessidade urgente de transformar o direito à educação inclusiva em realidade vivida. Isso implica investir em políticas públicas que garantam formação docente sólida em Libras e em práticas pedagógicas bilíngues; fomentar a produção e circulação de materiais acessíveis; criar ambientes linguísticos ricos e diversificados nas escolas; e promover o envolvimento ativo das famílias e comunidades no processo educacional.

Assevera-se que, somente com a articulação dessas ações será possível superar a exclusão disfarçada de inclusão e assegurar que as crianças surdas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, protagonistas de suas histórias e participantes plenas da vida escolar e social. Assim, a educação infantil pode se tornar, de fato, o primeiro espaço de convivência democrática e de respeito à diversidade que toda criança merece.

Reforça-se a importância de compreender a infância a partir de uma perspectiva plural, que reconhece as diversidades existentes entre as crianças, incluindo aquelas com surdez, que utilizam a língua de sinais. Assim, pensar em acessibilidade na etapa da educação infantil implica considerar as múltiplas infâncias que habitam os espaços escolares e, conseqüentemente, garantir condições equitativas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todas, respeitando suas especificidades e direitos.

Compreender a infância como uma construção social, histórica e cultural é essencial para analisar os processos que envolvem o desenvolvimento da criança no contexto educacional. A infância, portanto, não pode ser entendida de forma homogênea, uma vez que

se constitui por experiências múltiplas, atravessadas por condições socioeconômicas, culturais, regionais e, sobretudo, por aspectos relacionados à diversidade.

Ao considerar essa diversidade, torna-se imprescindível incluir no debate educacional a realidade das crianças surdas e os desafios que envolvem sua plena participação na educação infantil. A acessibilidade linguística, neste contexto, emerge como uma condição fundamental para o exercício da cidadania e para o direito à aprendizagem. A ausência de recursos e práticas pedagógicas que garantam o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos pode comprometer o desenvolvimento da linguagem e, por consequência, as interações sociais e os processos de aprendizagem dessas crianças.

As análises realizadas nesta pesquisa revelaram que a implantação da Libras nos CEIs ainda se encontra em estágio inicial e fragilizado. Apesar da existência de dispositivos legais que reconhecem a importância da Libras e da educação bilíngue para a inclusão de crianças surdas, os dados demonstraram que as ações efetivas voltadas à promoção da acessibilidade linguística são pontuais, descontínuas e pouco sistematizadas. Os relatos apontam a ausência de formação específica e continuada em Libras e desconhecimento conceitual sobre a proposta bilíngue, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis desde a educação infantil.

Verificou-se, ainda, que a presença de iniciativas de formação dentro das unidades escolares ocorre de forma insuficiente, muitas vezes com duração e abrangência limitadas, sem alcançar todos os profissionais da equipe escolar. Diante disso, conclui-se que, embora exista um reconhecimento da importância da Libras para a inclusão, os CEIs ainda não estruturaram, de forma planejada e orgânica, sua inserção em suas práticas pedagógicas que promovam efetivamente a acessibilidade linguística das crianças surdas.

O percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa permitiu confirmar que, embora o conjunto de leis, diretrizes e práticas referentes à educação bilíngue de surdos no Brasil venha sendo periodicamente revisitado e expandido, permanece uma lacuna entre o que é prescrito e o que se concretiza nas práticas escolares. A análise das rodas de conversa com as docentes evidenciou que as constantes mudanças das normativas, longe de gerar segurança, acentua a confusão conceitual sobre o próprio significado de “ensino bilíngue”: ao mesmo tempo em que se reconhece a Libras e o português escrito como línguas de instrução, nenhuma delas está efetivamente presente num modelo pedagógico e interativo dentro do ambiente educacional.

Diante desse cenário, esta dissertação reitera a urgência de políticas de formação docente oferecendo cursos de Libras de maneira que haja a compreensão do paradigma bilíngue em sua totalidade, tendo como recurso, também, as salas de AEE, a criação de ambientes

linguísticos ricos em Libras e português, contemplando todo o sistema escolar e comunitário. Somente com a articulação desses eixos contemplados será possível converter o direito legislado em direito vivido, assegurando que a criança surda deixe de ser a que “fica sem” acessibilidade linguística para tornar-se protagonista de sua própria trajetória educativa.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

ALVES, F. F. P. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 270-279, maio/ago. 2018.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

AQUINO, L. M. L de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

ARAÚJO, V. C. de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 18 maio 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Dados qualitativos. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 147- 202.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção x., Brasília, DF 15 out. 1988.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**: seção x., Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013b**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 10 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2024**: resumo técnico. Brasília, 2025.

CABRAL, E. D. M.; VIEIRA, C. M. C. Técnicas qualitativas de produção de dados: características e processos de construção. **Ariús**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 98-124, jan./jun. 2014.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mwFvbKYGDLx3RrmGxrCpGWL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5KKQwN7YwXt8tSL4cJv4Crh/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CASTRO, M. G. F. de; KELMAN, C. A. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.28, e0119, p.155-168, 2022.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

COELHO, G. G.; ROCHA, L. P.; CAVALCANTE, J. G. Um estudo teórico sobre a inclusão escolar de crianças com autismo a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Cocar**, v.18, n.36, p. 1-19, 2023.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 4-24, ago./dez. 2014.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FERNANDES, C. H. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Educ. Teoria Prática**, v. 24, n.46, p. 4-22, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2024.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007.

GARRUTTI, É. A.; MOREIRA, T. N. de A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 23 set. 2024

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LIMA JUNIOR, E. B. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. Tese (Doutorado em – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/60505>. Acesso em: 17 abr. 2025.

KUHLMANN JUNIOR, M. História da educação infantil brasileira. **Rev. Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**,

São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, abr. 2004.

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilingue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In: Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANUTI, J. E. de O. E. **O ensino de matemática: sentidos de uma experiência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

LANUTI, J. E. de O. E. **Educação matemática e inclusão escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2015.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva. *In: NOZU, W. C. S., SIEMS, M. E. R., KASSAR, M. de C. M. Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar*. Curitiba: Íthala, 2021a.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67. 2021b.

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012.

LINS, S. L. B. *et al.* A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, [S. L.], v. 7, n. 2, p. 126-137, 2014. Disponível em: <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2870>. Acesso em: 30 set. 2025.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. *In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Orgs.). Surdez e educação inclusiva*. Marília: Oficina Universitária, 2012, p. 13-35.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc.Soc.**, Brasília, v.10, n.2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/675>. Acesso em: 12 maio 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de

peças com ou sem deficiências. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 17-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4952>. Acesso em: 27 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M. T. E.; RAMOS, E. de S.; BARRETO, E. G. **Atendimento educacional especializado: acessibilidade e inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2018.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013.

MARTINS, V. R de O.; ALBRES, N. de A.; SOUSA, W. P. de A. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 3, p. 103-124, set. 2015.

MELO, J. da S.; ALENCAR, E. S. de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MENEGAT, J.; SARMENTO, D. F.; RANGEL, M. (Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação. Interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 61-77.

MULLER, F.; HASSEN, M. de N. A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 465-480, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300009>. Acesso em: 30 set. 2025.

NEGRI, S. de R. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p. 14-43.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

OLIVEIRA, K. R. S de; BRAZ-AQUINO, F. de S.; SALOMÃO, M. N. R. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. **Avances en**

Psicología Latinoamericana, v. 34, n. 3, p. 457-472, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n3/v34n3a03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, n. x, p. xx-xx, 2020.

PORTELLA, S. M. *et al.* A importância do letramento visual e da acessibilidade linguística na educação inclusiva. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15483, 2024. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15483>. Acesso em: 15 jun. 2025.

POZEBON, S.; LOPES, A. R. L. V. O futuro professor como sujeito em formação: reflexões sobre a significação da atividade de ensino. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20190056, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0056>. Acesso em: 23 nov. 2024.

QUADROS, R. M. de. **Educação e surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. *In*: QUADROS, R. M. de. **Surdez e bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Espaço INES**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 12-17, jul./dez. 2008.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RAMOS, E. de S.; LANUTI, J. E. de O. E. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. *In*: MOREIRA, A.; MOREIRA, I. C.; LANUTI, J. E. de O. E. **Inclusão e exclusão**: debates transdisciplinares. Andradina: Meraki, 2021.

RAMOS, E. de S. *et al.* Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. *In*: NOZU, W. C. S., SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. de C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Íthala, 2021.

RAMOS, E. de S. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

RAMOS, E. de S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo**: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

ROSA, A. P. M. da; GOI, M. E. J. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotskyaprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVEIRA, M. da; SOARES, E. A. L.; MIRANDA, E. O atendimento ao estudante cego na universidade federal do triângulo mineiro. *In: Encontro de Pesquisa em Educação*, 9. Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educacionais, 4., 2017, Uberaba. **Anais...** Uberaba: Universidade de Uberaba, 2017, p. xx-xx.

SILVA, J. S. S. da. Deficiência, diversidade e diferença: idiossincrasias e divergências conceituais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, n. x, p. xx-xx, 2022.

TRÊS LAGOAS (Cidade). **Lei n.º 3.776, de 22 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a inclusão do tema Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das escolas no âmbito do município de Três Lagoas/MS e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vkfys>. Acesso em: 4 out. 2022.

VEIGA I. P. A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIAN JUNIR, O.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. **Revista do GELNE**, Natal, v. 15, número especial, p. 399-416, 2013.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018.

VYGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.