

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Bianca de Oliveira Fodor

**LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
DE INCLUSÃO**

**São Caetano do Sul - SP
2025**

BIANCA DE OLIVEIRA FODOR

**LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
DE INCLUSÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof.a Dra. Maria de Fatima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul - SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

FODOR, Bianca de Oliveira.

Libras na educação infantil: estratégias pedagógicas de inclusão / Bianca de Oliveira Fodor. – São Caetano do Sul: USCS, 2025. 124 p.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, 2025.

1. Libras. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão. 4. Estratégias pedagógicas. 5. Formação docente.

Andrade, Maria de Fátima Ramos. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 16 / 06 / 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Maria de Fatima Ramos de Andrade (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Érica Aparecida Garrutti (Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP)

Dedico o presente trabalho a Lucca Nigro Filippetti, que, ainda bebê, me inspirou a trilhar este caminho de pesquisa por sua esperteza em aprender Libras. À minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos, apoiando-me com paciência e compreensão. Agradeço cada incentivo e a força que me deram para seguir em frente, mesmo diante dos desafios. Suas palavras e gestos tornaram o percurso possível, e este trabalho também é parte de vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Oxalá e a todos os meus guias, cuja força e proteção me sustentaram durante toda a caminhada. Sem essa luz espiritual, não teria tido a clareza e a determinação necessárias para concluir o presente trabalho.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria de Fátima, expresso minha imensa gratidão por sua paciência, dedicação e olhar cuidadoso ao longo do percurso. Suas orientações precisas e sua generosidade acadêmica foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, assim como para meu crescimento pessoal e profissional. Obrigada pelas leituras atentas, pelos conselhos valiosos e por me conduzir com tanta sabedoria nesta trajetória.

À minha irmã, Bruna, a meu cunhado, Lucas, e a meu namorado, Vinícius, sou profundamente grata pelo suporte incondicional e pelo apoio emocional em cada etapa desse processo. Obrigada por estarem ao meu lado nos momentos de desafio, oferecendo palavras de incentivo e me ajudando a seguir em frente. À minha família, que sempre acreditou em mim e me fortaleceu nos momentos difíceis, minha eterna gratidão.

Aos meus amigos, Rodrigo, Amanda, Karina, Aline e Juliana, que tornaram a jornada mais leve com suas trocas constantes, orientações e apoio. Estar cercada por vocês tornou o caminho mais enriquecedor e possível.

A todos os professores do PPGE, que compartilharam seus conhecimentos e me ajudaram a construir um olhar mais crítico e reflexivo sobre a pesquisa e a prática docente, meu muito obrigado.

Agradeço à Prefeitura de São Caetano do Sul por autorizar a realização da pesquisa na Emei Rosa Perrella, permitindo que o presente estudo se concretizasse. Aos participantes das entrevistas, minha gratidão por compartilharem suas experiências e contribuírem para que esta pesquisa se tornasse significativa.

Por fim, meu reconhecimento e minha gratidão à USCS, por disponibilizar a bolsa funcionário, que me permitiu cursar o mestrado gratuitamente. Esse suporte foi fundamental para que eu chegasse até aqui e concretizasse meu sonho.

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tematiza a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Educação Infantil como estratégia pedagógica de inclusão. Assim, partiu-se da seguinte problematização: No contexto da Educação Infantil e considerando a Libras, quais as estratégias pedagógicas que podem promover a inclusão de crianças surdas no ensino regular? O objetivo geral foi analisar as estratégias pedagógicas que promovem a inclusão de crianças surdas no contexto da Educação Infantil de uma escola de ensino regular. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar como a Libras está inserida nas atividades pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil; identificar e analisar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão da criança surda no contexto escolar; e elaborar um material formativo, em formato de *e-book*, para docentes que atuam na Educação Infantil em escolas que atendem a crianças surdas. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários específicos e entrevistas semiestruturadas com uma professora, uma coordenadora e uma intérprete, todas envolvidas no trabalho pedagógico de uma criança surda inserida no contexto regular. O referencial teórico baseou-se nos estudos de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Júlia Formosinho, Peter Moss, Willian Corsaro e Loris Malaguzzi, que discutem temáticas do campo da Educação Infantil como espaço de interação, construção do conhecimento e inclusão. Além disso, os conceitos sobre educação inclusiva e bilinguismo na infância foram fundamentados nas contribuições de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Ronice Muller de Quadros, Carlos Skliar e Maria Teresa Eglér Mantoan, que ressaltam a importância da Libras no desenvolvimento da criança surda e na garantia de seus direitos educacionais. Os resultados evidenciaram que a falta de formação específica e de materiais didáticos adequados são desafios recorrentes na implementação da Libras nesse segmento. Assim, destaca-se a necessidade de políticas formativas para professores, bem como o desenvolvimento de recursos acessíveis que favoreçam a interação entre crianças surdas e ouvintes. Como produto educacional, propõe-se um material de apoio para o professor que atua na Educação infantil, no formato de *e-book*, bilíngue e interativo (Português e Libras), para a inclusão da Libras em suas práticas diárias, promovendo um ambiente educacional mais acessível e equitativo.

Palavras-chave: Libras; educação infantil; inclusão; estratégias pedagógicas; formação docente.

ABSTRACT

The present work thematizes the importance of the Brazilian Sign Language (Libras) in Early Childhood Education as a pedagogical strategy of inclusion. Thus, it was started from the following problematization: in the context of Early Childhood Education and considering Libras, what are the pedagogical strategies that can promote the inclusion of deaf children in regular education? The general objective was to analyze the pedagogical strategies that promote the inclusion of deaf children in the context of Early Childhood Education in a regular school. For this, the following specific objectives were established: to analyze how Libras is inserted in the pedagogical activities developed in Early Childhood Education; identify and analyze pedagogical strategies that promote the inclusion of deaf children in the school context; and to prepare a training material, in e-book format, for teachers who work in Early Childhood Education in schools that serve deaf children. Methodologically, a qualitative approach was adopted, with a descriptive-analytical character. Data collection was carried out through specific questionnaires and semi-structured interviews with a teacher, a coordinator and an interpreter, all involved in the pedagogical work of a deaf child inserted in the regular context. The theoretical framework was based on the studies of Paulo Freire (1996-2021), Miguel Arroyo (2000), Júlia Formosinho (2007-2017), Peter Moss (2009-2011), Willian Corsaro (2011) and Loris Malaguzzi (2013), who discuss Early Childhood Education as a space for interaction, construction of knowledge and inclusion. In addition, the concepts of inclusive education and bilingualism in childhood were based on the contributions of Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2020), Ronice Muller de Quadros (1997-2017), Carlos Skliar (1998) and Maria Teresa Eglér Mantoan (2003-2015), who highlight the importance of Libras in the development of deaf children and in guaranteeing their educational rights. The results showed that the lack of specific training and adequate teaching materials are recurrent challenges in the implementation of Libras in this segment. Thus, the need for training policies for teachers is highlighted, as well as the development of accessible resources that favor interaction between deaf and hearing children. From these analyses, as an educational product, an interactive bilingual e-book (Portuguese and Libras) was proposed, with pedagogical practices and materials that help teachers in the inclusion of Libras in their daily practices, promoting a more accessible and equitable educational environment.

Keywords: Libras; early childhood education; inclusion; pedagogical strategies; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Grande São Paulo com destaque da localização de São Caetano do Sul	48
Figura 2 – Lousa digital na biblioteca	50
Figura 3 – Lousa digital na sala do G5.....	50
Figura 4 – Caderno de avaliação pedagógica	51
Figura 6 – Vaga de acessibilidade	51
Figura 5 – Rampa de acesso	51
Figura 7 – Aula de Libras básico para crianças do G3.....	52
Figura 8 – Aula de Libras básico para crianças do G4.....	52
Figura 9 – HTPC com formação de Libras por meio da música.....	53
Figura 10 – Professora do G4 aplicando a Libras em roda de conversa.....	53
Figura 11 – Aula de Libras básico por meio da música para crianças do G3.....	53
Figura 12 – Cartes informativos (português e Libras)	54
Figura 13 – Capa do produto educacional (<i>e-book</i>)	83
Figura 14 – Sumário do livro bilíngue (produto educacional)	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referencial teórico	21
Quadro 2 – Levantamento BDTD	23
Quadro 3 – Objetivos da pesquisa e categorias	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APASMA	Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Mauá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUA	Desenvolvimento Universal da Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Especiais Educativas
PNE	Plano Nacional de Educação
QR CODE	<i>Quick Response Code</i> ou Código de Resposta Rápida
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O que encontramos na BDTD	22
1.2 Justificativa.....	25
2 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES	28
2.1 Criança, infância e Educação Infantil	28
2.2 A Educação Infantil e a legislação.....	31
3 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS	36
3.1 O que é inclusão?	36
3.2 Educação de surdos no Brasil.....	38
3.3 Libras	41
3.4 Bilinguismo	43
4 MÉTODO, PROCEDIMENTOS E CONTEXTO DA PESQUISA	46
4.1 A escolha do método	46
4.2 O contexto da pesquisa: São Caetano do Sul – Emei Rosa Perrella.....	48
4.3 Perfil dos participantes.....	55
5 PRÁTICAS DE ENSINO COM CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR	58
5.1 A escolha das categorias: a organização dos dados	58
5.2 Formação acadêmica: quem são os participantes	59
5.3 Libras e as atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.....	63
5.4 Estratégias pedagógicas que promovem a inclusão da criança surda.....	68
5.5 Desafios e barreiras da inclusão	75
6 O PRODUTO EDUCACIONAL	82
6.1 Objetivo do produto	82
6.2 Estrutura do <i>e-book</i>	83
6.3 Conteúdo e desenvolvimento	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

APÊNDICES
ANEXO

93
98

MEMORIAL

No presente memorial, descrevo minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Essa escrita exige uma recordação de toda a minha trajetória na Educação e do quanto cresci enquanto profissional da área, bem como uma reflexão sobre minhas expectativas para o Mestrado Profissional. Aqui, também falo de minha jornada e minhas experiências, ressaltando que o aprendizado está em constante crescimento; nunca alcançamos o conhecimento absoluto, pois estamos sempre aprendendo.

Decidi entrar para a área da Educação ainda no Ensino Médio, na reta final do 3º ano. Até o primeiro instante, antes de entrar na sala para realizar a prova do Enem, eu estava confiante em seguir para a área de Artes Gráficas e Visuais. Porém, durante a realização do exame, fiquei observando toda a estrutura da sala de aula onde estava, com cartazes de crianças e mesas alinhadas; isso despertou meu interesse na área da Educação. Ademais, surgiu um incômodo quando me deparei com a avaliação que me foi aplicada. Senti que ela era injusta, tendo em vista que nem todos os alunos tiveram contato com os mesmos conteúdos, as adaptações para alunos de inclusão eram mínimas e a distribuição de disciplinas, desigual. Assim que terminei a prova, senti-me determinada a mudar todo o desconforto com que me deparei e, por isso, decidi ingressar na área da Educação.

Em janeiro de 2018, iniciei o curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), local onde me senti bem acolhida. De início, sofri meu primeiro impacto na graduação: a troca de conhecimentos entre pessoas de idades e experiências diferentes. Como recém-formada no Ensino Médio, eu estava acostumada com trocas entre as pessoas e, na universidade, a mudança nesse cenário foi crucial para meu amadurecimento interpessoal.

Em 2020, pouco antes de finalizar a graduação, recebi a oportunidade de ser professora substituta de dança. Ao conhecer a área, interessei-me em continuar o projeto e fiz um curso para ser instrutora de FitDance, gênero de dança muito comum em academias. No segundo semestre de 2020, eu estava no período de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e participava do programa de residência pedagógica. Ao mesmo tempo, o mundo enfrentava a pandemia de covid-19,

dificultando, inclusive, o trabalho presencial dos professores. Foi um período de muitos desafios: além da preocupação com a doença, o ensino remoto estava acontecendo.

Instalou-se, então, o maior desafio para os pedagogos com interesse em ingressar no mercado de trabalho. Com as escolas fechadas, passei a buscar oportunidades como professora particular; para tanto, entrei em contato com inúmeras famílias de ex-alunos, conhecidos durante a época de estágio, quando fui professora auxiliar das escolas. A fim de atender às crianças que estavam com dificuldades no processo de alfabetização, comecei a atuar como “babá pedagógica”. Nessa função, desenvolvia duas funções principais: cuidar da criança enquanto os pais trabalhavam e, em conjunto, oferecer suporte pedagógico no processo de alfabetização e desenvolvimento, prezando pelo conhecimento escolar.

Com base nessas atribuições, o termo “babá pedagógica” se encaixou de forma orgânica: ele é utilizado quando se vincula o cuidar ao educar. Segundo Gomes (2022), “para que a criança se desenvolva plenamente, enfatiza-se o cuidar e educar que estão associados, pois não pode haver cuidado sem intenção de educar, assim como não se pode educar uma criança sem que dela se cuide”. Ressaltando que o momento era de isolamento social, a função se fez mais necessária, suprimindo a necessidade de cuidado e a demanda educacional que, antes, era atendida em ambiente escolar.

Uma criança que se destacou nessa trajetória é o menino Lucca. Estive presente na vida dele desde seu nascimento, em 2021, e a atuação como “babá pedagógica” se mostrou eficiente, pois, já na primeira infância, ele necessitava de cuidado e educação de forma integral. Piaget (1952) assevera que, nos primeiros dois anos de vida, a criança encontra-se no estágio da Inteligência Sensório-Motora, no qual “a construção da inteligência ocorre por meio da percepção e das ações motoras da criança em relação ao ambiente”. É nesse período que os bebês começam a desenvolver coordenação entre a visão e a apreensão, aprimorando sua interação com o meio. De acordo com Bruno (1993, *apud* Gasparetto, 1997, p, 24) eles nascem com o olho estruturalmente formado, porém sua visão é borrada, pois a área da retina responsável pela fixação da imagem ainda não está totalmente desenvolvida (Alvez; Kara-José, 1996, *apud* Gasparetto, 1997, p. 24). Por conta disso, os bebês reconhecem o mundo primeiramente por meio de audição, tato e olfato; o paladar restringe-se ao leite materno, e a visão configura-se como recurso falho e limitado.

A partir dos 6 meses de idade, os bebês começam a ter maior controle e desenvolvimento corporal. Segundo Rosa Maria Folha Mos (2024), "os marcos do desenvolvimento motor são progressivos e interdependentes, começando com movimentos reflexos e evoluindo para habilidades mais complexas, como sentar, engatinhar e andar". Sentar-se sozinho, manter postura e posição de quatro apoios para engatinhar são alguns exemplos de ações que surgem nessa fase da vida.

Vale ressaltar que o ato de engatinhar é fundamental para o desenvolvimento do bebê, pois "ajuda a fortalecer grupos musculares importantes das mãos, braços, ombros e coluna; aprimora habilidades visuais que envolvem a percepção espacial e de profundidade; treina o equilíbrio entre outros benefícios" (Mos, 2024). Nesse ponto, observei que a interação gestual com Lucca seria uma forma de primeiro contato. Portanto, comecei a utilizar sinais básicos em nossa rotina. Sendo ele uma criança ouvinte, pude ensinar sinais gestuais básicos associados à fala. Por exemplo, no momento da alimentação, ao apresentar os alimentos, eu falava as palavras e sinalizava gestualmente empregando a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Atualmente Lucca está com 3 anos de idade e já tem seu vocabulário constituído, sendo capaz de formular frases curtas e longas sem dificuldade. A associação da fala com a linguagem gestual foi importante para seu desenvolvimento, pois ampliou seu vocabulário bem cedo, ajudando-o até o presente momento em seu modo de expressar emoções.

Ainda em 2021, diante da pandemia e de muitas propostas distintas de trabalho, conheci uma família cujo filho, chamado Dante, se encontra no Espectro Autista. Por esse motivo — e levando em consideração a convivência com essa criança e o núcleo social em que ela estava inserida —, fiquei instigada a dar continuidade em minha formação acadêmica. Sendo assim, no ano seguinte, fiz um curso de pós-graduação (*lato sensu*) em Educação Especial e Inclusiva que me permitiu utilizar os conhecimentos para atuar diretamente com esse público e trabalhar a inclusão com crianças que não tinham especificidades. Estudei de maneira remota, a fim de conciliar meu trabalho integral como 'babá pedagógica'.

Em meio a tantas vivências, em 2023, tive a oportunidade de ampliar minha vida acadêmica. Ingressei no Mestrado Acadêmico Profissional da USCS e, de imediato, senti-me ansiosa e motivada a sempre prezar pela formação continuada. No fim daquele mesmo ano, prestei concurso para ser professora de Educação Especial no colégio USCS e, com sucesso, fui aprovada. Esse grande passo me estimulou a

alterar o tema de minha pesquisa e, em virtude das experiências que tive com o menino Lucca, cheguei ao objetivo da presente dissertação. Observando o crescimento do número de crianças com Necessidades Especiais Educativas (NEE), senti-me movida a ampliar o conhecimento e a prática acerca da temática.

Estar envolvida diretamente com a área da Educação Inclusiva tem sido um grande norteador para minha jornada; as práticas têm se encaixado em minhas pesquisas acadêmicas, e tenho adquirido conhecimento prático sobre a área. Acredito que essa formação mais aprofundada tem me proporcionado as ferramentas essenciais para desenvolver práticas pedagógicas eficazes e atualizadas, alinhadas com as demandas e os desafios do contexto educacional contemporâneo. A pesquisa me proporcionou olhar crítico e ferramentas para pensar estratégias que possam ser utilizadas para a inclusão, principalmente, de crianças surdas.

A trajetória não só exigiu esforço, disciplina e resiliência, mas também me trouxe crescimento pessoal e profissional inestimável. O mestrado foi um marco fundamental nesse processo, oportunizando aprofundamento teórico e prático sobre a importância da Libras na Educação Infantil, bem como suas implicações para a inclusão de crianças surdas e ouvintes no ambiente escolar. A pesquisa me permitiu compreender as nuances do ensino bilíngue e explorar estratégias pedagógicas que favorecem a construção de um espaço verdadeiramente acessível e equitativo. Após a conclusão do presente estudo, considero que minha jornada resultou em crescimento e aprendizado significativos. Esses avanços, por sua vez, contribuem para meu desenvolvimento pessoal e para minha prática como educadora.

Em suma, o mestrado foi, para mim, um percurso de descobertas e inovações, fortalecendo minha atuação na área da inclusão e reafirmando meu compromisso com a educação de qualidade para todos.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, constituindo um alicerce importante sobre o qual se assentarão os processos de aprendizagem futuros. Nessa etapa, elas desenvolvem habilidades essenciais que contribuirão para o desenvolvimento de suas capacidades de comunicação, interação social e compreensão do mundo ao seu redor.

Como sabemos, essa é a primeira etapa da Educação Básica e refere-se ao período de zero a cinco anos. Nele, a criança terá os primeiros contatos com a escola, permeados pelos diferentes tipos de falas e linguagens das quais se tem conhecimento. Nesse sentido, reconhece-se que a linguagem não se limita apenas à oralidade e à escrita, já que é fundamental para o processo de desenvolvimento do indivíduo; a comunicação se amplia nas mais variáveis relações humanas com base nas necessidades adquiridas (Luria, 1987). Considerando a criança surda, dentre a variedade de falas, destaca-se a língua de sinais, falada por meio de gestos.

Ao abordar a diversidade de linguagens, é imprescindível destacar a importância da língua de sinais para a criança surda. Enquanto modalidade gestual-visual de comunicação, ela desempenha papel fundamental no desenvolvimento linguístico e social do indivíduo. Além de possibilitar a expressão e compreensão eficazes, promove a interação e a inclusão em diferentes contextos, especialmente na Educação Infantil. É por meio dela que a criança surda pode estabelecer conexões significativas com o ambiente escolar, com seus colegas e educadores. Portanto, reconhecer e valorizar essa língua como parte integrante do processo educacional é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todas as crianças, independentemente de suas habilidades linguísticas.

A inclusão de crianças surdas ou com deficiência auditiva tem se mostrado um desafio significativo para o sistema educacional. Ele é especialmente complexo devido às inúmeras necessidades desses indivíduos, dentre as quais se destacam os ambientes de aprendizagem que sejam verdadeiramente inclusivos. Tendo isso em vista, a Educação Infantil é o cenário perfeito para tal imersão. O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no segmento em questão oferece aos pequenos possibilidades de desenvolvimento e, sobretudo, de inclusão, o que pode favorecer a diminuição das desigualdades sociais e culturais dentro e fora do contexto escolar.

A escola é uma instituição criada para promover a formação cidadã no âmbito social e cultural. Por essa razão, deve-se garantir a aprendizagem de conhecimentos, competências e valores necessários à socialização do indivíduo, a fim de que possa exercer os seus direitos.

Nas últimas décadas, houve considerável progresso no campo da educação de surdos no Brasil. Hoje, essas pessoas contam com medidas legais que orientam sua educação, inclusão educacional e social. Com relação a tais dispositivos, convém mencionar a Lei nº 10.436/2002, que confere à Libras o *status* de língua oficial da comunidade surda brasileira. No artigo nº 1, por exemplo, identificamos medidas para operacionalizá-la.

Assim, este trabalho tematiza as potencialidades e os desafios da implementação de um currículo bilíngue em contextos de Educação Infantil. Uma das problemáticas encontradas é a dificuldade de os professores lidarem com crianças surdas em classes regulares, já que, muitas vezes, esses profissionais não têm conhecimento do uso da língua de sinais, embora o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 — que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 —, determine:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que visa viabilizar a formação bilíngue (Brasil, 2005).

De acordo com o exposto, esta pesquisa baseia-se na seguinte pergunta: **No contexto da Educação Infantil e considerando a Libras, quais as estratégias pedagógicas que podem promover a inclusão de crianças surdas no ensino regular?**

Trata-se de uma temática que, ao ser pensada e respondida, interfere tanto na prática pedagógica — estabelecendo-se a inclusão de crianças surdas no contexto escolar —, quanto na promoção de um ensino bilíngue na sala de aula regular. Partindo de tal pressuposto, temos como objetivo geral: **Analisar as estratégias pedagógicas que promovem a inclusão de crianças surdas no contexto da Educação Infantil de uma escola de ensino regular.**

Quanto aos objetivos específicos, são eles:

- Analisar como a Libras está inserida nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil;
- Identificar e analisar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão da criança surda no contexto escolar;
- Elaborar material de apoio, em formato de *e-book*, para docentes que atuam na Educação Infantil em escolas que atendem a crianças surdas.

Tendo em vista a finalidade deste estudo, apresentamos, no quadro a seguir, as principais referências teóricas utilizadas. Vale ressaltar que elas estão divididas em três eixos: o da Educação Infantil e seus conceitos; o da inclusão de surdos e o bilinguismo; e o dos documentos oficiais.

Quadro 1 – Referencial teórico

Eixos	Referências
Educação Infantil: conceito de educação, conceito de infância e conceito de Educação Infantil	Paulo Freire (1996-2021) Miguel Arroyo (2000) Júlia Formosinho (2007-2017) Peter Moss (2009-2011) William Corsaro (2011) Loris Malaguzzi (2013)
Inclusão: educação de surdos e bilinguismo	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2020) Ronice Muller de Quadros (1997-2017) Carlos Skliar (1998) Maria Teresa Eglér Mantoan (2003-2015)
Documentos oficiais	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil Decreto nº 5.626/2005

Fonte: Elaboração própria.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho descritivo-analítico. Para realiza-la, seguimos três etapas, a saber:

1ª etapa – levantamento dos estudos correlatos, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir das seguintes palavras-chave:

“Educação de surdos”, “crianças surdas na educação infantil”, “Libras para ouvintes”, “Libras na educação infantil”. O período selecionado foi de 2018 a 2022 — os estudos selecionados foram organizados no quadro 2, que consta da próxima subseção.

2ª etapa – apresentação dos seguintes documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil;

3ª etapa – aplicação de questionário e realização de entrevista com profissionais que atuam em ensino regular com crianças surdas (Apêndice 1).

Com a intenção de conhecermos estudos mais recentes que tratassem do tema proposto, fizemos um levantamento dos estudos correlatos realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para tal, optamos pelo período de 2018 a 2022, com os seguintes descritores: Educação Infantil, surdez e Libras.

1.1 O que encontramos na BDTD

O levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) permitiu uma análise abrangente das pesquisas relacionadas aos temas “Educação Infantil”, “surdez” e “Libras no período” de 2018 a 2022. A escolha foi estratégica, a fim de abarcar estudos concentrados nas necessidades e nos desafios enfrentados pelas crianças surdas durante sua formação inicial, bem como nas estratégias pedagógicas e políticas educacionais voltadas para a inclusão desses indivíduos na Educação Infantil.

Do total de 19 trabalhos encontrados, selecionamos cuidadosamente 6 (seis) que melhor se alinhavam aos objetivos de nossa investigação. Ao analisar os resumos desses estudos, foi possível identificar padrões e tendências emergentes, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do panorama atual da pesquisa acadêmica nesse campo.

No quadro 2, apresentamos, de forma resumida, as principais características de cada uma das investigações, que oferecem *insights* valiosos para o avanço do conhecimento e das práticas educacionais inclusivas voltadas para crianças surdas na Educação Infantil.

Quadro 2 – Levantamento BDTD

Dados gerais	Título do trabalho	Palavras-chave
Dayane Bollis Rabelo Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) 2018	A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória	- Políticas educacionais - Crianças surdas - Educação Infantil
Camila Neto Fernandes Andrade Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) 2020	Bebês e crianças surdas nos espaços educativos	- Educação Infantil - Bebês surdos - Crianças surdas - Surdez - Inclusão - Libras
Tania Maria Garrido de Souza Universidade Estadual Paulista (Unesp) 2020	Ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes: planejamento e desenvolvimento de um Sinalário Ilustrado Interativo	- Libras - Sinalário - Educação inclusiva
Milena Maria Pinto Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos 2021	A criança surda na Educação Infantil: o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor	- Educação Infantil - Desenvolvimento linguístico - Crianças surdas - Bilinguismo - Inclusão
Rosemeire Fernandes Universidade Nove de Julho (Uninove) 2021	Universo surdo: os desafios da aquisição da língua brasileira de sinais na educação infantil	- Educação Infantil - Surdez - Aquisição da linguagem - Língua Brasileira De Sinais - Polo bilíngue
Elaine Aparecida de Oliveira da Silva Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 2022	Estudos sobre interpretação educacional Libras-português para crianças surdas na educação infantil	- Língua brasileira de sinais - Educação e Estado - Surdos - Inclusão escolar - Educação infantil

Fonte: Elaboração própria.

Com vistas a examinar as pesquisas encontradas, adotamos os seguintes passos: obter informações apresentadas no resumo; apontar os principais objetivos; e descrever brevemente a conclusão observada pelos autores. A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada uma das pesquisas encontradas.

Dayane Bollis Rabelo (2018), na tese “A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória”, teve o objetivo de analisar as condições de implementação das propostas educativas em vigor para crianças surdas na Educação Infantil, em municípios da Região Metropolitana de Vitória (ES). Para tal, abordaram-se temáticas que tratam do desenvolvimento infantil e das possibilidades de inclusão da criança surda nessa etapa da Educação Básica. A autora concluiu que havia fragilidades nas propostas de educação para crianças surdas na Educação

Infantil, nos municípios investigados, sobretudo no que tange à formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma prática educativa que reconheça e considere suas especificidades.

Camila Neto Fernandes Andrade (2020), no estudo intitulado “Bebês e crianças surdas nos espaços educativos”, pretendeu, primeiramente, mapear quantos eram e onde estavam matriculados os bebês e as crianças surdas do município de São Paulo, na modalidade Educação Infantil. A análise dos dados revelou que as crianças se encontravam matriculadas em unidades educativas do município ou da rede particular. Porém, em contexto de sala regular, verificou-se que elas vivenciavam experiências limitadas. Já em ambiente bilíngue, os profissionais tinham fluência na língua de sinais, e a inclusão se mostrou mais efetiva.

Tania Maria Garrido de Souza (2020), em “Ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes: planejamento e desenvolvimento de um Sinalário Ilustrado Interativo”, apresentou dois estudos: o primeiro consistiu no mapeamento do espaço escolar e no levantamento da compreensão dos alunos surdos; o segundo referia-se ao planejamento e à elaboração do objeto de aprendizagem, focalizando alunos surdos que ingressaram na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi analisar o conhecimento e o uso da Libras por crianças surdas e ouvintes e, a partir dos resultados, desenvolver um sinalário como material de apoio aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que dominavam pouco ou desconheciam a Libras. Os resultados do primeiro estudo apontaram que os estudantes não conheciam os sinais em Libras, mas faziam uso de alguns classificadores para identificar alguns objetos apontados. Em relação ao segundo estudo, desenvolveu-se o Sinalário Ilustrado Interativo com base no protocolo de registro dos ambientes escolares.

Milena Maria Pinto (2021), na dissertação “A criança surda na Educação Infantil: o desenvolvimento da linguagem na perspectiva do professor”, tencionou investigar, compreender e problematizar como se dá o processo de desenvolvimento de linguagem da criança a partir do olhar do professor. Para tanto, é essencial haver comprometimento contínuo com a formação e o aprimoramento profissional dos educadores, capacitando-os a proporcionar um ambiente mais acessível e enriquecedor a todas as crianças, incluindo as com surdez. No concernente aos resultados, a autora relatou que tanto as crianças quanto os professores inseridos no

contexto bilíngue ainda necessitavam aprofundar seus conhecimentos sobre Libras e ampliar as práticas de inclusão.

Rosemeire Fernandes (2021), em “Universo surdo: os desafios da aquisição da língua brasileira de sinais na educação infantil”, objetivou analisar a rotina escolar no processo de aquisição da Libras pelas crianças surdas em um polo bilíngue. A autora buscou entender a oralidade e o funcionamento do ouvido humano, a fim de compreender o processo de aprendizado bilíngue das crianças surdas. Para tal, contou com a participação de uma professora bilíngue, uma instrutora surda e duas tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. O estudo revelou uma visão positiva do polo bilíngue no que se refere à estrutura e à disposição de cursos, porém verificou-se que o local ainda não estava no cenário ideal para atender ao público-alvo.

Por fim, Elaine Aparecida de Oliveira da Silva (2022), na dissertação “Estudos sobre interpretação educacional Libras-português para crianças surdas na educação infantil”, focalizou a problemática do ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) na Educação Infantil, especialmente com relação aos intérpretes. O objetivo foi analisar pesquisas sobre a educação de crianças surdas no Brasil, com o intuito de entender seu embasamento teórico e como isso interfere no trabalho dos intérpretes. A autora concluiu que o número de estudos sobre educação de surdos no campo da Educação Infantil é baixo quando comparado à necessidade e amplitude da demanda. A seu ver, “mais pesquisas são necessárias para explorar as interações em salas de aula” (Silva, 2022, p. 118).

1.2 Justificativa

Após a análise das pesquisas correlatas, foi possível identificar uma série de questões fundamentais que emergem de tais estudos. As investigações realizadas pelos diversos autores abordam temas relevantes, por exemplo: as condições de implementação de propostas educativas para crianças surdas; o mapeamento da presença de crianças surdas em instituições de Educação Infantil; o desenvolvimento de materiais de apoio à aprendizagem em Libras, entre outros.

A utilização da Libras na educação de surdos é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento linguístico, social e intelectual desses indivíduos. A partir das reflexões dos pesquisadores, compreendemos que essa língua não apenas permite a

comunicação eficaz entre surdos e ouvintes, mas também promove o acesso ao conhecimento cultural e científico, além de contribuir para a integração social.

A legislação brasileira, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e pela Lei nº 10.436/2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão para surdos, garantindo seu ensino em todos os níveis educacionais. No entanto, a falta de capacitação adequada dos profissionais da Educação ainda representa um desafio para a efetiva inclusão de crianças surdas na Educação Infantil.

Nesse sentido, as investigações selecionadas apontam para a necessidade de uma formação adequada dos profissionais da Educação, capacitando-os a utilizarem a Libras de forma eficaz e a desenvolverem estratégias pedagógicas que atendam às necessidades linguísticas e cognitivas das crianças surdas no segmento em questão. Ademais, esses estudos salientam a importância do envolvimento dos pais e familiares no processo educacional, promovendo-se uma parceria entre a escola e a comunidade, a fim de garantir o desenvolvimento integral desses indivíduos. Por fim, vale mencionar a relevância de aprimorar as estratégias pedagógicas no que se diz respeito ao ensino de Libras na Educação Infantil.

No intuito de apresentar o percurso investigativo empreendido, a presente dissertação se organiza em 7 (sete) seções, numeradas a partir desta introdução, cujo objetivo é apresentar o projeto de pesquisa desenvolvido. Na seção 2 — “Infância, criança e educação infantil: alguns conceitos fundantes” —, inicialmente, discutimos o conceito de criança e infância. Posteriormente, exploramos o conceito de Educação Infantil e, na última parte, descrevemos os documentos oficiais — Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — que tratam desses conceitos.

Na seção 3 — “Inclusão, educação de surdos e língua de sinais” —, discorreremos, na primeira parte, sobre o conceito de inclusão de acordo com diferentes autores. Na segunda parte, reconstruímos a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil até o contexto atual, procurando evidenciar a legislação envolvida. Na terceira parte, ocupamo-nos da Libras e das leis em vigor.

Na seção 4 — “Método, procedimentos e contexto da pesquisa” —, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos e caracterizamos o contexto da pesquisa. Já na seção 5 — “Práticas de ensino com crianças surdas no contexto do

ensino regular” —, procedemos à análise dos relatos das participantes, ancorando-nos nos autores que compõem a fundamentação teórica.

Na seção 6 — “Produto Educacional” —, ocupamo-nos da breve descrição do produto educacional a ser desenvolvido a partir dos resultados da investigação. Por fim, na seção 7 — “Considerações finais” —, refletimos sobre o percurso investigativo, considerando as análises realizadas sobre os sujeitos envolvidos, os contextos nos quais eles se inserem e a necessidade de revisitar nossas percepções acerca do tema.

2 INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES

Nesta seção, inicialmente, discutimos o conceito de criança e infância. Em seguida, tratamos da Educação Infantil e, por fim, verificamos como os documentos oficiais — Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil (2017) — abordam os referidos conceitos.

2.1 Criança, infância e Educação Infantil

O conceito de criança e infância não é estático e único; pelo contrário, ele sofre mudanças provocadas pelo contexto social, cultural, econômico e político. Portanto, quando definimos esses conceitos, é necessário situá-los. A partir do fim do século XVIII e do início do século XIX, por exemplo, com a consolidação da educação formal e das ideias modernas acerca do desenvolvimento humano, a infância passou a ser reconhecida como uma fase distinta e crucial da vida.

A criança é comumente entendida como um ser em desenvolvimento, em constante evolução física, cognitiva, emocional e social. No entanto, essa definição reducionista não contempla toda a complexidade e a riqueza que envolvem a infância. Segundo Arroyo (2000), ela representa um período único na vida de cada indivíduo, marcado por descobertas, aprendizados, brincadeiras e interações que contribuem para a formação de sua identidade e visão de mundo.

O autor a entende como um momento singular e valioso na vida das crianças, no qual são reconhecidas como sujeitos de direitos e de experiências próprias: “as crianças devem ser vistas em sua condição própria, portadoras de uma cultura específica e de direitos próprios, não como futuros adultos, mas como sujeitos de sua própria história” (p. 45). Essa perspectiva desafia as concepções reducionistas e paternalistas que frequentemente moldam as práticas pedagógicas, oferecendo uma visão enriquecida da infância como um período pleno de significados próprios.

Entretanto, o conceito de infância não é, como já dissemos, universal, variando de acordo com contextos históricos, culturais e sociais. Diferentes culturas e sociedades atribuem-lhe significados distintos, e isso influencia as práticas educativas, os valores e as representações associadas às crianças. Nesse sentido, a

infância é socialmente construída, refletindo, portanto, as normas, crenças e expectativas presentes em cada contexto em relação a esses indivíduos.

Arroyo (2000) argumenta que a formação educativa deve acolher a condição infantil em sua totalidade, proporcionando um ambiente de respeito e dignidade. Por isso, “a educação infantil precisa ser repensada não como um espaço de preparação para o futuro, mas como um direito presente de viver a infância em plenitude, com todas as suas peculiaridades e potencialidades” (p. 68). Para tanto, é necessário transformar práticas educacionais, no sentido de contemplar as vozes e experiências das crianças como centrais no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito educacional, a concepção de criança e infância tem sido redimensionada ao longo do tempo, ressaltando a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça as crianças como sujeitos ativos e participativos de seu processo de aprendizagem. Ainda segundo Arroyo (2000, p. 112): “As infâncias são múltiplas e diversas, moldadas por inúmeras variáveis contextuais que definem as experiências e vivências das crianças”.

Valorizar a voz, a autonomia e a criatividade das crianças torna-se fundamental para promover práticas educativas que respeitem e potencializem suas singularidades e diversidades. Por conseguinte, exige-se dos educadores um olhar crítico e uma abordagem pedagógica que responda às distintas realidades das crianças, respeitando-as. Assim, o supracitado autor clama por uma educação que seja não apenas inclusiva, mas que celebre a diversidade presente no universo infantil, promovendo a justiça social ao combater as desigualdades presentes.

É indispensável considerar a diversidade das experiências infantis ao abordar tais conceitos, entendendo que não existe uma única infância, mas múltiplas. Fatores socioeconômicos, culturais, étnicos e geográficos influenciam profundamente a vivência das crianças. Políticas públicas e práticas educativas devem ser sensíveis a essas diversidades, promovendo um ambiente inclusivo que respeite as especificidades de cada um desses indivíduos. Compreender a criança e a infância em toda sua complexidade é essencial para a elaboração de práticas pedagógicas e políticas educacionais que visem ao desenvolvimento integral e à valorização dos direitos das crianças como sujeitos plenos na sociedade.

A participação da criança na sociedade é essencial para o desenvolvimento de comunidades saudáveis e inclusivas. A esse respeito, Formosinho (2007) argumenta que, desde cedo, elas aprendem valores, direitos e responsabilidades que moldam

seu papel como futuros cidadãos. Incentivar a participação ativa das crianças nas decisões que afetam suas vidas promove a autoconfiança e a responsabilidade social. Além disso, a autora assevera: “de fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (Formosinho, 2007, p. 13).

Ao ouvir e respeitar as opiniões das crianças, a sociedade enriquece suas perspectivas e soluções para os desafios contemporâneos. Para Formosinho (2017), a Educação Infantil deve ser entendida como um direito fundamental e uma etapa essencial para a construção de uma sociedade equitativa e inclusiva. Ademais, a teórica considera que a Educação Infantil de qualidade não apenas promove o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A abordagem pedagógica adotada nesse segmento deve se centrar na criança, valorizando suas experiências, interesses e necessidades. Por esse motivo, as práticas educativas que respeitam e promovem a autonomia e a participação ativa das crianças, são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Dito de outro modo: “nesta pedagogia, o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à concepção de uma pessoa na escola como partícipe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído” (Formosinho, 2017, p. 122).

No concernente à inclusão ativa das crianças no contexto social, Moss (2009) complementa essa visão ao enfatizar a necessidade de repensar e transformar as abordagens tradicionais na Educação Infantil. O autor defende uma pedagogia da escuta, na qual a voz da criança é central no processo educativo. Ele argumenta que as crianças devem ser vistas como coautoras de seu aprendizado, e os educadores precisam criar ambientes que incentivem a exploração, a curiosidade e a expressão individual.

Ainda segundo Moss (2009), essa etapa da Educação Básica tem de ser vista como um espaço de potencialidade e transformação, no qual as crianças são reconhecidas como cidadãos competentes e coautores de seu próprio aprendizado. Em suas palavras:

A criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena

de linguagens para se expressarem, e prática democrática significa ser capaz de “ouvir” essas linguagens (Moss, 2009, p. 426).

Corsaro (2011) também desafia a visão tradicional de que as crianças são passivas e influenciadas pela companhia dos adultos. O autor oferece uma visão sociológica profunda sobre a infância e a Educação Infantil, destacando a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil. Para ele, esse período deve ser entendido não apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como uma etapa significativa e autônoma da vida, na qual as crianças são agentes ativos e participantes nas suas próprias culturas de pares. Do mesmo modo, argumenta-se que elas constroem e negociam suas realidades sociais por meio de interações contínuas, desafiando a ideia de que são apenas receptores passivos de cultura. Mais especificamente:

Quando aplicadas à sociologia da infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada (Corsaro, 2011, p. 19).

Como se pode constatar, os teóricos mencionados destacam a relevância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos na construção de suas próprias experiências e culturas. Por isso, a Educação Infantil deve ser entendida como direito fundamental e etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças, não se limitando à preparação para a vida adulta, mas valorizando suas peculiaridades, potencialidades e vozes.

Políticas públicas e práticas pedagógicas devem ser inclusivas, respeitando a diversidade e as especificidades de cada criança, além de promover um ambiente educativo que celebre a pluralidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A etapa em foco, centrada na criança e nas suas necessidades, tem o potencial de transformar não apenas as vidas das crianças, mas também a sociedade como um todo, ao formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel no mundo.

2.2 A Educação Infantil e a legislação

Em nosso país, a educação das crianças de zero a cinco anos é tradicionalmente pautada por um caráter social e garantida por lei (Brasil, 1996). O

artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988) foi o primeiro passo para o lançamento da Política Nacional de Educação Infantil. No Capítulo III, a Carta Magna consagra o direito à Educação Infantil, reconhecendo a necessidade de as crianças de zero a cinco anos serem atendidas em creches e jardins de infância (Brasil, 1988). O Código da Infância e da Adolescência (Brasil, 1990) e a Lei Nacional de Orientações e Princípios Básicos da Educação (Brasil, 1986) reafirmam tal direito, estabelecendo um novo rumo ao instituírem a educação pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica.

A legislação desse segmento estabelece um arcabouço normativo essencial para a definição dos princípios, objetivos e práticas educativas para crianças de zero a cinco anos. Ele é composto de vários documentos-chave, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada um desses documentos desempenha papel crucial na configuração da Educação Infantil no país.

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como o próprio nome diz, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e define o segmento em tela como parte da Educação Básica. Segundo essa legislação, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até cinco anos, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Reconhece-se, portanto, a importância dessa etapa como direito fundamental e fase crucial ao desenvolvimento infantil, orientando a política pública e as práticas pedagógicas voltadas para essa etapa de ensino.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) complementam essa visão ao destacar a importância de considerar a criança como sujeito social e histórico, com direitos específicos e com lugar central na proposta educativa. Conforme se lê nesse documento, “a criança deve ser reconhecida em sua singularidade, inserida em contextos sociais, culturais e históricos diversos” (Brasil, 2009, p. 19). Isso reflete uma abordagem que valoriza as experiências vividas pelas crianças e suas múltiplas formas de expressão e interação com o mundo.

Vale lembrar que a Educação Infantil tem origem na antiga pré-escola ou creche e é referida como “[...] todo atendimento fora da família a crianças e

adolescentes que não frequentavam o que se considerava escola. [...] a ideia de pré-escola restringiu-se àquilo que nossa legislação chama de Educação Infantil” (Oliveira, 2011, p. 35). Além disso, fundamenta-se na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, o que significa reconhecer e respeitar a singularidade de cada indivíduo, levando em consideração suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Ao proporcionar um ambiente que estimule o crescimento em todas essas áreas, o segmento visa a garantir que a criança se desenvolva de forma equilibrada e harmoniosa.

A necessidade de um currículo nacional vem sendo discutida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que previu a elaboração de um documento dessa natureza. No entanto, a formulação concreta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) só ganhou força com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que estabeleceu, como uma de suas metas, a implementação da BNCC. Segundo o plano, “A BNCC é fruto de um processo democrático e participativo, que envolveu diferentes segmentos da sociedade” (Brasil, 2017, p. 8).

A Base surgiu de um processo longo e colaborativo, envolvendo diversas fases de elaboração, consulta pública e revisão. A partir de então, o Ministério da Educação (MEC) coordenou a elaboração do documento, que intencionou contar com a participação de professores, gestores, especialistas e a sociedade civil em geral. O processo incluiu várias versões preliminares e períodos de consulta pública, permitindo amplas possibilidades de participação.

A BNCC está organizada em três etapas principais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada uma delas, definem-se competências e habilidades que os alunos devem desenvolver. No caso da Educação Infantil, o documento está organizado em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, operacionalizados por meio de cinco Campos de Experiência. Esses componentes são estruturados com vistas a assegurar uma abordagem integrada do desenvolvimento infantil, afinal: “A criança deve ser vista como sujeito de direitos e de sua própria trajetória de aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 13).

A Base também ressalta a importância de “ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade e promovam a participação das crianças” (Brasil, 2017, p. 15). Partindo de tal premissa, estabelecem-se princípios fundamentais para a Educação Infantil, considerando-se a criança como ser ativo, curioso e criativo, que aprende por

meio da exploração, do brincar e das interações sociais: “[...] a aprendizagem acontece na interação com o outro e que a criança constrói conhecimento a partir dessas interações” (Brasil, 2017, p. 34).

A definição de criança e o entendimento de suas especificidades são elementos centrais nas políticas educacionais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Tanto a BNCC quanto as DCNEI oferecem uma visão abrangente sobre tal conceito, reconhecendo os pequenos como sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Ainda com relação à BNCC, ela entende a criança como ser integral, cujas aprendizagens e cujo desenvolvimento ocorrem de maneira interligada e contínua. Trata-se, pois, de um

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2017, p. 39).

Essa definição ressalta a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento infantil, colocando a criança como agente ativo de seu processo de aprendizagem.

O documento também reconhece a singularidade de cada criança, valorizando a diversidade e a inclusão. Nele, podemos ler que: “A Educação Infantil deve respeitar e valorizar a diversidade, garantindo a todas as crianças o direito de aprender e se desenvolver plenamente” (Brasil, 2017, p. 36). Dessa forma, propõe-se uma abordagem pedagógica que considere as diferentes experiências, culturas e contextos das crianças, assegurando que todas tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) fornecem um contexto essencial para entender e abordar tais conceitos na prática educacional brasileira. Segundo a primeira, a infância é reconhecida como uma fase fundamental do desenvolvimento humano, na qual “a criança é vista como um ser integral e pleno de potencialidades, que deve ser compreendido em suas diversas dimensões: física, emocional, social e cognitiva” (Brasil, 2017, p. 33).

Isso reforça a ideia de que a Educação Infantil deve proporcionar espaços e tempos adequados para que as crianças possam expressar ideias, questionamentos

e hipóteses, numa perspectiva de desenvolvimento integral. Essa abordagem busca garantir que esse segmento do ensino não apenas prepare as crianças para o Ensino Fundamental, mas também reconheça e valorize suas experiências e identidades únicas.

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito, a cooperação, a solidariedade e a empatia. Por meio de atividades colaborativas, jogos em grupo e projetos coletivos, as crianças aprendem a conviver com a diversidade, a resolver conflitos de forma pacífica e a construir relações interpessoais saudáveis. Ao criar situações de aprendizagem que tenham relevância e sentido para elas, oportuniza-se a construção de conhecimentos sólidos e duradouros.

Como vemos, a legislação dessa etapa da Educação Básica preconiza um sistema integrado a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Do mesmo modo, os documentos estabelecem que a Educação Infantil deve ser um direito garantido por lei, com práticas pedagógicas que respeitem a individualidade e a cultura desses indivíduos, promovendo um ambiente educativo inclusivo e estimulante. A integração de tais documentos é crucial para assegurar que a Educação Infantil no Brasil atenda às necessidades das crianças e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3 INCLUSÃO, EDUCAÇÃO DE SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS

Nesta seção, discorreremos sobre o conceito de inclusão no contexto escolar. Em seguida, aprofundamo-nos nas especificidades da educação de surdos e na importância da Libras no processo de inclusão. Por fim, examinamos alguns documentos oficiais que tratam da educação de crianças surdas, com ênfase no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e estabelecendo diretrizes para a formação de profissionais e o atendimento educacional às pessoas surdas.

3.1 O que é inclusão?

O conceito de inclusão é um tema central no debate sobre a Educação contemporânea, refletindo o esforço para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características pessoais e sociais, tenham acesso pleno e equitativo ao currículo e à vida escolar. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2020) aborda a inclusão como um processo que vai além da mera presença física dos alunos nas salas de aula:

A inclusão é mais do que a simples presença física do aluno na sala de aula; ela envolve a participação plena e a valorização das diferenças, com a criação de condições para que todos possam aprender e desenvolver-se em um ambiente educativo diversificado (Lacerda, 2020, p. 45).

A autora argumenta que a inclusão requer uma transformação nas estruturas e práticas pedagógicas das instituições educacionais, promovendo um ambiente que respeite e integre a diversidade dos estudantes. Em suas palavras, “a inclusão exige mudanças estruturais e pedagógicas que vão além da adaptação de materiais e práticas, implicando uma transformação cultural na escola para acolher a diversidade e promover a equidade” (Lacerda, 2020, p. 47). Essa perspectiva sugere que a inclusão deve ser integrada de forma holística nas políticas e práticas escolares, exigindo uma revisão das normas e abordagens tradicionais que, muitas vezes, perpetuam a exclusão.

Acerca da importância de tratar a inclusão como direito fundamental, Ronice Muller de Quadros (1997, p. 67) assim se manifesta: “a inclusão deve ser entendida como um direito de todos os estudantes, independentemente de suas condições, e

não como uma opção ou uma política secundária”. A autora defende que a inclusão deve ser acompanhada de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos discentes, sem segregá-los ou marginalizá-los. Ademais, ela reforça que a inclusão deve proporcionar oportunidades iguais de aprendizado e participação para todas as crianças, eliminando barreiras que possam impedir seu acesso e sua plena inclusão (Quadros, 2017).

Para Maria Teresa Eglér Mantoan, a concepção de inclusão transcende a mera integração de alunos com deficiência em escolas regulares. Mais especificamente, a verdadeira inclusão demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos educadores e na estrutura organizacional das escolas. Trata-se, portanto, de

[...]uma ação intencional, planejada e sustentada por convicções filosóficas e políticas que se traduzem em práticas educativas democráticas, onde todos têm o direito de aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação (Mantoan, 2003, p. 45).

Nesse contexto, a inclusão não se limita à presença física dos alunos com deficiência no ambiente escolar, mas sim à sua participação ativa e significativa no processo educativo. De acordo com essa autora, a inclusão escolar se materializa na medida em que as instituições educacionais se reorganizam para oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo a convivência entre eles. Em suma, “a inclusão escolar se concretiza na medida em que as escolas conseguem se organizar para oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a convivência entre eles” (Mantoan, 2003, p. 62).

A pesquisadora ainda assevera que as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou ser segregada em classes especiais e atendimentos à parte. A seu ver, priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio urgente e inadiável que precisa ser assumido por todos os educadores, gestores e demais envolvidos no processo educacional (Mantoan, 2002). A construção de uma escola inclusiva exige o comprometimento coletivo com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A inclusão não pode ser vista como um mero adendo ao sistema educacional; trata-se de um princípio fundamental que guia todo o processo de ensino-aprendizagem.

A autora também critica o modelo tradicional de Educação, que tende a categorizar e segregar os alunos com base em suas habilidades e dificuldades, reforçando práticas excludentes. Ela defende que a escola tradicional, ao insistir em práticas homogeneizadoras, exclui aqueles que não se encaixam no padrão estabelecido:

A escola tradicional, ao insistir em práticas homogeneizadoras, acaba por excluir aqueles que não se encaixam no padrão estabelecido. A verdadeira inclusão desafia essa lógica, propondo uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade (Mantoan, 2003, p. 80).

No que diz respeito à “verdadeira inclusão” citada por Mantoan, Carlos Skliar (2003) explora tais nuances na Educação Infantil, defendendo uma abordagem que valorize a diversidade e promova a equidade desde os primeiros anos de escolaridade. Assim, ele enfatiza a importância de uma educação inclusiva que reconheça e celebre as diferenças entre as crianças. A seu ver, a inclusão na Educação Infantil não deve ser entendida apenas como a inserção de crianças com deficiência em ambientes educacionais regulares, mas como uma prática pedagógica que respeite e valorize as singularidades de cada uma:

A inclusão não é apenas uma questão de presença física nas escolas, mas sim de criar um ambiente em que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características, possam participar e aprender de maneira significativa (Skliar, 2003, p. 15).

3.2 Educação de surdos no Brasil

No que diz respeito à surdez, a inclusão de surdos no âmbito da Educação atual traduz o distanciamento gradativo da visão medicalizada da surdez e o reconhecimento político dessa população. Isso revela novos horizontes que traduzem a viabilidade na construção de projetos políticos-pedagógicos que focalizem o conhecimento determinado pela diversidade cultural constituinte da sociedade em toda a sua magnitude, incluindo a cultura surda (Quadros, 2006).

Na Idade Média, a falta de comunicação oral era erroneamente associada à falta de inteligência. A surdez, historicamente, foi associada à incapacidade intelectual, resultando na marginalização dos surdos (Skliar, 1999). Essa associação

negativa gerou um estigma profundo, levando à exclusão sistemática dos surdos de atividades sociais e educacionais.

A exclusão não se restringia apenas ao âmbito social mais amplo; era prevalente no âmbito familiar. Tratava-se de uma realidade predominante e refletia a falta de reconhecimento de suas capacidades linguísticas e cognitivas (Lacerda, 2009). As famílias, influenciadas pelo preconceito social, muitas vezes viam os filhos surdos como um fardo, o que resultava em negligência e falta de apoio para o desenvolvimento educacional desses indivíduos.

Devido à alta exclusão familiar e social, a Educação das pessoas surdas era quase inexistente. A ausência de métodos educacionais adaptados e a falta de professores capacitados impediam que elas tivessem acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas habilidades. Segundo Skliar (1998, p. 130-131), “a imagem do surdo é vista socialmente como incapaz. [...] Isso significa, em ambos os casos, um fortalecimento da suposta inferioridade dos surdos em relação aos ouvintes”.

O ensino para surdos no Brasil teve origem durante o período do segundo Império, graças à contribuição de Flausino José da Gama, ativista e escritor surdo brasileiro. Em 1857, ainda não havia escolas especiais para pessoas com surdez no Brasil; logo, Gama fundou uma escola residencial no Rio de Janeiro. Com o apoio do Imperador D. Pedro II, o espaço tornou-se o Instituto dos Surdos-Mudos, existente até hoje como instituição federal, agora com o nome Instituição Nacional de Educação de Surdos (Ines).

A inclusão pressupõe que todas as crianças, incluindo as surdas, têm o direito de receber uma educação em escolas regulares, que devem estar preparadas para atender às suas necessidades específicas. Segundo Garrutti-Lourenço (2017, p. 35), “além da valorização da língua de sinais como primeira língua da comunidade surda brasileira, há outro motivo para essa disciplina ser obrigatória: a inclusão”.

A construção de uma escola inclusiva exige o comprometimento coletivo com práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade de oportunidades para todos os alunos. A inclusão educacional parte do princípio de que todos os estudantes precisam aprender juntos independentemente de suas dificuldades e diferenças. Desse modo, as escolas devem se organizar para satisfazer as necessidades diversas de seus discentes (Garrutti-Lourenço, 2017, p. 27).

A Constituição Federal de 1988 foi um ponto de inflexão significativo na história dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo os surdos. Ela estabeleceu a

Educação como um direito de todos, sem discriminação, e previu a garantia de atendimento especializado aos alunos com deficiência (Lacerda, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabelece orientações fundamentais para a Educação Especial no contexto da Educação Básica, sendo elaborada com base em diretrizes internacionais. Elas são alicerçadas no conceito de Educação Inclusiva e estão divididas em dois blocos principais: os sistemas de ensino e a capacitação dos professores. O princípio orientador das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é a inclusão. Ele enfatiza a relevância de reconhecer e valorizar as diferenças individuais, reforçando que a escola deve se ajustar às necessidades dos alunos com deficiência, e não o oposto. Em outras palavras, a adaptação dos processos pedagógicos e do ambiente escolar deve priorizar a criação de condições que favoreçam o aprendizado e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas particularidades e limitações, promovendo um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Os surdos brasileiros contam, hoje, com medidas legais que orientam sua educação, inclusão educacional e social. Dentre eles, merece destaque a Lei nº 10.436/2002, que confere à Libras o *status* de língua oficial da comunidade surda brasileira. No decreto nº 1 da referida lei, identificamos medidas para operacionalizá-la. Entretanto, a inclusão da criança surda ainda tem sido um desafio.

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436/2002, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na formação de professores e profissionais de Educação, e assegurando o direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue.

O decreto 5.626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, garantindo o acesso a educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 17).

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, é importante distinguir as funções dos profissionais que atuam com a Libras no contexto educacional. O professor de Libras é o responsável pelo ensino da língua como disciplina curricular, sendo exigida formação superior específica em Letras–Libras. Já o instrutor de Libras atua geralmente no ensino da língua como L1 para alunos surdos, podendo ter formação em nível médio ou superior, desde que

reconhecido como membro da comunidade surda e com domínio da língua. O intérprete educacional, por sua vez, atua na mediação comunicativa entre o professor ou demais membros da escola e os estudantes surdos, devendo ter domínio da Libras e formação específica, conforme descrito no artigo 19 do decreto. A clareza quanto ao papel desempenhado pelos profissionais é fundamental para garantir o atendimento adequado aos estudantes surdos e respeitar suas singularidades linguísticas e culturais.

Ainda em relação ao Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), embora represente uma conquista do movimento de luta empreendido pela própria comunidade surda, ele traz “[...] indicações básicas delineadas como necessidades mínimas para favorecer o acesso à educação ao público surdo” (Garrutti-Lourenço, 2017, p. 22).

3.3 Libras

Reconhece-se que a língua não se limita apenas à fala, já que é uma prática fundamental para o processo de desenvolvimento do indivíduo. A comunicação se amplia nas mais variáveis relações humanas com base nas necessidades adquiridas (Luria, 1987). Considerando a criança surda, entre essa variedade de linguagens, destaca-se a língua de sinais.

Segundo o Decreto 5.626 (Brasil, 2005, art. 2), considera-se pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Esta última é uma língua de modalidade gestual-visual, utilizada pela comunidade surda, e, por meio dela, o surdo se comunica com os ouvintes. Nas palavras de Damásio (2005, p. 61), ela “possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence”.

Para Goldfeld (2002), o sujeito deve ser introduzido à Libras o mais cedo possível, permitindo maior desenvolvimento e interação com a língua de sinais e o português escrito. Dito de outro modo:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm

o direito de ser ensinada em língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (Goldfeld, 2002, p. 27).

Em 1911, quando o Ines foi fundado, inicialmente se utilizava a língua gestual. No entanto, devido às diretrizes estabelecidas pelo Congresso de Milão, houve uma mudança para a metodologia do oralismo puro, resultando na proibição do uso de sinais que já eram empregados no Instituto Brasileiro (Honora; Frizanco, 2009).

Até meados do século XX, a educação dos surdos baseava-se no oralismo, que enfatizava o aprendizado da fala e da leitura labial, relegando língua de sinais como modalidade linguística ao nível secundário. Porém, com o passar do tempo, as políticas educacionais passaram a reconhecer a importância da língua de sinais como língua natural dos surdos e a valorizar a abordagem pedagógica que a incluía. De acordo com Gesser (2009, p. 38), foi Ivete Vasconcellos quem, influenciada pela abordagem da comunicação total, desenvolveu novas propostas, “defendia que: fala, gestos, pantomima e sinais deveriam ser empregados na formação dos indivíduos surdos”.

Para Góes (1996, p. 40), a comunicação total representa “uma das filosofias que aparece marcando algumas mudanças no cenário educacional”. Essa abordagem foi considerada uma maneira mais inclusiva e flexível de se comunicar com pessoas surdas, ao permitir o “uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas” (Góes, 1996, p. 40). A Língua Brasileira de Sinais, por sua vez, “[...] ultrapassa os objetivos de uma simples comunidade e constitui-se na expressão da identidade de uma comunidade” (Skliar; Perlin, 1998, p. 52).

Um passo importante nesse sentido foi a Lei Nacional de Orientação e Educação Básica (LDB), de 1996, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão para surdos, garantindo o direito de distribuição e utilização em todos os níveis de ensino. Além disso, “o reconhecimento da Libras representou um passo importante para a valorização da identidade cultural dos surdos e para a promoção de uma educação bilíngue” (Skliar, 1999).

A LDB estabeleceu a necessidade de os sistemas educacionais garantirem a formação de professores capazes de prestar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, inclusive aos surdos. Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil e estipulou que o poder público garantisse a inclusão

da língua como disciplina obrigatória nos cursos de formação dos professores. Essa lei foi regulamentada pelo decreto nº. 5.626/2005, que dispõe sobre a inclusão da Libras como meio legal de comunicação e expressão, além de estabelecer diretrizes para o atendimento educacional especializado às pessoas surdas.

Essas legislações representam avanços na promoção da inclusão educacional e social dos surdos no Brasil, reconhecendo a importância da Libras e garantindo o acesso a uma Educação de qualidade que respeite a diversidade linguística e cultural dessas pessoas. No entanto, permanecem desafios para garantir a plena implementação dessas políticas, particularmente em relação à formação de professores e à disponibilização de recursos adequados nas escolas para satisfazer as necessidades específicas dos alunos surdos.

3.4 Bilinguismo

Para o desenvolvimento linguístico do surdo, segundo Garrutti-Lourenço (2017), o bilinguismo é visto como necessário. Ele é a base de qualquer iniciativa inclusiva para esse público. Vale ressaltar que essa perspectiva está presente nos documentos legais relacionados à inclusão (Brasil, 2011; 2015)

O conceito de educação bilíngue ganhou relevância na década de 1970 e foi fortalecido na década de 1980, em países como Inglaterra e Suécia (Goldfeld, 2002). O bilinguismo para surdos consiste na superação de conceitos linguísticos e no contato com seu grupo social minoritário, interagindo com a Libras e o português, de forma escrita e acessível a esses alunos. Tal como diz Quadros (2005, p.16), “para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais”.

Segundo a Lei 14.191/2021, artigo 60-a, a educação bilíngue de surdos é vista como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Entretanto, em escolas regulares, a lei não se aplica da mesma forma. É o que podemos observar no parágrafo terceiro da referida lei, o qual diz:

[...] será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas (Brasil, 2021).

Nesse sentido, compete às escolas regulares promoverem a inclusão. Todavia, a prática do bilinguismo no contexto educacional vai além da simples oferta de Libras como disciplina; ela implica a criação de um ambiente no qual essa língua seja utilizada como meio de instrução e comunicação cotidiana, respeitando a identidade linguística e cultural da criança surda. Isso requer a presença de professores bilíngues, intérpretes de Libras e materiais acessíveis em ambas as línguas. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, reforça tal exigência ao dispor que a formação docente para atuação na educação bilíngue deve considerar Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, conforme o artigo 5º.

Na prática, escolas que implementam o bilinguismo com crianças surdas na Educação Infantil costumam promover atividades que integrem os dois códigos linguísticos desde o início da vida escolar. Isso pode ser observado na utilização de rodas de conversa sinalizadas, contação de histórias em Libras, uso de materiais visuais e interativos bilíngues, além de momentos de interação intencional entre crianças surdas e ouvintes com mediação de intérpretes. Experiências como a descrita na presente dissertação, nas quais há a atuação de uma intérprete na rotina das turmas e o envolvimento da comunidade escolar em formações de Libras, revelam que o bilinguismo é uma proposta viva, coletiva e formativa, que transforma o ambiente em um espaço de inclusão real.

A educação bilíngue também assume papel importante na formação da identidade da criança surda, pois reconhece seu pertencimento a uma comunidade linguística específica, valorizando a Libras como língua legítima. Segundo Lacerda (2020), esse reconhecimento é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima, bem como para a construção de conhecimento das crianças surdas.

Contudo, a consolidação dessa proposta enfrenta desafios significativos, entre eles, a carência de profissionais qualificados, a limitação de recursos pedagógicos em

Libras e a resistência por parte de gestores ou famílias que ainda veem a Libras como um obstáculo em vez de uma ponte. Assim, a efetivação do bilinguismo demanda políticas públicas eficazes, formação continuada de professores e compromisso da comunidade escolar com práticas inclusivas e equitativas.

Feitas essas considerações, na próxima seção, tratamos do método, dos procedimentos para coleta de dados e do contexto da pesquisa.

4 MÉTODO, PROCEDIMENTOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, inicialmente, apresentamos a escolha metodológica que orientou a investigação. Na sequência, discorremos sobre os procedimentos utilizados e, por último, ocupamo-nos do contexto da pesquisa e da caracterização das participantes.

4.1 A escolha do método

O presente trabalho caracteriza-se por sua abordagem qualitativa com caráter descritivo-analítico, de natureza básica. O principal objetivo da análise descritiva é servir de apoio para garantir a autenticidade do tema. Uma investigação desse tipo descreve as características do tema abordado e estabelece conexões com diversos aspectos. A perspectiva analítica, por sua vez, promove reflexões para entender o conteúdo, oferecendo dados que sustentam a análise e os pontos de discussão. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa é uma abordagem caracterizada por seu foco em compreender fenômenos sociais e educativos a partir da perspectiva dos participantes. As autoras também afirmam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (p. 11).

A pesquisa qualitativa tem um compromisso com a compreensão holística dos fenômenos. Seu intuito é obter uma visão integral e compreensiva do fenômeno estudado, considerando suas múltiplas facetas e inter-relações (Lüdke; André, 1986, p. 22). Isso implica uma análise que vai além dos dados superficiais, buscando entender os processos subjacentes e as significações atribuídas.

Esse tipo de investigação tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento (Lüdke; André, 1986, p. 11). Este último é parte ativa do processo, pois suas interpretações e percepções influenciam diretamente o desenvolvimento do estudo. Consideram-se as influências da trajetória profissional dos entrevistados como parte integrante da construção do conhecimento, as quais são reconhecidas ao longo do percurso e acabam refletindo-se no estudo empreendido.

Uma das principais características do texto qualitativo é a flexibilidade, permitindo que o planejamento inicial seja revisado e adaptado conforme a coleta de dados avança. Para Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos

significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. (p. 45). Ademais, as autoras destacam que a pesquisa qualitativa tem grande relevância no campo da educação, pois permite uma análise aprofundada das interações e práticas educativas. Por meio dessa abordagem, é possível acessar as percepções e experiências dos indivíduos no ambiente escolar.

Para a realização do presente estudo, valendo-nos da abordagem qualitativa, seguimos estas etapas:

1ª. Etapa: levantamento dos estudos correlatos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das seguintes palavras-chave: “Educação de surdos”, “crianças surdas na Educação Infantil”, “Libras para ouvintes” e “Libras na Educação Infantil”;

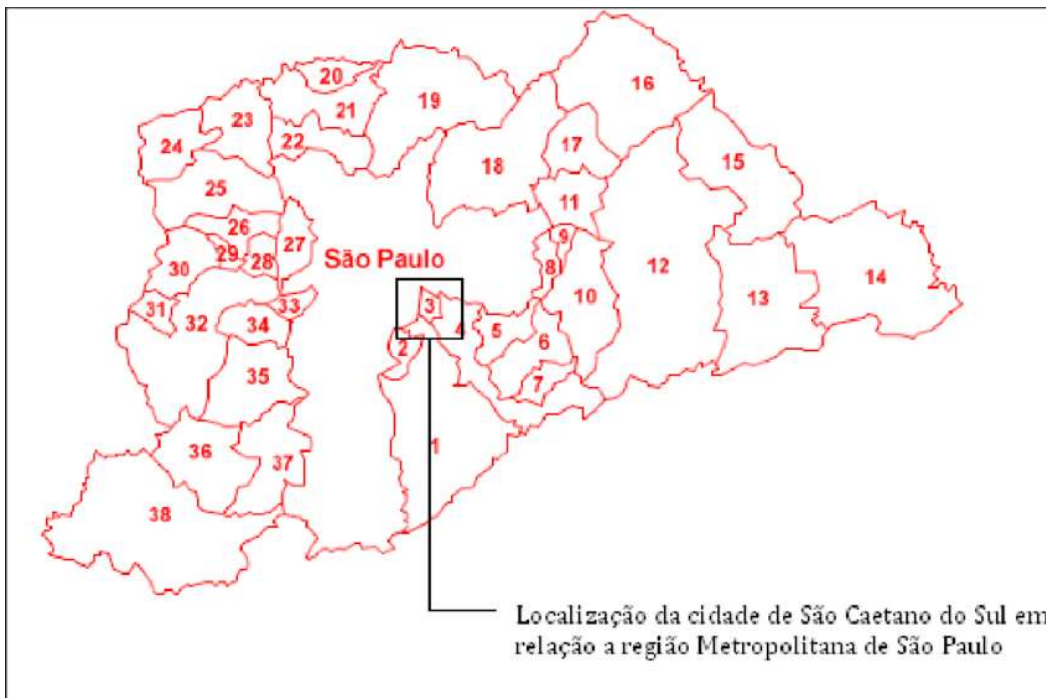
2ª. Etapa: Descrição dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Lei de Diretrizes e bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil;

3ª. Etapa: Realização de questionário e entrevista com profissionais que atuam na Educação Infantil: uma professora da sala regular que atende a uma criança surda, a intérprete que acompanha a professora e a coordenadora pedagógica. Inicialmente, o questionário (Apêndice 1) foi enviado aos participantes da pesquisa, que responderam por escrito. Na sequência, foram agendadas e realizadas as entrevistas (Apêndice 2). Considerando os procedimentos utilizados, estabelecemos como critério de inclusão profissionais (professora, intérprete e coordenadora pedagógica) que atuavam na creche Emei Rosa Perrella, da rede municipal de São Caetano do Sul. Além disso, levamos em conta o aceite das participantes e suas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por fim, é válido mencionar que as entrevistas foram gravadas e transcritas em conformidade com as normas do Comitê de Ética (Anexo 1).

4.2O contexto da pesquisa: São Caetano do Sul – Emei Rosa Perrella

A escola que acompanhamos está localizada em São Caetano do Sul. Na figura 1, é possível ver a localização do município.

Figura 1 – Mapa da Grande São Paulo com destaque da localização de São Caetano do Sul



Fonte: Prefeitura de São Caetano¹ [s.d.]. Mapa sem escala.

São Caetano do Sul é uma cidade localizada na região metropolitana de São Paulo e tem 147 anos de existência. Faz parte da região do Grande ABC, composta por um conjunto de sete cidades. Conforme destacado no mapa acima, o município está diretamente conectado com a capital do estado de São Paulo.

De acordo com o IBGE, a população estimada, em 2024, era de 172.109 habitantes. Ocupando uma área de 15,331 km², resulta em uma densidade demográfica de 10.805,23 hab./ km², segundo o censo em 2022. Atualmente, a prefeitura está sob administração de Anacleto Campanella Junior, conhecido por Tite Campanella.

No contexto educacional, a cidade dispõe de uma rede de ensino que vai da Educação Infantil ao Ensino Superior. Dados do censo de 2023 mostram que a Secretaria de Educação teve aproximadamente 20.502 alunos na Educação Infantil e

¹ Disponível em: www.saocaetanodosul.sp.gov.br. Acesso em: 23 de novembro de 2024

nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Secretaria de Educação (Seeduc) (São Caetano do Sul, ano 2023),

a cidade conta com 16 Escolas Municipais Integradas (EMIs), que são as creches que oferecem Educação Infantil em tempo integral; 30 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); uma creche conveniada; 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), 09 delas oferecendo ensino em tempo integral e 11 meio-período; e 01 com Ensino Fundamental e Médio.

Nas Diretrizes Educacionais do município, afirma-se que as escolas se esforçam para oferecer um ensino de qualidade. Vale ressaltar que a presente investigação está centrada no contexto infantil, ou seja, do qual fazem parte crianças de zero a cinco anos de idade. Como já dito, a Educação Infantil é considerada essencial para o desenvolvimento desses indivíduos, proporcionando oportunidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Os participantes desta pesquisa — uma professora de Educação Infantil que acolheu uma criança surda, a coordenadora pedagógica e a intérprete de Libras — são profissionais que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Rosa Perrella. Inaugurada em 05 de agosto de 1968, ao longo dos anos, a instituição passou por diversas reformas e ampliações, sendo a última realizada em 2020, durante o período da pandemia. O nome da escola presta homenagem à senhora Rosa Perrella, uma imigrante italiana que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da cidade de São Caetano do Sul. A unidade escolar contempla as modalidades de Educação Infantil (berçário e 1º ciclo), numa perspectiva que considera a educação inclusiva.

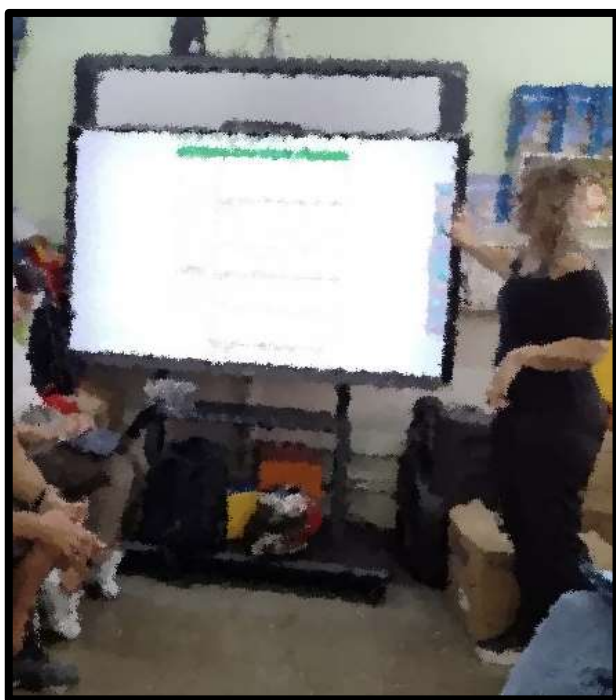
Atualmente, a Emei Rosa Perrella conta com quatro salas de referência, cada uma com capacidade para atender a até 25 crianças por turno. Em 2024, a distribuição das turmas foi organizada da seguinte forma: no período da manhã, há um grupo 4 (G4) e um grupo 5 (G5) em meio período, além de uma turma integral de cada. No período da tarde, há um grupo 2 (G2) e um grupo 3 (G3). Devido ao grande número de transferências nos grupos 2 e 3, restaram poucas crianças, o que levou a Seeduc a determinar a junção das turmas, formando assim a primeira classe multisseriada da rede municipal.

A instituição conta com 21 docentes, divididos entre 9 professoras de educação infantil e 12 auxiliares. O ambiente administrativo é composto pela diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica e um auxiliar administrativo, responsável pelos

setores financeiros e patrimoniais. Nesse espaço, ocorrem reuniões importantes, incluindo encontros do Cecapec, do conselho escolar e das supervisões de ensino.

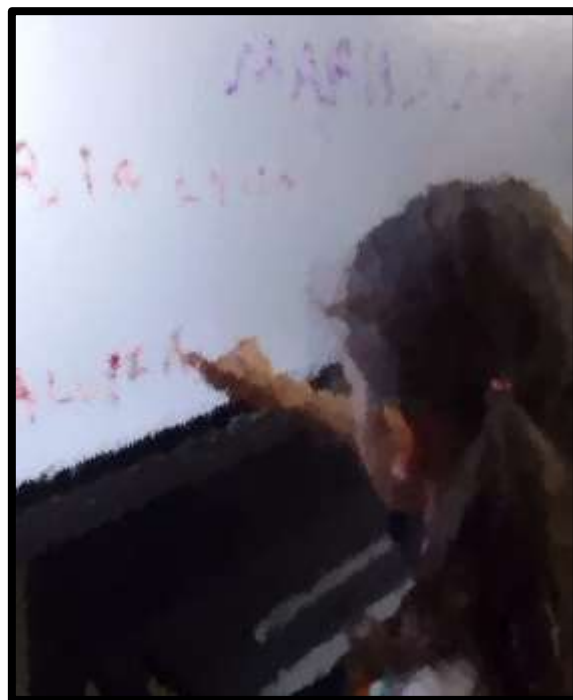
Os recursos físicos e pedagógicos da escola são variados. A secretaria dispõe de quatro computadores, dois *Chromebooks*, duas impressoras, dois *notebooks*, dois aparelhos de som, um projetor e um *data show*. Já na biblioteca, há uma lousa digital (Figuras 2 e 3), um projetor e um *data show*. As salas de aula do período integral contam com dois televisores de tela plana. Ao todo, em 2024, a escola contava com 56 crianças matriculadas.

Figura 2 – Lousa digital na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 3 – Lousa digital na sala do G5



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A avaliação do desenvolvimento infantil segue as diretrizes estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). As professoras registram a evolução dos alunos em cadernos individuais, abordando aspectos cognitivos (linguagem, memória, percepção e raciocínio), motores (competências motoras, equilíbrio, esquema corporal, lateralidade e motricidade) e sociais (desenvolvimento social, cooperação, empatia, comunicação e respeito). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola apresenta um exemplo de caderno de registros pedagógicos:

Segundo os registros do PPP, na seção sobre a educação inclusiva, cinco crianças com diferentes laudos foram matriculadas em 2023 e receberam acompanhamento individualizado por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado em conjunto com a professora regente e considerando as necessidades específicas de cada estudante. Dentre essas crianças, havia uma aluna surda, para a qual a escola solicitou à Seeduc um intérprete de Libras.

A profissional desenvolveu um projeto integrador que visava não apenas a auxiliar a aluna na comunicação com professores e colegas, mas também a tornar a Libras uma parte ativa da rotina escolar. A gestão escolar concordou em adotar tais práticas, e a intérprete pôde ampliar seu projeto inicial.

O projeto (figuras 7 e 8) envolveu encontros lúdicos regulares desde 2022, nos quais, por meio de músicas, jogos, contação de histórias sinalizadas e brincadeiras interativas, todas as crianças passaram a ter contato com a língua de sinais. A intérprete visitava todas as turmas, semanalmente, e tinha disponíveis 40 minutos por dia/turma para aplicar as “aulinhas”. Com as crianças, ela organizava pequenas aulas diárias em cada turma, utilizando músicas, teatro, contação de histórias e brincadeiras que favoreciam o aprendizado da Libras de forma lúdica e interativa.

Figura 7 – Aula de Libras básico para crianças do G3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 8 – Aula de Libras básico para crianças do G4



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A profissional também se dispôs a realizar um trabalho contínuo de formação dos professores e funcionários (Figura 9). Durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), dedicava 30 minutos para ensinar Libras básica às professoras, abordando vocabulário essencial para o cotidiano escolar e estratégias para comunicação com crianças surdas. A iniciativa também se estendeu aos funcionários da escola, incluindo equipe de apoio, merendeiras e gestores, que receberam noções básicas de Libras para facilitar a interação com a aluna e promover um ambiente mais inclusivo.

Figura 9 – HTPC com formação de Libras por meio da música



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Em 2024, uma nova intérprete assumiu o acompanhamento da aluna, dessa vez contratada pela família. Além da mediação linguística, a profissional apoiou as atividades escolares e incentivou a socialização da estudante com os colegas, utilizando recursos como jogos de mímica e brincadeiras de comunicação exclusivamente por sinais. Ela também deu continuidade ao trabalho de formação pedagógica com os professores, o que resultou em profissionais que adotavam a Libras em outros momentos da rotina escolar, como na contação de histórias, explicação de atividades e rodas de conversa.

Figura 11 – Aula de Libras básico por meio da música para crianças do G3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 10 – Professora do G4 aplicando a Libras em roda de conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A escola se dedica à adaptação e confecção de materiais inclusivos, um trabalho realizado pelos educadores sob a orientação da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da coordenadora pedagógica. O especialista em AEE oferece orientações a cada três meses, garantindo que o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos sejam promovidos e assegurados. Durante as aulas, a intérprete não apenas traduzia o conteúdo, mas também adaptava metodologias para garantir que a aluna compreendesse os conceitos de maneira visual e acessível. Esse processo envolvia o uso de materiais táteis, imagens ilustrativas e estratégias lúdicas, respeitando a especificidade da aprendizagem bilíngue. Um dos materiais mais utilizados, inclusive, pela professora da turma G5 eram os “cartes informativos”. Tratava-se de recortes de imagem sobre a rotina escolar, com a legenda em português e sua representação em Libras.

Figura 12 – Cartes informativos (português e Libras)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A escola em questão foi escolhida como campo de pesquisa por ser a única da região a trabalhar ativamente com a Libras na Educação Infantil devido à matrícula de uma criança com surdez. A aluna entrou na escola em 2022 no grupo G3 e ficou na escola até o fim de 2024, concluindo sua fase de Educação Infantil no G5. Após a formatura da estudante — e por não haver mais intérprete presente —, a escola não manteve o projeto de Libras.

4.3 Perfil dos participantes

A seguir, apresentamos os participantes da pesquisa, com ênfase na formação acadêmica e profissional: a intérprete de Libras (Verde), a professora de Educação Infantil (Rosa) e a coordenadora pedagógica (Amarelo). A criança surda também recebeu nome fictício (Lilás) pois foi amplamente citada nos relatos. A fim de manter anonimato dos envolvidos, optamos por substituir os nomes reais por nomes fictícios, utilizando o campo semântico cores.

VERDE

Verde é intérprete de Libras e atua na rede de São Caetano do Sul desde 2021. Ela tem 37 anos de idade, concluiu o curso de Pedagogia em 2018 na modalidade presencial em uma faculdade privada. Sua formação no Ensino Fundamental e Médio ocorreu, inicialmente, em instituições públicas, porém, em outros momentos, estudou em escolas da rede particular.

Após a conclusão de sua graduação em Pedagogia, sentiu interesse em se aprimorar em Libras e iniciou um curso básico na Apasma (Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Mauá), onde frequentou os módulos básico, intermediário e avançado. Em 2020, concluiu uma especialização em Libras, realizada em uma instituição particular. Teve experiências anteriores como assistente de sala em período de estágio em 2 escolas privadas e, depois de concluir o curso de Pedagogia, optou por ingressar na rede pública. Mesmo sendo intérprete na rede de São Caetano do Sul desde 2021, foi apenas em 2024 que ela começou sua trajetória na Educação Infantil.

Anteriormente, suas experiências foram no Ensino Fundamental e Médio. Hoje se dedica apenas ao público surdo, atuando seis horas diárias como intérprete na Educação Infantil. No período vespertino, é intérprete voluntária em uma igreja cristã, função por ela desempenhada 3 vezes por semana. Sua carga horária na rede pública é de 30 horas semanais e, como intérprete voluntária, é de 10 horas semanais, totalizando 40 horas semanais de jornada de trabalho.

Sua experiência profissional envolve a Educação Infantil com grupos da faixa etária de 5 anos, anos finais do Ensino do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na rede de Educação de São Caetano do Sul já trabalhou em mais de 3 escolas diferentes. É relativamente nova na docência e, mesmo com oportunidades de

participação de programas de iniciação à docência, optou por dedicar tempo ao estudo contínuo de Libras, cursando especializações na área.

ROSA

Rosa tem 55 anos de idade e mais de 25 anos de experiência na docência. Sua formação, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, ocorreu em escolas públicas. Cursou Ensino Médio profissionalizante do magistério. Sempre atuou com os anos iniciais da Educação Básica, destacando-se a Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos.

Atua na rede pública de São Caetano do Sul desde 2014 e em escola da rede privada de ensino, localizada em outra cidade. Divide sua ocupação em dois campos de atuação, com jornada de 30 horas semanais em cada um. Antes de atuar como professora, trabalhou na área da Educação como assistente de ensino em uma instituição privada, acompanhando as crianças no contraturno em suas tarefas escolares e atividades extracurriculares.

Escolheu a escola onde atua pela localidade, por ser próxima de sua atual residência. Na rede de Educação de São Caetano do Sul, trabalhou em apenas 2 escolas diferentes e ingressou no cargo por meio de concurso público em 2014. O início de sua carreira como docente foi de grande relevância para seu amadurecimento pessoal, pois iniciou muito jovem e obteve grande apoio da gestão das escolas em que trabalhou. Não teve oportunidades de participar de programas de iniciação à docência.

AMARELO

Amarelo tem 57 anos, é coordenadora de ensino na instituição pesquisada. Graduada em Pedagogia na modalidade presencial, cursou duas especializações *lato sensu*: em Psicopedagogia e em Educação Especial. Sua trajetória no Ensino Fundamental e Médio deu-se na rede pública de ensino.

Atuou em redes de ensino privado por mais de 10 anos e ingressou na rede pública em 2017. Inicialmente, conciliou os cargos em ambas as redes, porém, depois de 3 anos na rede pública, optou por manter apenas o cargo público. Atualmente, ocupa a função gratificada de coordenadora na escola em que atua, da qual já era docente desde 2017. Seu principal papel é orientar e supervisionar escolas da Rede de Educação, transitando por assuntos administrativos e pedagógicos.

Tem carga horária de 40 horas, sendo integralmente destinada à sua ocupação como coordenadora. Em relação à escola na qual atua, Amarelo a escolheu por ser

localizada em local de fácil acesso e por se tratar de uma instituição bem-conceituada com relação à Educação Inclusiva na Rede de Educação. Sua experiência profissional envolve a docência desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Na Rede de Educação de São Caetano do Sul, apenas teve experiência em uma escola, sendo a de atual ocupação.

Ela não teve oportunidade de participar de programas de iniciação à docência. Iniciou na profissão apenas com os estágios obrigatórios realizados na graduação. No início de sua trajetória como docente, foi importante o fato de ser autodidata e ter desenvolvido um perfil investigativo. Ademais, contou com o apoio de gestores competentes e colegas professores que colaboraram significativamente para seu desenvolvimento profissional. Realizou diversos cursos de extensão como formação continuada a fim de ampliar sua rede de conhecimentos. Dentre os cursos, destacam-se o de Educação Especial e o de Gestão e Alfabetização, os quais, segundo Amarelo, foram considerados marcos importantes para seu crescimento profissional.

Resumidamente, no que concerne às participantes da pesquisa, todas são graduadas em instituições particulares e atuam tanto na rede pública de São Caetano do Sul quanto na rede privada de ensino.

Findo o percurso metodológico, passamos, na próxima seção, à análise dos dados coletados na pesquisa de campo por meio de questionários e entrevistas.

5 PRÁTICAS DE ENSINO COM CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR

Nesta seção, inicialmente, discorreremos sobre a escolha das categorias. Na sequência, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas. Por fim, estabelecemos uma articulação entre os dados analisados e o referencial teórico, com vistas a aprofundar as interpretações construídas ao longo do estudo.

5.1 A escolha das categorias: a organização dos dados

A fim de investigar e analisar as práticas pedagógicas de inclusão de crianças surdas e o uso da Libras como estratégia pedagógica, as participantes foram convidadas a responder um questionário e a participar de uma entrevista. Para a organização e análise dos dados, partimos das categorias retiradas dos objetivos específicos propostos na pesquisa, a saber: i.) analisar como Libras está inserida nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil; e ii.) identificar e analisar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão da criança surda no contexto escolar.

Os encontros foram agendados considerando a disponibilidade das participantes e realizados por meio da plataforma Google Meet. O ambiente *on-line* contribuiu para que se sentissem mais à vontade para compartilhar suas experiências e percepções, além de facilitar a disponibilidade das respondentes. Vale ressaltar que, antes da realização das entrevistas (Apêndice 2), elas responderam a um questionário (Apêndice 01). A partir das respostas obtidas, realizamos as entrevistas com a intenção de aprofundar as ideias mencionadas pelos professores. A combinação entre questionário e entrevista favoreceu uma abordagem mais rica, pois possibilitou triangular dados e compreender nuances das práticas docentes. A fim de manter o sigilo, tanto as participantes quanto as crianças mencionadas nas entrevistas receberam nomes fictícios.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias elencadas com base nos objetivos específicos e na leitura recorrente das respostas dadas pelas respondentes.

Quadro 3 – Objetivos da pesquisa e categorias

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS
– Analisar como Libras está inserida nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil;	Libras e as atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil
– Identificar e analisar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão da criança surda no contexto escolar.	Estratégias pedagógicas que promovem a inclusão da criança surda
	Desafios e barreiras da inclusão

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de não termos estabelecido o objetivo específico de conhecer os participantes, optamos por elaborar, como primeira categoria, a sua formação acadêmica. Por fim, definimos as seguintes categorias de análise:

- Formação acadêmica: quem são os participantes;
- Libras e as atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil;
- Estratégias pedagógicas que promovem a inclusão da criança surda;
- Desafios e barreiras da inclusão.

5.2 Formação acadêmica: quem são os participantes

Nesta categoria, valemo-nos das perguntas que tratavam da formação acadêmica e da experiência profissional das respondentes. Para tal, elaboramos três questões que concerniam basicamente à trajetória profissional: 1. “Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.”; 2. “O que te fez escolher a área da Educação?”; e 3. “Quanto tempo você está nessa ocupação?”.

Nos excertos a seguir, é possível verificar o que as participantes disseram a respeito de sua formação acadêmica:

Sempre soube que meu propósito estava em algo que envolvesse comunicação, inclusão e, principalmente, a possibilidade de fazer a diferença na vida das pessoas. A escolha pela educação foi quase um reflexo natural disso. Desde que me entendi por gente, percebi o poder que a educação tem de transformar realidades e de abrir portas para um mundo mais justo e acessível. E quando decidi me aprofundar na pedagogia, foi uma escolha

muito consciente de que, além de ser professora, poderia atuar de uma forma mais ampla, ajudando a construir um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor (Verde).

O gosto por lecionar sempre foi uma paixão e nunca tive dúvidas de que esta seria minha profissão. Minha primeira formação na área foi o magistério, no qual contribuiu muito para minha carreira. O magistério foi a porta de entrada para essa profissão que tanto amo, daí por diante segui estudando por conta para ampliar meus horizontes (Rosa).

Apesar de ser uma posição que exige bastante responsabilidade, sinto uma enorme satisfação em poder contribuir para a construção de um ambiente educacional saudável e acolhedor. Acredito que, quando temos o olhar atento para as necessidades das crianças e trabalhamos juntos, enquanto equipe, podemos criar um espaço realmente significativo para elas. E isso é o que me motiva. Ver o progresso de cada criança, o amadurecimento dos educadores e o impacto positivo na comunidade escolar me dá um senso profundo de realização. Eu realmente acredito no poder transformador da educação, e é isso que me guia todos os dias na minha jornada (Amarelo).

Analisando as respostas, podemos afirmar que elas refletem uma profunda conexão profissional das participantes com a área da Educação. Mais especificamente, é possível notar a existência de uma preocupação geral como ponto inicial que as motivou a ingressarem no curso de Pedagogia. Segundo Arroyo (2000, p.64), apesar dos obstáculos, os docentes devem exercer, junto ao aluno, um papel muito maior do que apenas o de meros transmissores de conteúdos, e isso se comprova nas falas aqui reproduzidas.

No segundo momento de entrevista, solicitamos mais detalhes a respeito da formação acadêmica de cada uma delas. As ponderações podem ser vistas nos próximos fragmentos:

Estudei em escolas públicas até a 5ª série, e esse período marcou muito a minha vida. Minha escola era simples, com salas cheias e poucos recursos, mas tinha professores dedicados que faziam o melhor com o que tinham. Foi lá que desenvolvi um amor por aprender e, também, a resiliência para lidar com as dificuldades. Depois disso, mudei para uma escola particular. A adaptação não foi fácil; tudo parecia novo e meio intimidador no começo. Quando terminei o ensino médio, não entrei na faculdade de imediato. Passei alguns anos cuidando da vida pessoal, trabalhando e tentando entender o que realmente queria fazer. Foi um período de muita reflexão e amadurecimento. Em 2015, com a cabeça mais no lugar, decidi começar Pedagogia. Confesso que no início fiquei cheia de dúvidas: "Será que ainda era tempo? Será que era o curso certo para mim?" Apesar do receio, segui em frente. Durante o curso, tive meus altos e baixos. Mas tudo mudou quando conheci a Libras. Foi amor à primeira vista! Descobrir a língua de sinais abriu um universo que eu nunca tinha explorado antes. Me encantei com a cultura surda e com a importância de garantir inclusão para todos. Foi ali que tudo fez sentido e senti que estava no caminho certo. Me formei em 2018 e, desde então, tenho me dedicado à Libras. Fiz cursos começando do nível mais básico, depois de terminar no nível avançado, ingressei na graduação de Libras, participei de eventos e desde então comecei a atuar como intérprete (Verde).

Eu comecei meus estudos em escola pública, lá na cidade mesmo. A escola era simples, com aquelas carteiras antigas de madeira, mas tinha uma energia boa. As professoras eram muito dedicadas e davam o melhor delas pra ensinar a gente. Era aquela coisa: sala cheia, tudo meio apertado, mas foi ali que comecei a gostar de escola e a sonhar em ser professora. Quando chegou o Ensino Médio, escolhi fazer o magistério, que naquela época era o caminho pra quem queria ser professora logo. E eu queria! Aprendi muito nesse curso: como ensinar as crianças, planejar atividades, fazer brincadeiras educativas... Adorava aquelas aulas e já me sentia pronta pra encarar uma sala de aula, mesmo novinha. Eu cuidava de várias crianças ali do bairro e todos me elogiavam e falavam que eu daria uma ótima professora. Casei, tive meus filhos e só depois que eles cresceram que voltei a trabalhar. Comecei como auxiliar em algumas escolas e em 2014 entrei 'aqui' pelo concurso. Hoje já são mais de 25 anos na educação infantil, e, mesmo sem ter feito faculdade, sinto que minha caminhada me ensinou muito. Ser professora de educação infantil é minha paixão. Ver as crianças aprendendo, crescendo, descobrindo o mundo... Isso não tem preço. Cada abraço, cada sorriso, cada "tia, eu consegui!" faz valer a pena. E enquanto Deus me der saúde, vou continuar fazendo o que amo: ensinar e aprender com os pequenos (Rosa).

Minha trajetória acadêmica começou na rede pública de ensino, onde estudei durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Foi nesse ambiente que aprendi a importância da educação como ferramenta de transformação social. Tive professores que marcaram minha vida e me inspiraram a seguir o caminho da docência. Ingressei na faculdade de Pedagogia com o objetivo de ser professora, e esse curso me abriu muitas portas. Aprendi não apenas sobre o ensino em sala de aula, mas também sobre a gestão escolar e o papel da educação inclusiva. Após me formar, decidi continuar os estudos e fiz duas especializações: Psicopedagogia e Educação Especial. Essas formações ampliaram minha visão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre como atender melhor os diferentes perfis de alunos. Em 2017, comecei a trabalhar como docente na escola onde atuo até hoje. Sempre me dediquei à sala de aula e ao trabalho coletivo com meus colegas, o que me levou a ser convidada para ocupar a função de coordenadora pedagógica. Desde então, tenho trabalhado para construir uma escola mais inclusiva, acolhedora e voltada para o sucesso dos estudantes. Como coordenadora, busco utilizar todo o conhecimento acumulado ao longo dos anos para apoiar os professores, mediar conflitos e criar estratégias que melhorem o desempenho da escola. Minha formação em Psicopedagogia e Educação Especial tem sido fundamental para entender e atender às necessidades específicas de alunos e professores. A educação sempre foi a base da minha vida, e acredito que, como coordenadora, posso contribuir ainda mais para o crescimento e a transformação da escola e da comunidade ao redor (Amarelo).

Todas afirmaram que a Educação Básica foi realizada em escolas públicas. As professoras Verde e Amarelo cursaram Pedagogia, e Rosa, o Magistério. Ademais, foi mencionado que a escolha profissional também se deu por influência de boas professoras.

E aqui vale mencionar o estudo coordenado pela pesquisadora Bernardete Gatti (2019), o qual aponta que a maioria dos ingressantes nas licenciaturas frequentou escolas públicas:

Ensino médio de origem – a maioria provém do ensino médio geral, portanto, sem nenhuma iniciação em aspectos da área educacional. Entretanto, nos cursos de pedagogia, diplomados em magistério ainda constituem $\frac{1}{4}$ dos concluintes desse curso. Observa-se ainda um aumento significativo de alunos da escola pública nas licenciaturas o que leva à constatação que eles se tornaram cursos “populares”, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população (p. 309).

Verde, a intérprete, afirmou que busca continuar sempre estudando e atualizando seus conhecimentos na área de Libras, pois se trata de uma língua em constante atualização. Rosa, a professora, comentou que, mesmo não tendo formação em nível superior, fez vários cursos de extensão, voltados à área da Educação Especial e Inclusiva, a fim de se manter atualizada e preparada para enfrentar as possíveis necessidades de ensino. Por fim, Verde relatou que, mesmo tendo interesse em se especializar antes do cargo gratificado, utilizou isso como impulso para colocar o interesse em prática; logo, a pós-graduação em Psicopedagogia foi decorrente da gratificação como coordenadora de ensino.

Conforme observado nas falas das participantes, o desenvolvimento profissional se apresenta como iniciativa individual e solitária, sem o respaldo de uma construção institucional. A especialização docente é tão importante que o Plano Nacional de Educação reserva um conjunto de metas voltadas exclusivamente à valorização dos profissionais da Educação, organizadas em objetivos. No documento, lemos: “A ‘formação continuada’ traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores [...]” (Brasil, 2015, p.282).

Além disso, para Antonio Novoa (2024, p. 11):

[...] a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda que, ao longo do desenvolvimento profissional docente, tenhamos momentos solitários — tal qual mencionaram as respondentes —, é necessário estruturar, no contexto escolar, espaços de formação que valorizem o trabalho colaborativo.

5.3 Libras e as atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil

Nesta etapa da entrevista, as perguntas foram mais direcionadas a cada profissional, lembrando que as três atuam em funções diferentes: professora (Rosa), intérprete (Verde) e coordenadora (Amarelo). Algumas questões, tanto dos questionários quanto das entrevistas, convergiram para um objetivo comum: compreender de que maneira a Libras é incorporada ao cotidiano pedagógico e como se efetiva nas práticas educativas. Com isso, obtivemos as seguintes respostas:

Por ser uma turma de etapa final da educação infantil, eles têm atividades de leitura e escrita e, nesses momentos, a professora da turma faz as atividades com Lilás por meio de um atendimento individualizado. Ela tem aprendido a escrita do português observando as letras do alfabeto e correlacionando sempre com o alfabeto em Libras e com alguma imagem. No geral, são todos muito receptivos, os aluninhos então, amam quando chega nosso horário, eles adoram e de fato praticam em casa. Quando comecei a trabalhar com Lilás, percebi que muitos professores e funcionários tinham uma noção muito superficial sobre a surdez e a importância da Libras. Isso demandou um esforço inicial para mostrar que o uso da Libras não é apenas um recurso de comunicação, mas uma ponte para a inclusão e o respeito à cultura surda. Nas turmas de outras crianças, especialmente aquelas que não convivem diretamente com a Lilás, houve no início certa curiosidade misturada com receio. Muitos perguntavam: "Eu vou conseguir aprender Libras? É muito difícil?". Minha resposta sempre foi que o mais importante é o desejo de se comunicar, porque a prática vem com o tempo. Começamos a introduzir sinais simples, como bom dia, por favor, obrigado e nomes próprios dos colegas, durante atividades coletivas, como eventos escolares. Hoje, é comum ver crianças de outras turmas acenando para Lilás ou tentando se comunicar com ela no pátio, o que é muito bonito de ver (Verde).

Eu adapto meu ensino de forma bem prática, sempre pensando em como tornar as atividades mais acessíveis para a Lilás e ao mesmo tempo envolventes para toda a turma. Na sala de aula, por exemplo, gosto de usar muitos recursos visuais. Tenho um quadro de rotina com imagens e, quando consigo, também coloco os sinais em Libras ao lado. Isso ajuda não só ela, mas todas as crianças a entenderem o que vem a seguir, para isso eu tenho o apoio e ajuda da intérprete, pois ainda não estou 'craque' nos sinais. Eu tento usar os sinais que sei e compenso com gestos e expressões, mas, às vezes, percebo que não consigo passar tudo o que quero. Isso me deixa frustrada, porque quero que ela entenda tudo, assim como os outros. São esses momentos que ficam a mercê da intérprete [...] Nas rodas de história, procuro usar livros bem ilustrados e faço gestos enquanto conto a história, e a intérprete me ajuda bastante fazendo a tradução durante a história. Ela faz esses sinais não só para a Lilás, mas para toda a turma, porque acho importante que os colegas também aprendam a se comunicar com ela. Isso cria uma conexão bonita entre eles. Nos momentos de brincadeira, tanto dentro quanto fora da sala, gosto de propor atividades que não dependem tanto de fala, como jogos de mímica ou brincadeiras em grupo, onde todos colaboram. Quando estamos no pátio, eu explico as regras das brincadeiras com gestos e até desenhos no chão, para garantir que ela se sinta incluída. Com música e arte, nós sempre damos um jeitinho. [...] Nas aulas de música, a gente usa instrumentos que ela pode sentir as vibrações, como os tambores, e percebo que ela adora participar. Na hora de desenhar ou pintar, ofereço várias opções de materiais para que ela possa explorar e se

expressar de forma bem livre. [...] Eu sempre estou atenta à interação dela com os colegas. Quando vejo que precisa de um empurrãozinho, dou uma ajudinha para que todos se envolvam juntos. Também mantenho um contato bem próximo com a família. Sempre pergunto o que funciona melhor para ela em casa e conto o que estamos fazendo aqui na escola (Rosa).

As formações internas foram simples, mas bem direcionadas. Como nossa equipe não tem muita familiaridade com Libras e a inclusão de crianças surdas, começamos pelo básico, focando no que seria mais útil para o dia a dia na sala de aula e nos momentos de interação com a Lilás. Em conjunto com a intérprete de Libras, elaboramos uma oficina inicial. Ela ensinou sinais básicos, como "bom dia", "brincar", "hora do lanche" e "ajuda", além do alfabeto manual. A ideia foi dar aos professores ferramentas práticas que eles já pudessem usar na sala. Também fizemos uma dinâmica para que a equipe sentisse, ainda que de forma breve, como é depender de uma língua visual. Isso ajudou a aumentar a empatia e a compreensão (Amarelo).

Ao analisar os excertos, observamos que a utilização da Libras está presente nas atividades pedagógicas de maneira intencional e adaptada à realidade escolar, porém seu uso, em alguns momentos, é desafiador. Verde, a intérprete, relatou: *“a professora da turma faz as atividades com criança surda por meio de um atendimento individualizado”*, mostrando que o aluno recebe adaptações e um atendimento específico para acompanhar a rotina escolar da turma. Rosa, a professora da turma, destacou a importância dos recursos visuais, embora ainda enfrente algumas dificuldades: *“percebo que não consigo passar tudo o que quero”*. Ela também mencionou que outros profissionais da escola têm dificuldade na comunicação por meio dos sinais. Por fim, ressaltou que a parceria com a intérprete garante a compreensão das atividades pela da criança surda.

Como vemos, o uso da Libras no contexto escolar é uma prática em constante construção e demanda engajamento, formação e sensibilidade dos profissionais envolvidos. Em sua fala, a professora Rosa, por exemplo, mostra grande empenho em adaptar suas práticas pedagógicas para incluir a criança surda, apesar de suas dificuldades em aprender a língua de sinais. Essa atitude evidencia um compromisso ético com a inclusão, que vai ao encontro da perspectiva de Mantoan (2015), para quem *“a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza as diferenças, buscando romper com os padrões tradicionais de normalidade e homogeneização do ensino”* (p. 72).

Amarelo, por sua vez, revelou uma visão de gestão acerca do uso de Libras, mencionando as pequenas formações ofertadas aos profissionais de educação durante os encontros de reunião pedagógica: *“Em conjunto com a intérprete de Libras, elaboramos uma oficina inicial [...] A ideia foi dar aos professores ferramentas práticas*

que eles já pudessem usar na sala". Essa prática da gestão está em consonância com o posicionamento de Mantoan (2006) a respeito da formação continuada:

No âmbito da formação dos profissionais já engajados em sistemas de ensino, é preciso ultrapassar o que vem sendo promovido, ou seja, a realização de encontros formativos que se encerram na mera defesa da educação como direito de todos, ou que informam os princípios filosóficos e políticos da inclusão escolar e suas prerrogativas legais. É preciso promover sua continuidade, com aprofundamento das reflexões e da formulação de proposições para construir alternativas de escolarização para todos (p.25).

Na sequência, perguntamos às participantes como Libras está inserida nas demais turmas, na comunidade escolar e nos espaços de formação. As respostas foram as seguintes:

Com os professores, o processo tem sido mais desafiador. Muitos estão sobrecarregados com outras demandas e, às vezes, veem o aprendizado da Libras como mais uma obrigação. Para isso, junto à coordenação, promovemos formações mensais, onde ensino sinais básicos que eles possam usar no cotidiano, além de trazer dinâmicas que mostram como a Libras é prática e rica. Por exemplo, em uma oficina recente, fizemos uma roda de "jogos de adivinhação" usando Libras. Isso gerou muitas risadas e ajudou a quebrar o gelo. Um desafio que ainda enfrentamos é a resistência de alguns pais. Já ouvi comentários como: "Mas por que meu filho precisa aprender Libras? Ele não é surdo!". Nessas situações, tento mostrar que a inclusão beneficia a todos, porque ensina empatia, amplia as formas de comunicação e nos prepara para um mundo mais diverso. Um pai que tinha esse pensamento acabou mudando de opinião depois que viu seu filho traduzindo em Libras uma música do Dia das Mães. Ele ficou emocionado e disse que não imaginava que o aprendizado de Libras pudesse ser tão significativo (Verde).

É muito difícil aprender uma nova língua, ainda mais na minha idade, mas tenho me empenhado pra garantir que a criança surda seja incluída, até porque é nós que temos que mudar por ela. Além disso, também será útil caso haja outros alunos na mesma situação. Apesar de eu ainda estar aprendendo, o mais importante é garantir que ela se sinta incluída, compreendida e valorizada. Cada desafio vira uma oportunidade para criar novas estratégias, e isso, no fim das contas, é o que faz a diferença (Rosa).

Depois dessa primeira experiência com as formações, percebemos que incluir Libras no dia a dia da escola não era só uma necessidade para a criança surda, mas também uma oportunidade de enriquecer o aprendizado de todas as crianças. Então, transformamos isso em um projeto pedagógico da escola. Agora, a intérprete tem horários fixos para vir à escola e dar pequenas "aulinhas" para todas as turmas, não só para a turma do G5. Essas aulas são bem lúdicas, com músicas, jogos e histórias, para que o aprendizado da língua de sinais seja natural e divertido. É incrível como as crianças estão engajadas! Elas aprendem rapidamente e, muitas vezes, surpreendem os próprios professores usando os sinais no dia a dia (Amarelo).

Com base nas falas registradas, notamos que todas as respondentes salientam a importância da utilização de Libras. Verde afirma que, até na comunidade escolar

(pais e famílias), viu retorno positivo, mesmo após alguns questionamentos acerca do aprendizado de uma nova língua para todas as crianças. Rosa informou que sente alguma dificuldade no aprendizado da Libras, porém enfatiza a relevância e a necessidade de manter o aprendizado.

As experiências descritas revelam que a inclusão efetiva da criança surda passa pelo compromisso coletivo com o bilinguismo, pela escuta atenta às suas necessidades específicas e pela criação de espaços formativos que respeitem e valorizem a Libras como língua legítima. O desafio não é apenas técnico, mas ético, político e pedagógico — como afirmam Mantoan (2015) e Skliar (1998). Assim, os relatos analisados não apenas ilustram práticas pontuais, mas também apontam para a construção de uma nova cultura educacional, na qual a diferença é compreendida como potência e não como obstáculo.

A coordenadora Amarelo traz uma contribuição fundamental ao descrever como a gestão escolar tem se posicionado diante do desafio da inclusão. Sua fala mostra a tentativa de consolidar uma cultura institucional de respeito à diferença, por meio de formações contínuas e ações colaborativas. As oficinas de Libras promovidas com a intérprete indicam uma postura propositiva, que ultrapassa a mera “aceitação da diferença” e busca efetivamente incluir todos os sujeitos da escola no processo de transformação. Esse esforço é coerente com o que defende Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2020), ao destacar que “a escola precisa assumir a responsabilidade de ser espaço de uso da Libras e garantir o acesso à comunicação e à aprendizagem do aluno surdo em uma perspectiva bilíngue” (p. 29).

Na entrevista com Verde, aprofundamo-nos na questão da alfabetização da criança surda e o bilinguismo. Nesse caso, utilizamos como pergunta norteadora: “O que você tem visto de avanço com relação ao desenvolvimento da criança surda e da turma, com relação ao bilinguismo utilizado em sala de aula?”. A resposta foi:

A proposta bilíngue, que valoriza tanto a Libras quanto a língua portuguesa, tem permitido que Lilás se sinta incluída e ao mesmo tempo fortalecida em sua identidade linguística e cultural. Para mim, o mais gratificante tem sido ver como a presença de Lilás e o uso da Libras têm transformado o ambiente escolar. Não se trata apenas de atender às necessidades de uma criança, mas de construir uma escola onde todas as diferenças são valorizadas. A cada sinal aprendido, a cada tentativa de comunicação entre as crianças e Lilás, vejo que estamos caminhando na direção certa. Ainda há muito a fazer, mas os passos que já demos são motivo de orgulho. Além disso, percebo que a turma desenvolveu um olhar mais inclusivo e empático. Muitas vezes, vejo crianças explicando atividades para Lilás, mostrando desenhos ou reforçando instruções com gestos para garantir que ela tenha entendido. É

como se a inclusão tivesse se tornado parte natural do comportamento deles. O desafio maior, claro, é manter o equilíbrio entre Libras e português no ambiente bilíngue, garantindo que tanto Lilás quanto seus colegas estejam sendo estimulados de forma adequada. Porém, os avanços que temos visto mostram que estamos no caminho certo. Essa prática não só beneficia Lilás, mas transforma a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos aprendem com as diferenças (Verde).

Nessa fala, ecoa a concepção de bilinguismo defendida por Carlos Skliar (1998), segundo o qual a proposta bilíngue vai além do simples ensino de duas línguas, promovendo uma transformação cultural e relacional no ambiente escolar. Quando Verde afirma que *“a presença de Lilás e o uso da Libras têm transformado o ambiente escolar”*, ela ilustra o que autor aponta ao dizer que *“o bilinguismo não é uma combinação de recursos divisíveis para cada um dos planos educativos”* (Skliar, 1998, p.52).

A prática descrita por Verde evidencia uma visão mais ampla e relacional da inclusão. Sua experiência mostra que o uso da Libras não se limita ao atendimento individual da criança surda; extrapola os limites da sala de aula e se insere na dinâmica da escola como um todo, promovendo interações significativas entre crianças surdas e ouvintes. Ao relatar que a presença da criança surda tem promovido mudanças na postura dos colegas e professores, a entrevistada se aproxima, mais uma vez, do que defende Skliar (1998, p. 44): *“a diferença não é algo a ser tolerado, mas acolhido e compreendido como constitutiva do sujeito e das relações pedagógicas”*.

Ainda na fala da respondente, verificamos a presença do bilinguismo como uma proposta transformadora da cultura escolar. O relato sobre a valorização da Libras e a convivência entre os dois códigos linguísticos permite retomar as contribuições de Ronice Muller de Quadros (2017), que assim se manifesta sobre o assunto: *“a educação bilíngue para surdos não se resume ao ensino de duas línguas, mas à constituição de sujeitos surdos com identidades próprias, pertencentes a comunidades surdas e orais”* (p. 15).

Trata-se, portanto, de uma experiência educativa mais ampla, que envolve o reconhecimento da identidade linguística e cultural do aluno surdo como parte integrante da construção coletiva da escola. A valorização da Libras e do português, articulada com práticas de convivência e empatia, atesta que a inclusão, quando baseada no bilinguismo crítico — e não apenas instrumental — se torna um catalisador de mudanças na postura de toda a comunidade escolar. Nesse sentido,

Verde mostra como a prática bilíngue, centrada na troca e no respeito às diferenças, transforma a sala de aula em um espaço de aprendizagem mútua, reafirmando a visão de Skliar (1998) sobre a potência educativa do bilinguismo como prática cultural e política.

5.4 Estratégias pedagógicas que promovem a inclusão da criança surda

Em continuidade, na entrevista, elencamos as práticas de inclusão adotadas na escola, focalizando os métodos de inclusão da criança surda em contextos regulares. Trata-se do tópico B do questionário de entrevista (apêndice 2). As respostas foram:

Atualmente a minha experiência na educação infantil é com o grupo G5, acompanho a aluna Lilás de 5 anos que uma criança nascida surda. Ela faz uso de aparelho auditivo coclear e está em contato com a Libras e o português, como segunda língua. Seu aprendizado da Libras e do português ocorre não apenas na escola, mas também no núcleo familiar. Na escola fazemos as aulas de Libras em todas as salas de aula, pelo menos uma vez por semana, assim todas as crianças tem oportunidade de aprender a se comunicar e interagir, mesmo que minimamente, com Lilás (Verde).

No caso da Lilás, quando eu percebo que ela está com mais dificuldade na compreensão da atividade, eu vou até ela e a intérprete para dar esse auxílio. Quando temos aula de leitura e escrita, que é quando eles praticam para a alfabetização, é mais quando tenho que dar suporte individual para ela. Não que não seja difícil para os demais alunos, mas no caso da Lilás, ela aprende dois alfabetos ao mesmo tempo, português e Libras, então ela vem sempre comparando um com o outro para se alfabetizar sem usarmos a fonética. Além disso, quando a intérprete não está, a Lilás fica bem próxima de mim ao longo do dia, talvez por sentir mais segurança, então acaba que para ela eu explico utilizando os cartes visuais ou desenhos. [...] Eu fui montando conforme a necessidade, e tem me ajudado muito, principalmente nos momentos que estou sozinha na sala (Rosa).

Olha, na minha visão, o acolhimento da Lilás foi feito com muito cuidado e empenho por parte da equipe. Quando soubemos que ela viria, começamos a pensar nas adaptações e no suporte que seriam necessários para recebê-la da melhor forma. Conversamos com a família, porque acreditamos que entender o histórico e as necessidades dela é o primeiro passo para garantir uma inclusão mais efetiva (Amarelo).

Todas as participantes relataram que a escola tem adotado as práticas de inclusão para com a criança surda. Assim, é possível depreender a existência de diferentes dimensões da prática inclusiva de Lilás. No primeiro relato, evidencia-se a importância da acessibilidade linguística, especialmente, por meio da inserção de Libras na rotina escolar. A experiência narrada reforça as reflexões de Lacerda (2020),

que destaca a necessidade de um ambiente bilíngue como condição fundamental para o desenvolvimento linguístico e social da criança surda.

Notamos que a escola oferece aulas de Libras a todos os estudantes, mostrando compromisso com a educação bilíngue e com a interação entre ouvintes e surdos. Esse esforço alinha-se às ideias de Mantoan (2003), que defende que a escola deve ser um ambiente no qual todos os estudantes, independentemente de suas características, possam aprender e do qual possam participar ativamente. Em suas palavras: "A inclusão escolar não se refere apenas à matrícula de alunos com deficiência, mas à transformação da escola como um todo, com a reorganização de seus espaços, práticas e currículos para que todos os alunos possam aprender" (Mantoan, 2003, p. 75). Ao promover a aprendizagem da Libras entre as crianças ouvintes, a escola contribui para a construção de um ambiente de empatia, respeito mútuo e reconhecimento da diversidade como valor educativo.

A fala da professora Rosa ilustra os desafios reais do cotidiano escolar especialmente quando precisa equilibrar o atendimento à aluna surda e as demandas das demais crianças. Esse cenário revela a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, que valorizem a mediação visual e o apoio interpessoal como ferramentas essenciais para a aprendizagem da criança surda. Mantoan (2003) reforça esse ponto ao afirmar que "a construção de uma escola para todos depende da capacidade de os professores transformarem sua prática e ressignificarem a própria função docente frente às diferenças" (p. 36). A adaptação dos recursos, como os cartes visuais e os atendimentos individualizados, mostram esse esforço prático da docente.

Verde, ao relatar o esforço coletivo para ensinar Libras a todas as turmas, reforça a ideia de que a inclusão não é responsabilidade de um único profissional, mas de toda a comunidade escolar. Esse olhar coletivo está em consonância com a proposta de Skliar (1998), que nos lembra de que "a inclusão não é uma técnica, mas uma postura ética diante da diferença" (p. 43). Em seu relato, a respondente aprofundou sua resposta sobre o tema, tendo em vista seu trabalho único e direcionado à criança surda:

Lilás consegue interagir com as demais crianças por meio da sinalização, pois a mesma ainda está no processo de aprendizagem da Libras. Ela participa das mesmas atividades, os colegas interagem bastante por meio do toque e da prática gestual, alguns colegas, quando não sabem o sinal em Libras, fazem desenhos para se comunicar com ela (Verde).

Essa observação revela que a interação entre as crianças se dá por múltiplos canais comunicativos, alinhando-se à proposta de uma pedagogia visual defendida por Lacerda (2020), segundo a qual “a comunicação com o aluno surdo não deve se limitar à Libras, mas pode se valer de recursos visuais, gestuais e pictográficos para garantir acesso ao conteúdo e à interação social” (p. 33).

Ainda nas palavras da participante:

No início da sua trajetória escolar, Lilás não tinha conhecimento da Libras e toda sua interação com as demais crianças era por meio do toque físico e por meio de ilustrações. Ainda utilizam um pouco essa estratégia, porém com a intervenção de ensinar a Libras para as turmas da escola, têm sido mais utilizado a Libras (mesmo que básica) para se comunicar com ela. Vejo um grande esforço de toda a comunidade escolar para incluí-la sempre em tudo, isso é bem animador mas também desafiador. Fico ao lado dela a todo tempo, mas deixo ela desenvolver a autonomia dela. Em muitos momentos quando um coleguinha se confunde no sinal, eu espero ela pedir minha intervenção, e é muito lindo de ver eles aprendendo junto dela e ela mesma ajudando eles nisso. Nas aulas, estou sempre em parceria com a professora da turma e ela sempre me pede auxílio na hora de adaptar as atividades e brincadeiras, me perguntando se isso seria adequado para Lilás ou não. As brincadeiras são adaptadas de modo que tanto ela quanto as crianças ouvintes possam realizar na mesma intensidade, essas práticas de inclusão têm avançado muito no desenvolvimento da Lilás (Verde).

O trecho reforça a importância da construção coletiva do conhecimento linguístico e da cultura visual no ambiente escolar. Ademais, mostra a evolução da criança e seus colegas em direção a um ambiente cada vez mais acessível, revelando um esforço contínuo e intencional da equipe pedagógica. Como reforça Mantoan (2003, p. 45), “a inclusão não é uma meta a ser atingida, mas uma prática a ser construída no cotidiano da escola”. Tal colaboração se alinha ao que Mantoan (2015) denomina “trabalho em rede”, no qual todos os profissionais compartilham responsabilidades na efetivação da inclusão escolar. A intencionalidade pedagógica e o diálogo entre os educadores tornam-se essenciais para garantir a participação plena da criança surda.

A respondente dá um exemplo concreto de adaptação:

Um exemplo de atividade que foi adaptada e aplicada para a turma toda foi de caça-objetos coloridos, no qual foi distribuído para os alunos uma lanterninha e vários objetos foram espalhados pelo ambiente. A professora deu as instruções em português, eu fiz a tradução para Libras (para que Lilás pudesse entender porém o diferencial é que, quando um objeto fosse encontrado, em vez do grupo gritar “achei” eles tinham que piscar a luz da lanterna, para demonstrar que o objeto foi encontrado. Com essa atividade também trabalhamos as cores em Libras para a turma, posterior à brincadeira. Lógico que ela acaba perdendo algumas interações espontâneas do dia a dia, como conversas paralelas ou brincadeiras de outros colegas no intervalo. Nem tudo ao redor está adequado para ela, mas busco oferecer

o máximo possível de informações quando ela demonstra interesse e curiosidade (Verde).

A adaptação da linguagem verbal para a linguagem visual consiste em uma prática inclusiva sensível às necessidades da criança surda. Essa proposta pedagógica evidencia como a surdez é, sobretudo, uma experiência marcada pela predominância do canal visual. Ao incorporar luzes, gestos e cores, a atividade mobiliza elementos visuais que favorecem a participação e compreensão da criança, demonstrando o uso intencional da imagem como recurso pedagógico.

Segundo Quadros (2017), tais estratégias são fundamentais para garantir o acesso equitativo ao currículo e promover a convivência entre as diferenças. A transposição linguística vai além de uma mera tradução de códigos; trata-se de um reposicionamento metodológico que valoriza o modo de percepção e apreensão de mundo das crianças surdas, baseado em experiências visuais e espaciais. Lacerda (2020) reforça que a mediação pedagógica deve considerar o canal visual como central, possibilitando que os estudantes surdos compreendam o que está sendo ensinado e se apropriem do conhecimento de forma significativa.

Além disso, ao tornar a atividade acessível a todos, reforçam-se princípios de acessibilidade e equidade, uma vez que são propostas estratégias que beneficiam a diversidade do grupo, e não apenas os educandos que têm necessidades específicas. Essa perspectiva dialoga com os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a flexibilização das formas de ensino, representação e expressão, visando a contemplar diferentes formas de aprender (Cast, 2011). Embora Mantoan (2015) não se ocupe diretamente do DUA, sua defesa de uma escola inclusiva que acolha todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, contribui para ampliar as reflexões acerca de práticas pedagógicas acessíveis e justas.

No trecho *“Nem tudo ao redor está adequado para ela, mas busco oferecer o máximo possível de informações quando ela demonstra interesse e curiosidade”*, Verde revela os limites estruturais da inclusão, especialmente fora da sala de aula formal. A sensibilidade da intérprete ao observar e intervir conforme a demanda espontânea do estudante é uma demonstração prática de um olhar atento e ético.

No caso da criança acompanhada nesta pesquisa, que utiliza implante coclear, é importante salientar que o desenvolvimento da oralidade pode ocorrer de forma paralela ao aprendizado da Libras. De acordo com Lacerda (2012), a criança surda

com implante coclear pode ter contato com a Libras como segunda língua (L2), sendo o português, em sua modalidade oral, favorecido pelo recurso tecnológico. No entanto, essa não é uma regra fixa, e sim uma decisão que deve considerar o acesso real à comunicação e a experiência linguística mais significativa para o indivíduo. Mesmo com o implante, é fundamental garantir o acesso à Libras como língua de instrução e interação no ambiente escolar, respeitando sua identidade surda e ampliando suas possibilidades comunicativas.

Para concluir, Verde relata as adaptações relacionadas ao uso do aparelho auditivo:

Às vezes, ela fica parada observando outras crianças conversando e tenho ajudado ela a identificar algumas palavras por meio da leitura labial também. O uso do aparelho ajuda para que ela reconheça os sons e compreenda a fala, isso também têm ajudado na sua inclusão. O começo do uso do aparelho foi um pouco sofrido pois ela sentiu muita dificuldade de distinguir sons e falas, atualmente ela tem se adaptado bem, mas de vez em quando ela tira quando estamos em ambientes com mais ruídos, como no parquinho, que é um ambiente mais barulhento. É nestes momentos que faço mais intervenções entre ela e as demais crianças, de modo a traduzir grande parte das brincadeiras entre elas. No começo as pessoas vinham direto a mim quando queriam falar com a Lilás, mas isso sempre aconteceu mais com os adultos, as crianças geralmente vão direto nela e quando ela não entende ou percebe que a outra criança não entende, quando há uma dificuldade na comunicação, é então que ela olha pra mim e pede que eu intervenha (Verde).

O excerto chama atenção para a importância de respeitar o tempo e o conforto da criança em relação ao uso de tecnologias assistivas. Lacerda (2020) assevera que a escuta da criança surda é um elemento essencial do processo inclusivo, e suas escolhas comunicacionais devem ser valorizadas como parte da construção de sua identidade. Essa conclusão traz um dado revelador: a criança surda, empoderada em seu processo de comunicação, escolhe quando solicitar mediação, mostrando-se agente ativa em seu processo de inclusão. Tal atitude evidencia que a autonomia e o pertencimento podem ser cultivados por meio de estratégias acessíveis, relações respeitadas e espaços escolares transformadores. Por essa razão, é fundamental o trabalho em equipe e da escuta às famílias, aspectos centrais para uma inclusão eficaz. Sobre isso, Lacerda (2020) afirma: “a inclusão do aluno surdo requer ações conjuntas entre família, escola e profissionais especializados, tendo a Libras como eixo central das interações e aprendizagens” (p. 37).

No segundo relato de Verde, percebemos a relevância das estratégias pedagógicas para o ensino da língua escrita a crianças surdas em contexto de segunda língua. A experiência relatada vai ao encontro do que diz Lacerda (2023)

sobre a Lei nº 14.191, 2021, destacando que a alfabetização bilíngue deve respeitar a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Desse modo, garante-se que a criança surda tenha um referencial linguístico sólido, além de ser um estudo cujo início deve se dar na Educação Infantil.

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

De acordo com o texto, a modalidade de ensino deverá ser iniciada na Educação Infantil e se estender ao longo da vida (Lei nº 14.191, 2021), confirmando a importância de estudos que pautem o ensino de Libras e seu desenvolvimento desde o início da escolarização (Lacerda, 2023, p. 2)

A adaptação das atividades por meio de recursos visuais e desenhos revela uma prática pedagógica alinhada a essa perspectiva, permitindo que Lilás compreenda os conteúdos sem depender exclusivamente da oralidade.

Retomando-se as respostas das participantes, Amarelo amplia o olhar para a dimensão institucional da inclusão. Ao relatar os ajustes estruturais e pedagógicos realizados desde a chegada da criança surda, evidencia-se que a inclusão demanda planejamento coletivo e formação contínua. Na entrevista com essa profissional, também nos aprofundamos na temática abordada. Como resposta, obtivemos o próximo trecho transcrito:

Por outro lado, não vou dizer que foi simples ou que tudo fluiu perfeitamente. A nossa equipe de professores é dedicada, mas nem todos têm formação ou experiência com Libras ou com a inclusão de crianças surdas, então tivemos que aprender juntos. Começamos utilizando a comunicação por imagens, logo organizamos algumas formações internas e convidamos uma profissional especializada para orientar os professores da Educação Infantil, mas sabemos que ainda é um processo em construção. Desde que ela entrou, aos 3 anos, a rede disponibilizou uma acompanhante intérprete, e isso foi o que trouxe mais embasamento da prática pedagógica com a Lilás, o que tem sido fundamental. Isso dá um suporte tanto para ela quanto para os professores, já que eles ainda estão desenvolvendo suas habilidades em Libras (Amarelo).

A respondente reconhece as lacunas na formação docente, especialmente no que se refere ao bilinguismo e à inclusão da criança surda. A honestidade de sua fala reforça a ideia de que a prática pedagógica inclusiva é, muitas vezes, construída no exercício diário e colaborativo da docência — um processo contínuo de aprendizagem e reconstrução, como afirma Paulo Freire (1996, p. 25): “ninguém nasce sabendo,

ninguém sabe tudo. Sabemos algumas coisas, ignoramos outras. Por isso, aprendemos sempre”. A ausência de formação específica em Libras por parte dos professores é o reflexo de um problema estrutural ainda presente na maioria dos cursos de formação inicial de docentes no Brasil.

Sobre isso, Lacerda (2012) assim se manifesta:

Mesmo após a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, ainda há um despreparo dos professores quanto ao trabalho com alunos surdos, sobretudo na Educação Infantil, onde a abordagem bilíngue ainda é pouco compreendida (p. 140).

A estratégia inicial da equipe — utilizar imagens e buscar formações internas — revela criatividade e engajamento diante da falta de formação específica. Tal iniciativa dialoga com Skliar (2003), que propõe uma pedagogia da escuta e da sensibilidade: “mais do que saber ensinar, trata-se de saber escutar, de permitir-se afetar pelo outro e transformar-se a partir da presença do outro” (p. 95).

Assim, compreendemos que os esforços formativos descritos por Amarelo representam não apenas um movimento de superação de dificuldades, mas também um primeiro passo na construção de uma cultura institucional mais acessível e sensível à diversidade. A atuação da equipe, ainda que em processo, aponta para uma prática colaborativa e reflexiva que sustenta o caminho para uma inclusão efetiva. Essa trajetória de aprendizagem e reorganização institucional prepara o terreno para ajustes mais profundos na rotina escolar.

Estamos constantemente avaliando e ajustando as práticas, porque sabemos que inclusão é um processo contínuo e exige adaptação constante. No geral, acho que acolhemos bem, dentro das nossas possibilidades. Sempre dá para melhorar, claro, mas vejo que estamos no caminho certo, buscando entender o que funciona para ela e ajustando as práticas conforme aprendemos mais. É um trabalho coletivo, e todo mundo está dando o melhor de si. [...] O ambiente escolar também exigiu ajustes. Coisas que nem percebíamos antes, como a forma de dar instruções ou a dinâmica de algumas atividades em grupo, tiveram que ser repensadas. Por exemplo, nas rodas de conversa, o ritmo precisava ser mais visual e pausado, para que a Lilás pudesse acompanhar. [...] Precisamos de paciência e constância para sensibilizar a turma e criar momentos onde todos se sentissem conectados. O suporte da intérprete e o trabalho em conjunto com a professora da turma foi essencial para colocar isso em prática (Amarelo).

A prática educativa descrita pela coordenadora Amarelo se aproxima da concepção de currículo participativo e coconstruído, tão valorizada por Júlia Oliveira-Formosinho (2017), que considera a escola um espaço vivo de relações, escuta e coaprendizagem. Para ela, “incluir é escutar. É criar um ambiente que reconhece cada

criança como um ser único e participante, cujas necessidades, vozes e formas de expressão merecem ser acolhidas e compreendidas (p. 32)”. Entendemos que a inclusão não se limita a ações pontuais ou adaptações técnicas; envolve uma reorganização da cultura pedagógica, que só acontece quando educadores se comprometem com uma escuta verdadeira das crianças e com o trabalho colaborativo entre adultos.

Ao relatar que foi necessário repensar a forma de dar instruções e o ritmo das rodas de conversa, Amarela expressa exatamente o que Formosinho (2013) propõe como olhar atento à pedagogia da participação — ou seja, uma abordagem em que os espaços, os tempos e as relações são moldados a partir das necessidades concretas das crianças, e não o contrário.

Todas as participantes mencionam como a escola tem adotado as práticas de inclusão para com a criança surda. Com isso, foi possível verificar a existência de diferentes dimensões da prática inclusiva de Lilás. Nos primeiros relatos, evidencia-se a importância da acessibilidade linguística, especialmente por meio da inserção de Libras na rotina escolar. A experiência narrada reforça o posicionamento Lacerda (2020), segundo o qual um ambiente bilíngue é condição fundamental para o desenvolvimento linguístico e social da criança surda. Em suma, as falas indicam que os colegas ouvintes também se beneficiam da aprendizagem da Libras, promovendo-se uma interação mais equitativa e inclusiva. Desse modo, corrobora-se a ideia de que a escola deve ser um espaço bilíngue e acessível a todos.

5.5 Desafios e barreiras da inclusão

As três respondentes, mesmo com experiências diferentes ao longo da jornada profissional, relataram uma série de desafios e barreiras presentes na prática da inclusão escolar. Para uma análise mais aprofundada, em outro momento da entrevista, lançamos mão das seguintes questões: 1. “Como foi enfrentar os desafios de receber uma criança surda em um contexto inclusivo no ensino regular?”; 2. “Quais foram os maiores desafios?”; 3. “Quais são os desafios nessa prática?”; e “Fale um pouco sobre esses desafios”. As respostas são transcritas na sequência:

Sempre terá desafios, também enfrentei vários, não tanto com Lilás por conta de ela já estar nesse processo com a escola, a gestão e a família antes de eu entrar lá. Mas sempre tem uma coisa ou outra que tenho que respirar fundo

e pensar bastante. [...] são pequenos desafios que fazem parte da área e também da vivência, eles servem de aprendizado. Lá com Lilás um dos maiores desafios é que ela ainda está em processo de aprender Libras e tudo bem porque ela ainda é muito criança, mas esse aprendizado está vindo à tona junto com o português como L2, e isso às vezes deixa ela confusa, ela me questiona bastante nas aulas de alfabetização. [...] Os desafios são mostrar como é simples aprender através da repetição diária, praticar assim como qualquer outra língua (Verde).

De desafio, geralmente acontece quando a intérprete não está presente. Um momento que me marcou foi numa roda de história, em que eu estava contando uma história com bastante entusiasmo, usando os sinais que eu sabia, mas percebi que ela ficou olhando para mim com um jeitinho de dúvida. Foi um baque, sabe? Parecia que ela não estava conseguindo acompanhar a história. Isso me fez perceber que, por mais que eu esteja tentando, ainda preciso melhorar muito para que ela realmente participe como as outras crianças. [...] Um desafio é quando as crianças estão muito agitadas e dispersas, como acontece em algumas brincadeiras no pátio ou na hora do lanche. A aluna fica meio perdida porque os movimentos são tão grandes que nem sempre é fácil ela acompanhar o que está acontecendo. [...] Pra mim a tecnologia não ajuda muito, porque não sou lá muito boa com isso. Já pensei em usar vídeos em Libras ou aplicativos educativos, mas só de pensar em mexer com essas coisas, me dá um frio na barriga. Fico com receio de não saber usar ou de acabar complicando mais do que ajudando. [...] Um desafio que enfrento bastante é garantir que ela participe das brincadeiras em grupo, especialmente quando as atividades envolvem muita fala. [...] Acredito que receber uma criança surda na escola é um grande desafio para todos (Rosa).

Um dos maiores desafios foi, sem dúvida, a comunicação. A maioria dos professores não tinha conhecimento de Libras, então surgiu aquela sensação inicial de insegurança: "Será que vamos conseguir nos fazer entender? Será que ela vai se sentir acolhida?". A falta de formação específica é um ponto que pegou bastante, mas, ao mesmo tempo, nos fez buscar soluções rápidas, como as formações e o projeto pedagógico com a intérprete. Claro que manter o projeto tem seus desafios, como organizar os horários das "aulinhas" dentro da rotina já cheia da escola e garantir que todos os professores se envolvam. [...] Além disso, teve também o desafio emocional, tanto da Lilás quanto dos professores. Para ela, entrar num ambiente novo, com pessoas que não falam sua língua, foi assustador, nos seus primeiros dias ela chorou bastante. Para nós, professores, foi um processo de aprender a lidar com nossas limitações e superar o medo de "não dar conta". [...] Outro desafio foi garantir que a inclusão não fosse só uma ideia bonita no papel, mas algo que realmente acontecesse no dia a dia. Isso significa não só adaptar materiais e atividades, mas também trabalhar com os colegas da turma. Crianças na primeira infância são curiosas, mas muitas vezes não entendem de imediato como incluir uma colega que não se comunica como elas. [...] Um desafio que ainda enfrentamos é o equilíbrio entre o papel da intérprete e a relação direta da Lilás com a professora. Como a professora não domina Libras, há momentos em que a Lilás acaba recorrendo mais à intérprete do que à educadora, o que pode criar certa dependência. [...] No início do G3, a aluna ainda pequena, sentiu muita dificuldade na adaptação, chorou bastante (Amarelo).

Como vemos, todas as entrevistadas relataram dificuldade na comunicação. Verde, como intérprete, mencionou a barreira linguística por parte da criança: *"ela ainda está em processo de aprender Libras, [...] mas esse aprendizado está vindo à tona junto com o português como L2, e isso às vezes deixa ela confusa"*. Amarelo, por

sua vez, citou a barreira linguística por parte dos demais docentes e profissionais da educação: *“a maioria dos professores não tinha conhecimento de Libras, então surgiu aquela sensação inicial de insegurança”* — reforçando a necessidade da formação continuada para os professores e a capacitação em Libras. Por fim, Rosa salientou a problemática da comunicação por parte das demais crianças e a sua própria dificuldade, enfatizando que isso tem refletido como um desafio de inclusão e socialização da criança surda com as demais.

Sobre a inclusão, Nóvoa (2007, p.12) assevera que “só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento”. Tal posicionamento condiz com o depoimento de Amarelo, mais especificamente neste trecho: *“isso significa não só adaptar materiais e atividades, mas também trabalhar com os colegas da turma. Crianças na primeira infância são curiosas, mas muitas vezes não entendem de imediato como incluir uma colega que não se comunica como elas”*. Em acréscimo, Nóvoa (2007) assevera que “a pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento” (p.12). Como vemos, o autor é bem incisivo em suas afirmações a respeito dos desafios existentes nos contextos escolares, os quais não se limitam apenas à inclusão:

É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente (Nóvoa, 2007, p.13).

Um desafio apontado pelas entrevistadas foi o fato de a criança surda ainda ter pouca fluência em Libras. Vale mencionar que, além dessa questão, a professora da sala regular tem dificuldade com Libras, cabendo à intérprete fazer a mediação do que está sendo proposto. Quando, por algum motivo, ela não está presente, a criança surda, às vezes, não consegue acompanhar as atividades propostas pela professora (a leitura do livro). Ademais, nos momentos do brincar, a docente relatou que um desafio é fazer com que a criança surda participe das brincadeiras em grupo. Como

mencionado anteriormente, de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009)”. A BNCC igualmente defende que o brincar é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (Brasil, 2009, p. 25)

Na entrevista com a professora Rosa, realizamos um aprofundamento nos desafios específicos para realizar o trabalho de inclusão da criança surda, enfatizando os momentos em que a professora necessita realizar um atendimento individualizado e manter o atendimento às demais crianças. A pergunta utilizada foi: “Você sente que nesses momentos se torna mais desafiador o trabalho de inclusão da Lilás? Como é quando surgem esses desafios mais específicos?”. A resposta pode ser lida a seguir:

Ah, muita coisa muda, pois eu também tenho que manter o ensino e a atenção das demais crianças ali, né. Quando surgem desafios específicos tento encará-los de forma prática, com sensibilidade e foco na inclusão. A primeira coisa que faço é observar muito bem a situação para entender onde está a dificuldade: será que é a comunicação? A interação com os colegas? Ou até mesmo algo na organização da atividade? Por exemplo, quando percebo que a Lilás está tendo dificuldade em entender as instruções de uma tarefa, eu faço ajustes no momento. Uso gestos mais claros (aqueles que eu sei), mostro como fazer ao invés de só explicar, e às vezes chamo um colega que tenha mais facilidade em interagir com ela para ajudar. Sempre tento reforçar o visual, seja com imagens, demonstrações ou materiais que ela possa tocar e explorar [...] Se ela ainda parecer isolada, eu me aproximo para mediar a interação, ajudando os colegas a incluí-la de forma mais natural. Nos momentos de brincadeira, a intérprete se mantém mais observadora, até para garantir a autonomia da Lilás (Rosa).

Vale destacar que os desafios enfrentados pelos docentes são múltiplos e complexos, como evidenciado nas falas das entrevistadas. Suas experiências revelam trajetórias marcadas por aprendizados emocionais e profissionais, muitas vezes, construídos em meio a situações desafiadoras. Ao refletir sobre tais vivências, em diálogo com autores da área, torna-se evidente a urgência de pensar em ações concretas de acolhimento, critérios mais justos para a atribuição de turmas, formação mais sólida para o exercício da docência e estratégias que garantam o bem-estar físico e emocional dos educadores. Afinal, os obstáculos vivenciados na prática profissional inevitavelmente repercutem na esfera pessoal.

Outro aspecto relevante mencionado pelas participantes foi a adesão das crianças às práticas em Libras, mesmo que de forma não sistematizada. A introdução da língua de sinais na rotina das salas ocorreu mediante o uso de músicas sinalizadas, rodas de conversa, histórias visuais e outros recursos acessíveis que favorecessem o contato com a língua. Essa prática mostra uma compreensão sensível das possibilidades do bilinguismo na Educação Infantil. Ao utilizar estratégias lúdicas, visuais e compartilhadas com o grupo todo, a escola cria oportunidades de aprendizagem coletiva, colaborativa e equitativa. Nas palavras de Lacerda (2020, p. 79), “o ensino da Libras para crianças ouvintes tem grande potencial para desenvolver a empatia e ampliar as formas de comunicação no ambiente escolar, promovendo o respeito às diferenças e a cultura surda”.

A presença da intérprete também é destacada como uma ponte entre a criança surda e o restante da turma. Entretanto, a escola foi além da atuação individual dessa profissional, promovendo um espaço de formação coletiva e compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores e auxiliares. Isso se evidencia quando a participante relata o envolvimento dos demais docentes em ajustar suas estratégias comunicativas. Tal postura reflete o que Skliar (1998) descreve como uma pedagogia da escuta: “a inclusão se constrói a partir do reconhecimento do outro como legítimo interlocutor, e da disposição ética de transformar nossas práticas para permitir sua participação plena” (p. 43).

Ao identificar que “os colegas da *Lilás* passaram a utilizar a Libras como forma de se comunicar com ela e entre si, mesmo que de forma rudimentar”, percebe-se um avanço no que se refere à construção de uma cultura de inclusão. Essa atitude dos colegas revela que a Libras, ao ser incorporada às interações cotidianas, ultrapassa a barreira da necessidade e passa a ser vista como uma linguagem legítima dentro da escola. Segundo Quadros (2017, p. 93), “crianças ouvintes, ao terem contato precoce com a Libras, desenvolvem competências comunicativas visuais que ampliam sua percepção de mundo e facilitam interações interculturais”.

O trabalho conjunto é descrito como essencial para a construção de práticas mais adequadas às necessidades da criança surda. Essa vivência confirma o que defende Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão só é possível quando a escola assume, como projeto coletivo, a tarefa de repensar seu currículo, suas relações e seu modo de ensinar. Para a autora, “incluir não é delegar funções específicas a

especialistas, mas construir com todos os educadores uma escola que acolhe e ensina a todos" (p. 42).

É necessário destacar que, mesmo com todos os esforços relatados, as participantes reconhecem que o processo é contínuo e inacabado. Isso fica evidente nas seguintes falas: *“ainda há professores que não dominam a Libras”* e *“alguns momentos espontâneos, como as brincadeiras no intervalo, ainda não são acessíveis para a aluna surda”*. Tais limitações não são vistas como fracasso, mas como parte de um percurso em construção. Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 43), *“a educação é um movimento constante de busca, onde ensinar exige aprender e reaprender com os próprios sujeitos do processo”*.

Além das barreiras pedagógicas e estruturais mencionadas, a relação entre a equipe docente e a intérprete de Libras também surgiu como uma dimensão crítica do processo de inclusão. Sobre isso, Amarelo relata:

No início, houve um certo distanciamento, não por falta de vontade, mas porque muitos professores ainda não sabiam bem como integrar a intérprete no dia a dia da sala de aula. Alguns achavam que ela ficaria apenas 'traduzindo' as falas do professor para a Lilás, sem perceber que o trabalho dela vai muito além disso. Com o tempo, essa visão foi mudando.

Essa mudança se intensificou com a participação da intérprete nas formações internas e com a realização das "aulinhas" de Libras, momento em que ela passou a interagir mais com os professores. A participante completa:

[...] Isso ajudou a quebrar barreiras e fez com que a equipe comesse a vê-la como uma parceira no processo de ensino e inclusão, não apenas como alguém que está ali para atender uma única criança (Amarelo).

Esse movimento de integração revela a importância da dimensão colaborativa no trabalho pedagógico inclusivo. De acordo com Lacerda (2020), o intérprete de Libras deve atuar como parte integrante do processo educativo, articulando-se com os professores no planejamento e na mediação das atividades, e não apenas como um suporte técnico isolado. Entretanto, a rotina escolar intensa e a ausência de tempo destinado ao planejamento conjunto ainda figuram como obstáculos:

A rotina corrida da escola nem sempre permite que ela participe de todas as reuniões pedagógicas, o que dificulta um pouco a troca de ideias mais aprofundadas sobre as adaptações necessárias [...] Mas a ideia é que essa integração aconteça cada vez mais (Amarelo).

Outro aspecto importante mencionado é a necessidade de equilibrar o papel da intérprete com o envolvimento direto da professora regente na comunicação com a criança surda:

Como a professora não domina Libras, há momentos em que a Lilás acaba recorrendo mais à intérprete do que à educadora, o que pode criar certa dependência. Estamos trabalhando para que a professora também se envolva mais na comunicação, mesmo que ainda esteja aprendendo os sinais básicos (Amarelo).

Ainda que a docente não domine a Libras, sua participação ativa na tentativa de comunicação é vista como essencial para fortalecer os vínculos pedagógicos e a autonomia da criança, como também defende Quadros (2017).

Por fim, Amarelo afirma que o papel da intérprete vai além da mediação linguística:

Ela participa da adaptação de materiais, propõe estratégias visuais e lúdicas, e colabora para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa (Amarelo).

Essa visão se alinha ao que Skliar (2003) denomina “práticas éticas de inclusão”, ou seja, ações que não se limitam a responder a uma ausência, mas que produzem novas formas de convivência, escuta e construção coletiva do conhecimento.

Os relatos e análises apresentados ao longo deste capítulo permitiram compreender os caminhos, avanços e obstáculos enfrentados no processo de inclusão da criança surda na Educação Infantil. As experiências vividas pelas participantes evidenciam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda escuta, formação, colaboração e compromisso ético com a diversidade. Com base nos relatos, elaboramos um produto educacional voltado ao fortalecimento dessas práticas: um *e-book* formativo destinado a docentes que atuam com crianças surdas no contexto regular, como estratégia pedagógica de inclusão.

Na próxima seção, apresentamos esse material, suas intenções, estrutura e contribuições para o cotidiano escolar.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

A educação inclusiva é um compromisso fundamental das instituições de ensino, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente pedagógico acessível e acolhedor. No contexto da Educação Infantil, a presença de crianças surdas requer estratégias específicas para promover a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes. Com base nas discussões sobre o ensino de Libras na Educação Infantil, promovemos, como protótipo de produto, um material formativo bilíngue (Libras e Português). Ele foi projetado para atender a um público diverso, incluindo os que se comunicam predominantemente em Português e os que utilizam a Libras como língua primária ou secundária. Nesse cenário, o produto educacional “Mãos que ensinam: estratégias pedagógicas para incluir Libras na Educação Infantil” surge como recurso para docentes que desejam promover um ensino verdadeiramente bilíngue e inclusivo.

6.1 Objetivo do produto

O *e-book* tem como principal objetivo fornecer suporte pedagógico aos professores da Educação Infantil, auxiliando-os na inclusão da Libras. Para tal, o material reúne um conjunto de estratégias práticas que facilitam a comunicação e a interação entre crianças surdas e ouvintes, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Além disso, busca-se conscientizar os docentes sobre a importância da acessibilidade linguística desde a infância, contribuindo para a construção de uma escola mais acolhedora e respeitosa com a diversidade.

Por meio de recursos interativos e materiais acessíveis, o livro digital traz sugestões de práticas pedagógicas que podem ser facilmente aplicadas no contexto escolar. O uso de *QR Codes* permite que os professores acessem vídeos, animações e outros conteúdos audiovisuais que complementam a formação e tornam o aprendizado da Libras mais dinâmico e envolvente. Dessa forma, oferece-se uma formação básica para que o docente desenvolva uma noção introdutória do ensino da Libras, fornecendo ferramentas essenciais para a construção de um ambiente bilíngue e inclusivo no segmento em questão.

6.2 Estrutura do e-book

Como já dito, o e-book é voltado a professores da Educação Infantil, configurando-se como material formativo. Todavia, em virtude da linguagem de fácil acesso e das ilustrações animadas, ele também pode ser apresentado às crianças e à comunidade. Ademais, o produto se apresenta como estratégia de inclusão a ser usada pelos docentes como objeto de formação.

Figura 13 – Capa do produto educacional (e-book)



Fonte: Elaboração própria.

O livro digital é interativo, ou seja, conta com *links* de acesso que redirecionam o leitor a outras páginas, de modo a dar complemento no conteúdo descrito. Em todas as páginas, há *Qr Codes* que conduzem o leitor a vídeos do conteúdo traduzido em Libras, a fim de garantir um documento acessível. No sumário, todos os capítulos são interativos e, ao clicar, o leitor é direcionado para a página ao qual o capítulo inicia.

Figura 14 – Sumário do livro bilíngue (produto educacional)



The image shows a table of contents for a bilingual educational book. The title 'Sumário' is written in a handwritten style at the top center. To the right of the title is a QR code. The table lists seven chapters with their respective page numbers. The background is a light beige color with colorful illustrations of school supplies like pens, pencils, and a notebook.

Capítulo	Página
SERÁ QUE FAÇO INCLUSÃO?	4
NÃO SEI NADA DE LIBRAS. O QUE EU FAÇO?	8
TENHO UM ALUNO SURDO. E AGORA?	12
COMO VOU ME COMUNICAR?	16
COMO FAÇO A TURMA INTERAGIR COM A CRIANÇA SURDA?	22
O QUE POSSO FAZER NA 'CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS'?	27
QUAIS BRINCADEIRAS POSSO OFERECER?	31

Fonte: Elaboração própria.

O material formativo foi estruturado de forma a atender tanto a professores que têm conhecimentos prévios em Libras quanto aos que estão iniciando o contato com a língua. A organização dos capítulos busca conduzir o docente desde uma introdução à inclusão escolar até a aplicação de estratégias práticas na sala de aula.

Em relação aos *QR Codes* que constam do *e-book*, a tecnologia escolhida foi a ferramenta gratuita HandTalk, na qual utilizamos os sinais como tradução literal do conteúdo. Para a elaboração do livro, contamos com duas ferramentas principais: o Canva e o Google Drive. A estruturação centrou-se no aplicativo de edição Canva, por sua facilidade e seu visual — e a versão paga nos permitiu gerar todos os *QR Codes* sem data de expiração. Já o Google Drive foi utilizado para armazenar, de maneira segura, os vídeos gravados das traduções em Libras realizadas pelo aplicativo Hand Talk.

6.3 Conteúdo e desenvolvimento

O material contém sugestões e práticas que podem ser utilizadas como estratégia de inclusão de crianças surdas na escola regular. A linguagem é direcionada a professores atuantes, porém aborda temas que podem ser úteis a outros

núcleos sociais. O diferencial do livro consiste no modo como pretende abordar a inclusão e a acessibilidade. Com vistas à interatividade, o *e-book* é intuitivo e de fácil manuseio.

Inicialmente, são apresentados conceitos fundamentais sobre a inclusão, destacando sua importância e os princípios pedagógicos que a sustentam. Em seguida, abordam-se aspectos centrais sobre a surdez e a Libras, fornecendo um panorama sobre a cultura surda e a relevância de uma abordagem bilíngue na educação infantil.

Posteriormente, o livro se volta para a implementação de estratégias de ensino da Libras em sala de aula, trazendo sugestões práticas para que os professores possam inserir a língua de sinais de forma lúdica e interativa no cotidiano escolar. Além disso, há um aprofundamento na comunicação visual e na expressão corporal, com orientações sobre o uso de gestos, expressões faciais e outros elementos não verbais essenciais para uma interação eficaz com as crianças surdas.

Complementando a abordagem prática, apresenta-se um conjunto de atividades desenvolvidas para promover a inclusão, como brincadeiras, dinâmicas e a contação de histórias em Libras, incentivando a participação ativa de todos os alunos.

O desenvolvimento desse material está embasado nos princípios da educação bilíngue para surdos, conforme defendido por autores como Skliar (1999), Quadros (2004) e Mantoan (2003), que destacam a necessidade da Libras como primeira língua para crianças surdas, garantindo o pleno desenvolvimento cognitivo e social. Ademais, seguem-se as diretrizes da BNCC e da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda no Brasil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito central analisar estratégias pedagógicas que promovem a inclusão de crianças surdas no contexto da Educação Infantil de uma escola de ensino regular, reconhecendo a importância da Libras como ferramenta essencial para a construção de práticas educativas inclusivas, dialógicas e emancipatórias. A investigação, de cunho qualitativo e caráter descritivo-analítico, revelou a urgência de se repensarem os modos de ensinar e incluir, sobretudo quando se trata de garantir os direitos linguísticos e culturais das crianças surdas.

A partir das entrevistas realizadas com profissionais da Emei Rosa Perrella, observou-se que, embora existam esforços pontuais no sentido da inclusão, ainda há barreiras significativas para a consolidação de uma prática bilíngue eficaz. A ausência de formação continuada específica — em especial quando a criança surda não está frequentando a escola —, a carência de materiais didáticos acessíveis e a insuficiência de políticas públicas direcionadas emergiram como entraves concretos à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, corroborando os apontamentos de Lacerda (2020), que defende que a inclusão ultrapassa a simples presença física do aluno e requer participação plena e reconhecimento das diferenças.

A construção de um ambiente educativo equitativo demanda uma escuta sensível às múltiplas infâncias (Arroyo, 2000), bem como uma postura ética e estética de acolhimento, tal qual propõe Malaguzzi (2013) ao defender uma escola que respeite os "cem modos de ser da criança". Os resultados desta pesquisa reiteram a concepção de infância como uma fase rica em expressividade, criatividade e potencialidade, e que precisa ser vivida em sua plenitude, conforme propõem Formosinho (2007) e Moss (2009), que consideram a criança coautora de seu processo de aprendizagem.

No campo da educação de surdos, reafirma-se o papel da Libras como língua de instrução e comunicação da comunidade surda, sendo imprescindível desde os primeiros anos escolares, conforme salientam Quadros (1997; 2017) e Skliar (1998). Além disso, a defesa de uma perspectiva inclusiva, pautada na convivência com a diferença e na quebra de paradigmas excludentes, está em consonância com os princípios de Mantoan (2003), para quem a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para ensinar todos, com todos e para todos.

Como vimos, apesar de a escola ter uma intérprete e realizar oficinas de Libras para os seus profissionais, tanto a criança surda quanto a professora da sala regular ainda careciam de uma fluência mais avançada na Libras. Como as mediações, em sua maioria, dependiam da intérprete, o papel da docente e da intérprete se misturavam. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, com a ida do aluno para o Ensino Fundamental, a Libras sai de cena, provavelmente comprometendo a pouca fluência conquistada por todos — funcionários da escola, famílias e crianças.

A nosso ver, espaços comprometidos com a inclusão deveriam antecipar suas demandas não apenas da criança surda, mas também de outras crianças que necessitem de um acompanhamento mais individualizado.

O produto educacional aqui proposto — um *e-book* bilíngue e interativo — figura como resposta prática às demandas evidenciadas na pesquisa, oferecendo aos docentes ferramentas pedagógicas acessíveis e culturalmente significativas para o ensino de Libras desde a Educação Infantil. Trata-se de um esforço de tradução dos saberes acadêmicos em ações formativas e transformadoras no cotidiano escolar, visando a uma educação linguística inclusiva, que contemple as vozes e os corpos historicamente marginalizados.

Reconhecemos, todavia, as limitações da pesquisa quanto à abrangência amostral e ao contexto específico analisado. Nesse sentido, novas investigações poderiam explorar outras realidades educacionais, ampliar o número de participantes e aprofundar o impacto da formação docente em Libras na prática pedagógica.

Por fim, reafirmamos que uma educação inclusiva exige coragem, escuta e compromisso, como nos lembra Paulo Freire (1996), ao afirmar que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” (p.104) Que possamos, portanto, continuar lutando por uma escola que acolha, respeite e celebre a diversidade, desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. N. F. **Bebês e crianças surdas nos espaços educativos**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 31 mai. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, R. **Universo surdo**: os desafios da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

FORMOSINHO, J. O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13–36.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARRUTTI-LOURENÇO, É. A. Bilinguismo para surdos: das conquistas legais às suas garantias. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação bilíngue para surdos**. São Paulo: Alameda, 2017. p. 17–32.

GASPARETTO, M. E. R. F. *et al.* **A criança com baixa visão e o desempenho escolar**: caracterização do uso do resíduo visual. Campinas, SP: [s. n.], 1997. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/309947/1/Gasparetto_MariaElisabet eRodriguesFreire_M.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. de. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Caetano do Sul – Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>. Acesso em: 4 fev. 2025.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. In: CONGRESO DE Alaic, 6., 2002, Santa Cruz de la Sierra. **Anais [...]**. Santa Cruz de la Sierra: Alaic, 2002.

LACERDA, C. B. F. de. A formação de professores e a educação de surdos: avanços e lacunas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sobre a surdez. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 135–150.

LACERDA, C. B. F. de. Educação bilíngue na primeira infância: caminhos e desafios. **Revista Brasileira de Educação de Surdos**, v. 10, n. 1, p. 1–15, 2023.

LACERDA, C. B. F. de. **Inclusão escolar de alunos surdos**: desafios e possibilidades na educação bilíngue. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2020.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Educação, surdez e inclusão social**, n. 69, p. 163–184, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais: os caminhos da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 35–50, 2003.

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

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. *In: ARANTES, V. A. (Org.)*. São Paulo: Summus, 2006.

MOS, R. M. F. A motricidade do bebê no primeiro ano de vida. **Primeira Evolução**, São Paulo, v. 1, n. 55, p. 93–98, 2024.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417–436, jul./set. 2009.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In: MACHADO, M. L. A. (Org.)*. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235–248.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2007.

PEREIRA, M. C. **Educação bilíngue para surdos: construção coletiva em um contexto de ensino inclusivo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PINTO, M. M. **A criança surda na educação infantil: o desenvolvimento da linguagem na perspectiva do professor**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

QUADROS, R. M. de. **Aquisição da linguagem e questões linguísticas na educação de surdos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Educação bilíngue para surdos: políticas, pesquisas e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RABELO, D. B. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória**. 2018. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SILVA, E. A. O. da. **Estudos sobre interpretação educacional Libras-português para crianças surdas na educação infantil**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SKLIAR, C. **A diferença surda**: uma pedagogia da normalidade. Petrópolis: Vozes, 1998.

SKLIAR, C. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, T. M. G. de. **Ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes**: planejamento e desenvolvimento de um sinalário ilustrado interativo. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Trad. Maria da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone, 2006

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Perfil dos participantes

Mestranda: Bianca de Oliveira Fodor
Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fatima Ramos de Andrade
Tema da pesquisa: Libras na Educação Infantil: estratégias pedagógicas de inclusão

O objetivo dessa pesquisa realizada pela Universidade de São Caetano do Sul é analisar, sob a ótica da professora que atua na Educação Infantil, as estratégias pedagógicas que promovem a inclusão de crianças surdas no ambiente escolar.

1. Identificação do participante (opcional)

Nome completo: _____

Idade: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (marque todas as alternativas vivenciadas)

<input type="checkbox"/> Magistério	
<input type="checkbox"/> Graduação	Qual ou quais: _____ _____
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	Qual ou quais: _____ _____
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>)	<input type="checkbox"/> Mestrado - Linha da pesquisa ou tema/assunto da dissertação: _____ _____
	<input type="checkbox"/> Doutorado - Linha da pesquisa ou tema/assunto da tese: _____ _____ _____

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevistas

1. Entrevista com intérprete atuante na Educação Infantil

A) Formação e experiência

- Conte um pouco sobre sua trajetória como intérprete de Libras na Educação Infantil.
- Como você se especializou em Libras?
- Há quanto tempo você trabalha como intérprete de Libras?
- Quando e como surgiu o interesse em trabalhar com interpretação na Educação Infantil?
- Especificamente na Educação Infantil, qual é a sua experiência?

B) Inclusão

- Quais habilidades em Libras as crianças ouvintes já adquiriram?
- Como é a integração social da aluna surda com as demais crianças?
- Ela participa das mesmas atividades? Os colegas ajudam na comunicação?
- Como é a integração social da aluna surda com as demais crianças?
- Como está o desempenho acadêmico da aluna surda? Ela consegue acompanhar as aulas e as atividades propostas?
- Que tipo de adaptações você tem que fazer para garantir que a aluna surda esteja totalmente incluída nas atividades escolares?

C) Dinâmica em sala de aula

- Quais as estratégias que você utiliza para integração da Libras nos processos comunicacionais tanto com as crianças ouvintes quanto com as crianças surdas? Exemplifique.
- Como as crianças ouvintes participam das atividades direcionadas às crianças surdas?
- Como as crianças ouvintes têm reagido ao aprendizado de Libras?
- Quais são os desafios e os obstáculos que você enfrenta como intérprete na Educação Infantil?

- Você percebe algum impacto positivo ou negativo no desenvolvimento da aluna surda devido à inclusão no ambiente de Educação Infantil?
- Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na inclusão de crianças surdas na Educação Infantil? Você tem alguma sugestão para aprimorar esse processo?
- Como é a sua colaboração com os demais educadores da escola? Eles têm conhecimento de Libras? Como você trabalha junto a eles para promover a inclusão?

2. Entrevista com docente atuante na Educação Infantil com crianças surdas

A) Formação e experiência

- Fale sobre os motivos que fez você escolher a docência como profissão.
- Fale sobre as contribuições do curso superior para sua atuação como professora de Educação Infantil.

B) Inclusão e adaptação

- Como você adapta seu ensino para atender às necessidades individuais da criança surda em sua sala de aula de Educação Infantil?
- Quais estratégias específicas você implementa para garantir a inclusão total da criança surda em todas as atividades educacionais e sociais?
- Como você trabalha em colaboração com outros profissionais, como intérpretes de Libras, para apoiar a criança surda em sua jornada educacional?
- De que forma você promove a comunicação eficaz entre a criança surda e seus colegas ouvintes para estimular a interação e a aprendizagem inclusiva?
- Como você aborda desafios específicos que podem surgir ao ensinar uma criança surda na Educação Infantil e quais estratégias de apoio você implementa?

C) Bilinguismo e a prática docente

- Como você trabalha em parceria com a intérprete de Libras para garantir que a criança surda tenha acesso completo ao conteúdo e participe ativamente das atividades em sala de aula?
- De que maneira você utiliza a presença da intérprete para promover a interação entre a criança surda e os colegas ouvintes, estimulando a comunicação em ambas as línguas (Libras e Português)?

- Quais desafios você encontra ao integrar o bilinguismo na sala de aula, considerando a presença da intérprete, e como vocês, como equipe, lidam com essas dificuldades?
- Como você adapta suas estratégias de ensino para garantir que todos os alunos, tanto surdos quanto ouvintes, se sintam incluídos e engajados nas atividades bilíngues (Libras e Português)?
- Em sua opinião, qual o impacto do trabalho conjunto entre você e a intérprete de Libras no desenvolvimento da aluna surda, e como isso favorece a aprendizagem e a socialização de todos os alunos na turma?

3. Entrevista com coordenador(a) pedagógico(a) atuante na Educação Infantil com crianças surdas.

A) Formação e experiência

- Fale sobre sua trajetória profissional. Como chegou até sua posição atual?
- Como suas formações impactaram na sua ocupação atual e no seu trabalho?
- Quando e como surgiu o interesse inicial em trabalhar na área da educação?

B) Inclusão

- Como a escola lidou quando houve a matrícula de uma criança surda?
- Como foi a integração da escola com a criança surda?
- Quais foram os principais desafios encontrados na inclusão da criança surda no ambiente escolar?
- Como a escola se preparou para receber e incluir a criança surda? Houve treinamento para a equipe?
- Quais estratégias pedagógicas têm sido usadas para atender às necessidades específicas da criança surda na sala de aula?

C) Uso de Libras

- Qual é o papel do intérprete de Libras no contexto da sala de aula?
- Como o intérprete de Libras é integrado às atividades e ao planejamento pedagógico da escola?
- Quais são os principais desafios enfrentados pela intérprete de Libras e como a escola a apoia?

- Como a presença do intérprete influencia a comunicação entre a criança surda, os professores e os colegas de classe?
- Que tipo de formação ou atualização o intérprete de Libras recebe para melhorar a qualidade da inclusão?

D) Impacto e *Feedback*

- Como a coordenação pedagógica avalia o progresso da criança surda em termos de aprendizado e integração social?
- Quais feedbacks foram recebidos dos professores e dos colegas da aluna sobre a presença do intérprete e a inclusão da criança surda?
- Há algum plano de ação ou melhoria que está sendo considerado para aprimorar a inclusão da criança surda e o uso de Libras na escola?
- Como a escola lida com as questões de acessibilidade e adequação dos materiais didáticos para a criança surda?
- Como a escola envolve a família da criança surda no processo educativo e na construção de estratégias para a inclusão?

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM INTÉRPRETE ATUANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (GOOGLE MEET)

PESQUISADORA: Oi Verde, boa tarde tudo bem?

INTÉRPRETE (VERDE): Boa tarde, tudo bem!

PESQUISADORA: Primeiramente eu queria te agradecer por topou participar dessa entrevista, ela vai ser muito importante para preencher os dados da minha dissertação de mestrado intitulada como “LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO”

INTÉRPRETE (VERDE): É um prazer poder ajudar

PESQUISADORA: Bom, recebi seu manuscrito com as respostas do questionário, e tudo ficou tão instigante que senti a necessidade de mais informações, fez eu querer saber mais detalhes sobre como tudo isso funciona, como é sua prática e claro, esse trabalho lindo de inclusão que você tem feito com a Lilás. Primeiro gostaria que falasse um pouco mais sobre sua formação, desde a escolarização básica, como foi sua trajetória?

INTÉRPRETE (VERDE): Vamos ver se vou lembrar de tudo (risadas). Estudei em escolas públicas até a 5ª série, e esse período marcou muito a minha vida. Minha escola era simples, com salas cheias e poucos recursos, mas tinha professores dedicados que faziam o melhor com o que tinham. Foi lá que desenvolvi um amor por aprender e, também, a resiliência para lidar com as dificuldades. Depois disso, mudei para uma escola particular. A adaptação não foi fácil; tudo parecia novo e meio intimidador no começo. Quando terminei o ensino médio, não entrei na faculdade de imediato. Passei alguns anos cuidando da vida pessoal, trabalhando e tentando entender o que realmente queria fazer. Foi um período de muita reflexão e amadurecimento. Em 2015, com a cabeça mais no lugar, decidi começar Pedagogia. Confesso que no início fiquei cheia de dúvidas: "Será que ainda era tempo? Será que era o curso certo para mim?" Apesar do receio, segui em frente. Durante o curso, tive meus altos e baixos. Mas tudo mudou quando conheci a Libras. Foi amor à primeira vista! Descobrir a língua de sinais abriu um universo que eu nunca tinha explorado antes. Me encantei com a cultura surda e com a importância de garantir inclusão para todos. Foi ali que tudo fez sentido e senti que estava no caminho certo. Me formei em

2018 e, desde então, tenho me dedicado à Libras. Fiz cursos começando do nível mais básico, depois de terminar no nível avançado, ingressei na graduação de Libras, participei de eventos e desde então comecei a atuar como intérprete.

PESQUISADORA: Realmente a Libras é muito instigante! Também me apaixonei quando tive o primeiro acesso, mas ainda estou aprendendo a língua.

INTÉRPRETE (VERDE): Sim, demais! E ela não é difícil, você vai aprender rápido.

PESQUISADORA: E como começou o seu interesse por Libras e pela área da educação?

INTÉRPRETE (VERDE): Sempre soube que meu propósito estava em algo que envolvesse comunicação, inclusão e, principalmente, a possibilidade de fazer a diferença na vida das pessoas. A escolha pela educação foi quase um reflexo natural disso. Desde que me entendi por gente, percebi o poder que a educação tem de transformar realidades e de abrir portas para um mundo mais justo e acessível. E quando decidi me aprofundar na pedagogia, foi uma escolha muito consciente de que, além de ser professora, poderia atuar de uma forma mais ampla, ajudando a construir um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

PESQUISADORA: Conte um pouco da sua experiência como intérprete da Lilás.

INTÉRPRETE (VERDE): Atualmente a minha experiência na educação infantil é com o grupo G5, acompanho a aluna Lilás de 5 anos que uma criança nascida surda. Ela faz uso de aparelho auditivo coclear e está em contato com a Libras e o português, como segunda língua. Seu aprendizado da Libras e do português ocorre não apenas na escola, mas também no núcleo familiar. Na escola fazemos as aulas de Libras em todas as salas de aula, pelo menos uma vez por semana, assim todas as crianças tem oportunidade de aprender a se comunicar e interagir, mesmo que minimamente, com Lilás.

PESQUISADORA: Entendo. Agora sobre a inclusão da Lilás, como é isso na prática? Ela realmente interage com os colegas ou há momentos que fica mais só ela e você?

INTÉRPRETE (VERDE): Lilás consegue interagir com as demais crianças por meio da sinalização, pois a mesma ainda está no processo de aprendizagem da Libras. Ela participa das mesmas atividades, os colegas interagem bastante por meio do toque e da prática gestual, alguns colegas, quando não sabem o sinal em Libras, fazem desenhos para se comunicar com ela. No início da sua trajetória escolar, não tinha conhecimento da Libras e toda sua interação com as demais crianças era por meio do toque físico e por meio de ilustrações. Ainda utilizam um pouco essa estratégia, porém

com a intervenção de ensinar a Libras para as turmas da escola, têm sido mais utilizado a Libras (mesmo que básica) para se comunicar com ela. Vejo um grande esforço de toda a comunidade escolar para incluí-la sempre em tudo, isso é bem animador mas também desafiador. Fico ao lado dela a todo tempo, mas deixo ela desenvolver a autonomia dela. Em muitos momentos quando um coleguinha se confunde no sinal, eu espero ela pedir minha intervenção, e é muito lindo ver eles aprendendo junto dela e ela mesma ajudando eles nisso. Nas aulas, estou sempre em parceria com a professora da turma e ela sempre me pede auxílio na hora de adaptar as atividades e brincadeiras, me perguntando se isso seria adequado para Lilás ou não. As brincadeiras são adaptadas de modo que tanto ela quanto as crianças ouvintes possam realizar na mesma intensidade, essas práticas de inclusão têm avançado muito no desenvolvimento da Lilás. Um exemplo de atividade que foi adaptada e aplicada para a turma toda foi de caça-objetos coloridos, no qual foi distribuído para os alunos uma lanterninha e vários objetos foram espalhados pelo ambiente. A professora deu as instruções em português, eu fiz a tradução para Libras (para que Lilás pudesse entender) porém o diferencial é que, quando um objeto fosse encontrado, em vez do grupo gritar “achei” eles tinham que piscar a luz da lanterna, para demonstrar que o objeto foi encontrado. Com essa atividade também trabalhamos as cores em Libras para a turma, posterior à brincadeira. Ajustando pequenas coisas aqui e ali que vão melhorar a inclusão de Lilás em um ambiente onde todos são ouvintes, o foco é que o ambiente se adeque a ela e não ela se adequar ao ambiente. Lógico que ela acaba perdendo algumas interações espontâneas do dia a dia, como conversas paralelas ou brincadeiras de outros colegas no intervalo. Nem tudo ao redor está adequado para ela, mas busco oferecer o máximo possível de informações quando ela demonstra interesse e curiosidade. Às vezes ela fica parada observando outras crianças conversando e tenho ajudado ela a identificar algumas palavras por meio da leitura labial também. O uso do aparelho ajuda para que ela reconheça os sons e compreenda a fala, isso também têm ajudado na sua inclusão. O começo do uso do aparelho foi um pouco sofrido pois ela sentiu muita dificuldade de distinguir sons e falas, atualmente ela tem se adaptado bem, mas de vez em quando ela tira quando estamos em ambientes com mais ruídos, como no parquinho, que é um ambiente mais barulhento. É nestes momentos que faço mais intervenções entre ela e as demais crianças, de modo a traduzir grande parte das brincadeiras entre elas. No começo as pessoas vinham direto a mim quando queriam falar com a Lilás,

mas isso sempre aconteceu mais com os adultos, as crianças geralmente vão direto nela e quando ela não entende e percebe que a outra criança não entende, quando há uma dificuldade na comunicação, é então que ela olha pra mim e pede que eu intervenha.

PESQUISADORA: Incrível. Estou amando saber de tudo isso. Trabalho com inclusão e às vezes os desafios são tão grandes que ofuscam todas as coisas lindas que essa área propõe.

INTÉRPRETE (VERDE): Sempre terá desafios, também enfrentei vários, não tanto com Lilás por conta de ela já estar nesse processo com a escola, a gestão e a família antes de eu entrar lá. Mas sempre tem uma coisa ou outra que tenho que respirar fundo e pensar bastante.

PESQUISADORA: Pode me falar um pouco sobre esses desafios? Relaxa que não vou te comprometer! (risadas)

INTÉRPRETE (VERDE): Imagina, não é nada comprometedor, são pequenos desafios que fazem parte da área e também da vivência, eles servem de aprendizado. Lá com Lilás um dos maiores desafios é que ela ainda está em processo de aprender Libras, e tudo bem porque ela ainda é muito criança, mas esse aprendizado está vindo à tona junto com o português como L2, e isso às vezes deixa ela confusa, ela me questiona bastante nas aulas de alfabetização.

PESQUISADORA: Como são essas aulas de alfabetização?

INTÉRPRETE (VERDE): Por ser uma turma de etapa final da educação infantil, eles têm atividades de leitura e escrita e, nesses momentos, a professora da turma faz as atividades com Lilás por meio de um atendimento individualizado. Ela tem aprendido a escrita do português observando as letras do alfabeto e correlacionando sempre com o alfabeto em Libras e com alguma imagem.

PESQUISADORA: Tadinha, deve ser muita informação.

INTÉRPRETE (VERDE): Sim, mas ela está se saindo muito bem, nisso a escola tem sido de muito apoio.

PESQUISADORA: E como está sendo essa prática do uso de Libras com relação às outras turmas, com a comunidade escolar, professores e etc?

INTÉRPRETE (VERDE): No geral, são todos muito receptivos, os aluninhos então, amam quando chega nosso horário, eles adoram e de fato praticam em casa. Quando comecei a trabalhar com Lilás, percebi que muitos professores e funcionários tinham uma noção muito superficial sobre a surdez e a importância da Libras. Isso demandou

um esforço inicial para mostrar que o uso da Libras não é apenas um recurso de comunicação, mas uma ponte para a inclusão e o respeito à cultura surda. Nas turmas de outras crianças, especialmente aquelas que não convivem diretamente com a Lilás, houve no início certa curiosidade misturada com receio. Muitos perguntavam: "Eu vou conseguir aprender Libras? É muito difícil?". Minha resposta sempre foi que o mais importante é o desejo de se comunicar, porque a prática vem com o tempo. Começamos a introduzir sinais simples, como bom dia, por favor, obrigado e nomes próprios dos colegas, durante atividades coletivas, como eventos escolares. Hoje, é comum ver crianças de outras turmas acenando para Lilás ou tentando se comunicar com ela no pátio, o que é muito bonito de ver.

PESQUISADORA: Que fofos! Crianças são incríveis. E como é com os funcionários, as famílias?

INTÉRPRETE (VERDE): Com os professores, o processo tem sido mais desafiador. Muitos estão sobrecarregados com outras demandas e, às vezes, veem o aprendizado da Libras como mais uma obrigação. Para isso, junto à coordenação, promovemos formações mensais, onde ensino sinais básicos que eles possam usar no cotidiano, além de trazer dinâmicas que mostram como a Libras é prática e rica. Por exemplo, em uma oficina recente, fizemos uma roda de "jogos de adivinhação" usando Libras. Isso gerou muitas risadas e ajudou a quebrar o gelo. Um desafio que ainda enfrentamos é a resistência de alguns pais. Já ouvi comentários como: "Mas por que meu filho precisa aprender Libras? Ele não é surdo!". Nessas situações, tento mostrar que a inclusão beneficia a todos, porque ensina empatia, amplia as formas de comunicação e nos prepara para um mundo mais diverso. Um pai que tinha esse pensamento acabou mudando de opinião depois que viu seu filho traduzindo em Libras uma música do Dia das Mães. Ele ficou emocionado e disse que não imaginava que o aprendizado de Libras pudesse ser tão significativo.

PESQUISADORA: Entendo perfeitamente, os adultos são a parte mais difícil de lidar aqui também. (risadas). Mas no final, dá um quentinho no coração esse resultado, não é?

INTÉRPRETE (VERDE): Sim, completamente, é isso que nos motiva diariamente.

PESQUISADORA: E o que você tem visto de avanço com relação ao desenvolvimento da Lilás e da turma, com relação ao bilinguismo utilizado em sala de aula?

INTÉRPRETE (VERDE): A proposta bilíngue, que valoriza tanto a Libras quanto a língua portuguesa, tem permitido que Lilás se sinta incluída e ao mesmo tempo

fortalecida em sua identidade linguística e cultural. Para mim, o mais gratificante tem sido ver como a presença de Lilás e o uso da Libras têm transformado o ambiente escolar. Não se trata apenas de atender às necessidades de uma criança, mas de construir uma escola onde todas as diferenças são valorizadas. A cada sinal aprendido, a cada tentativa de comunicação entre as crianças e Lilás, vejo que estamos caminhando na direção certa. Ainda há muito a fazer, mas os passos que já demos são motivo de orgulho. Além disso, percebo que a turma desenvolveu um olhar mais inclusivo e empático. Muitas vezes, vejo crianças explicando atividades para Lilás, mostrando desenhos ou reforçando instruções com gestos para garantir que ela tenha entendido. É como se a inclusão tivesse se tornado parte natural do comportamento deles. O desafio maior, claro, é manter o equilíbrio entre Libras e português no ambiente bilíngue, garantindo que tanto Lilás quanto seus colegas estejam sendo estimulados de forma adequada. Porém, os avanços que temos visto mostram que estamos no caminho certo. Essa prática não só beneficia Lilás, mas transforma a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos aprendem com as diferenças.

PESQUISADORA: Olha, realmente isso tudo é muito lindo, você despertou em mim um interesse tremendo em vivenciar tudo isso. Realmente é lindo esse trabalho que você faz.

INTÉRPRETE (VERDE): Obrigada! Mas a escola ajuda muito, quando cheguei já tinha muita coisa instalada de outras intérpretes, meu trabalho foi manter.

PESQUISADORA: Não só manteve, mas evoluiu! Tenho certeza que fez a diferença na vida de Lilás e que a família sempre será muito grata. Infelizmente deu nosso tempo, mas no geral você me clareou muito a mente sobre o tema! Agradeço muito por ter disposto tempo para essa conversa!

INTÉRPRETE (VERDE): Eu que agradeço o convite, é sempre bom e necessário poder espalhar conhecimentos, ainda mais sobre inclusão. Desejo muito sucesso na sua carreira com o mestrado e caso precise, pode me chamar novamente, adorei o papo.

PESQUISADORA: Muito obrigada! Isso é de muito valor. Um forte abraço, até mais!

INTÉRPRETE (VERDE): Abraço, tchau.

QUESTIONÁRIO APLICADO

Formação e experiência

- Conte um pouco sobre sua trajetória como intérprete de Libras na Educação Infantil.

Em 2018 durante a formação da graduação em pedagogia, resolvi procurar cursos complementares, foi então que encontrei a língua brasileira de sinais (Libras). Então iniciei o curso básico na APASMA (Associação de pais e amigos dos surdos de Mauá). Lá realizei os cursos: básico, intermediário e avançado, o que me permitiu começar a trabalhar como voluntária na igreja. Em 2020 concluí uma especialização (pós graduação) em Libras.

- Há quanto tempo você trabalha como intérprete de Libras?

Em 2021 iniciei na Prefeitura de São Caetano do Sul em sala de aula como intérprete de Libras no ensino médio e somente em 2024 iniciei na educação infantil.

- Especificamente na Educação Infantil, qual é a sua experiência?

Atualmente minha experiência na educação infantil é na escola Rosa Perrela no grupo G5, com a aluna surda Lilás. Ela faz uso de aparelho auditivo e está em contato com a Libras e também com o português, não somente na escola mas também com a família.

Dinâmica em sala de aula

- Quais as estratégias que você utiliza para integração da Libras nos processos comunicacionais tanto com as crianças ouvintes quanto com as crianças surdas? Exemplifique.

Na escola fazemos as aulas de Libras em todas as salas de aula uma vez por semana, assim todas as crianças tem oportunidade de aprender e se comunicar com a Lilás. Nas aulas eles aprendem músicas, histórias e algumas palavras do dia a dia em Libras.

- Como as crianças ouvintes têm reagido ao aprendizado de Libras?

As crianças gostam bastante das "aulinhas", sempre demonstrando interesse em aprender, principalmente as músicas em Libras.

- Quais são os desafios e os obstáculos que você enfrenta como intérprete na Educação Infantil?

Os desafios são mostrar como é simples aprender através da repetição diária, praticar assim como qualquer outra língua.

Inclusão

- Quais habilidades em Libras as crianças ouvintes já adquiriram?

Cumprimentos, músicas infantis, lugares da escola. Trabalhamos mais os sinais que eles possam usar com a Lilás na escola.

- Como é a integração social da criança surda com as demais crianças? Ela participa das mesmas atividades? Os colegas se integram?

A aluna surda consegue interagir com as demais crianças, ela participa das mesmas atividades. Os colegas interagem bastante em algumas atividades, como por exemplo: leitura e escrita. A professora faz um atendimento individual, procurando deixar o mais visual possível, conforme a necessidade.

- Que tipo de adaptações você tem que fazer para garantir que a aluna surda esteja totalmente incluída nas atividades escolares?

Como a escola já possui contato com a Libras, as adaptações são mais como suporte com algum sinal que não saibam. Nas aulas, a própria professora já utiliza recursos visuais para aprimorar o desenvolvimento dela.

- Você percebe algum impacto positivo ou negativo no desenvolvimento da aluna surda devido à inclusão no ambiente de Educação Infantil?

Apenas impactos positivos, a Lilás desenvolveu mais autonomia e o acolhimento dos colegas e da comunidade escolar foi o suporte necessário para isso acontecer.

- Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na inclusão de crianças surdas na Educação Infantil? Você tem alguma sugestão para aprimorar esse processo?

Acredito que ensinar Libras na educação infantil para a criança surda é um direito, assim como as crianças ouvintes tem o direito de aprender a sua língua materna. Ensinar Libras para as crianças na escola é mostrar, ainda na infância, o valor da inclusão e da aceitação das pessoas como elas são, sem preconceito ou exclusão.

- Como é a sua colaboração com os demais educadores da escola? Eles têm conhecimento de Libras? Como você trabalha junto a eles para promover a inclusão?

A professora e coordenadora pedagógica possuem contato com a Libras, facilitando assim o planejamento das aulas e atividades para o ambiente escolar.

ENTREVISTA COM PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (GOOGLE MEET)

PESQUISADORA: Boa tarde Rosa, tudo bem?

PROFESSORA (ROSA): Boa tarde, tudo bem e você?

PESQUISADORA: Estou bem, obrigada. Primeiramente eu queria te agradecer por topou participar dessa entrevista e por ter me recebido em sua sala de aula outro dia, esses dados serão muito importantes para complementar minha dissertação de mestrado intitulada como “LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO”.

PROFESSORA (ROSA): Imagina, fico feliz em participar. Temos sempre que estimular o conhecimento, eu que te parabeno por seguir estudando e sobre um tema tão necessário.

PESQUISADORA: Recebi seu texto com as respostas do questionário, inclusive, agradeço por dispor tempo para responder tudo, eu estava tão interessante e por isso agendei essa nossa conversa. Você pode me contar um pouco mais sobre sua trajetória acadêmica? Como foi sua formação básica, desde criança até onde foram seus estudos.

PROFESSORA (ROSA): Eu comecei meus estudos em escola pública, lá na cidade mesmo. A escola era simples, com aquelas carteiras antigas de madeira, mas tinha uma energia boa. As professoras eram muito dedicadas e davam o melhor delas para ensinar a gente. Era aquela coisa: sala cheia, tudo meio apertado, mas foi ali que comecei a gostar de escola e a sonhar em ser professora. Quando chegou o Ensino Médio, escolhi fazer o magistério, que naquela época era o caminho pra quem queria ser professora logo. E eu queria! Aprendi muito nesse curso: como ensinar as crianças, planejar atividades, fazer brincadeiras educativas... Adorava aquelas aulas e já me sentia pronta para encarar uma sala de aula, mesmo novinha. Eu cuidava de várias crianças ali do bairro e todos me elogiavam e falavam que eu daria uma ótima professora. Casei, tive meus filhos e só depois que eles cresceram que voltei a trabalhar. Comecei como auxiliar em algumas escolas e em 2014 entrei ‘aqui’ pelo concurso. Hoje já são mais de 25 anos na educação infantil, e, mesmo sem ter feito faculdade, sinto que minha caminhada me ensinou muito. Ser professora de educação infantil é minha paixão. Ver as crianças aprendendo, crescendo, descobrindo o mundo... Isso não tem preço. Cada abraço, cada sorriso, cada "tia, eu consegui!" faz

valer a pena. E enquanto Deus me der saúde, vou continuar fazendo o que amo: ensinar e aprender com os pequenos.

PESQUISADORA: Que lindo! É realmente uma sensação maravilhosa quando eles conquistam algo e compartilham a alegria com a gente, não é?

PROFESSORA (ROSA): Sim, é o que me motiva a cada dia, aqueles sorrisinhos das crianças. São puros.

PESQUISADORA: E falando nisso, quando e como surgiu essa motivação em lecionar?

PROFESSORA (ROSA): O gosto por lecionar sempre foi uma paixão e nunca tive dúvidas de que esta seria minha profissão. Minha primeira formação na área foi o magistério, no qual contribuiu muito para minha carreira. O magistério foi a porta de entrada para essa profissão que tanto amo, daí por diante segui estudando por conta para ampliar meus horizontes.

PESQUISADORA: Muito bom. E o que mais você estudou?

PROFESSORA (ROSA): Busco me manter sempre com a leitura em dia e sempre atualizada. Não sou muito 'fã' da tecnologia, é meio difícil, por isso estou sempre lendo. Estudo muito pelos livros, mesmo não dando formação, o importante é o conhecimento que a gente adquire.

PESQUISADORA: Isso é verdade! A leitura é muito importante. Eu confesso que tenho dificuldade para ler. Vou me inspirar em você (risadas).

Bom, vamos falar um pouco mais sobre como é a vivência no dia a dia com a Lilás. Pode contar um pouco sobre esse processo de inclusão?

PROFESSORA (ROSA): Eu adapto meu ensino de forma bem prática, sempre pensando em como tornar as atividades mais acessíveis para a Lilás e ao mesmo tempo envolventes para toda a turma. Na sala de aula, por exemplo, gosto de usar muitos recursos visuais. Tenho um quadro de rotina com imagens e, quando consigo, também coloco os sinais em Libras ao lado. Isso ajuda não só ela, mas todas as crianças a entenderem o que vem a seguir, para isso eu tenho o apoio e ajuda da intérprete, pois ainda não estou 'craque' nos sinais. Eu tento usar os sinais que sei e compenso com gestos e expressões, mas, às vezes, percebo que não consigo passar tudo o que quero. Isso me deixa frustrada, porque quero que ela entenda tudo, assim como os outros. São esses momentos que ficam a mercê da intérprete.

PESQUISADORA: Entendo! E quando há rodas de leitura ou contação de história, como é a participação dela? Quais são os desafios nessa prática?

PROFESSORA (ROSA): Nas rodas de história, procuro usar livros bem ilustrados e faço gestos enquanto conto a história, e a intérprete me ajuda bastante fazendo a tradução durante a história. Ela faz esses sinais não só para a Lilás, mas para toda a turma, porque acho importante que os colegas também aprendam a se comunicar com ela. Isso cria uma conexão bonita entre eles. De desafio, geralmente acontecem quando a intérprete não está presente. Um momento que me marcou foi numa roda de história, em que eu estava contando uma história com bastante entusiasmo, usando os sinais que eu sabia, mas percebi que ela ficou olhando para mim com um jeitinho de dúvida. Foi um baque, sabe? Parecia que ela não estava conseguindo acompanhar a história. Isso me fez perceber que, por mais que eu esteja tentando, ainda preciso melhorar muito para que ela realmente participe como as outras crianças.

PESQUISADORA: Sim, senão ela acaba ficando excluída.

E como é nas brincadeiras no parque, ao ar livre, como tem sido essa inclusão dela com os demais alunos ouvintes nos outros momentos do dia a dia? Há desafios?

PROFESSORA (ROSA): Nos momentos de brincadeira, tanto dentro quanto fora da sala, gosto de propor atividades que não dependem tanto de fala, como jogos de mímica ou brincadeiras em grupo, onde todos colaboram. Quando estamos no pátio, eu explico as regras das brincadeiras com gestos e até desenhos no chão, para garantir que ela se sinta incluída. Um desafio é quando as crianças estão muito agitadas e dispersas, como acontece em algumas brincadeiras no pátio ou na hora do lanche. A aluna fica meio perdida porque os movimentos são tão grandes que nem sempre é fácil ela acompanhar o que está acontecendo. Já me peguei pensando: "Será que ela está entendendo a dinâmica do grupo? Será que ela está se sentindo sozinha agora?". Com música e arte, nós sempre damos um jeitinho. Nas aulas de música, a gente usa instrumentos que ela pode sentir as vibrações, como os tambores, e percebo que ela adora participar. Na hora de desenhar ou pintar, ofereço várias opções de materiais para que ela possa explorar e se expressar de forma bem livre.

PESQUISADORA: Imagino o quão desafiador pode ser, e isso é muito normal e compreensível, pois quando se trata de inclusão é certo que muitos desafios irão aparecer. Por mais que tenham as leis, a sociedade ainda não é completamente inclusiva.

PROFESSORA (ROSA): Sim, isso é verdade. Mas com certeza aqui nós estamos fazendo sempre o máximo para trazer conforto e estimular a Lilás. Eu sempre estou

atenta à interação dela com os colegas. Quando vejo que precisa de um empurrãozinho, dou uma ajudinha para que todos se envolvam juntos. Também mantenho um contato bem próximo com a família. Sempre pergunto o que funciona melhor para ela em casa e conto o que estamos fazendo aqui na escola.

PESQUISADORA: Isso é o grande diferencial. Faz parte do trabalho individualizado que é de suma importância quando se trata de inclusão. Em falar nisso, no seu questionário você citou que às vezes faz um atendimento individual com Lilás, pode me explicar como funciona?

PROFESSORA (ROSA): Bem, como você mesmo disse, é de muita importância para a inclusão ter essa visão única dos alunos. No caso da Lilás, quando eu percebo que ela está com mais dificuldade na compreensão da atividade, eu vou até ela e a intérprete para dar esse auxílio. Quando temos aula de leitura e escrita, que é quando eles praticam para a alfabetização, é mais quando tenho que dar suporte individual para ela. Não que não seja difícil para os demais alunos, mas no caso da Lilás, ela aprende dois alfabetos ao mesmo tempo, português e Libras, então ela vem sempre comparando um com o outro para se alfabetizar sem usarmos a fonética. Além disso, quando a intérprete não está, a Lilás fica bem próxima de mim ao longo do dia, talvez por sentir mais segurança, então acaba que para ela eu explico utilizando os cartes visuais ou desenhos.

PESQUISADORA: Tenho muito interesse em ver esses cartes e recursos visuais. seria possível anexar eles à pesquisa?

PROFESSORA (ROSA): Da minha parte, não vejo problema algum, podemos alinhar isso com a gestão. São recursos bem básicos que eu mesma fiz. Pra mim a tecnologia não ajuda muito, porque não sou lá muito boa com isso. Já pensei em usar vídeos em Libras ou aplicativos educativos, mas só de pensar em mexer com essas coisas, me dá um frio na barriga. Fico com receio de não saber usar ou de acabar complicando mais do que ajudando.

PESQUISADORA: (risadas) Entendo! Mas obrigada, depois vamos alinhar sobre isso, me parecem ótimos recursos.

PROFESSORA (ROSA): Eu fui montando conforme a necessidade, e tem me ajudado muito, principalmente nos momentos que estou sozinha na sala.

PESQUISADORA: Você sente que nesses momentos se torna mais desafiador o trabalho de inclusão da Lilás? Como é quando surgem esses desafios mais específicos?

PROFESSORA (ROSA): Ah, muita coisa muda, pois eu também tenho que manter o ensino e a atenção das demais crianças ali, né. Quando surgem desafios específicos tento encará-los de forma prática, com sensibilidade e foco na inclusão. A primeira coisa que faço é observar muito bem a situação para entender onde está a dificuldade: será que é a comunicação? A interação com os colegas? Ou até mesmo algo na organização da atividade? Por exemplo, quando percebo que a Lilás está tendo dificuldade em entender as instruções de uma tarefa, eu faço ajustes no momento. Uso gestos mais claros (aqueles que eu sei), mostro como fazer ao invés de só explicar, e às vezes chamo um colega que tenha mais facilidade em interagir com ela para ajudar. Sempre tento reforçar o visual, seja com imagens, demonstrações ou materiais que ela possa tocar e explorar. Um desafio que enfrento bastante é garantir que ela participe das brincadeiras em grupo, especialmente quando as atividades envolvem muita fala. Nessas situações, eu incentivo as crianças a usarem mímicas ou brincadeiras que envolvam mais movimento e menos palavras, como jogos de imitação ou atividades sensoriais. Se ela ainda parecer isolada, eu me aproximo para mediar a interação, ajudando os colegas a incluí-la de forma mais natural. Nos momentos de brincadeira, a intérprete se mantém mais observadora, até para garantir a autonomia da Lilás.

PESQUISADORA: Ah sim, isso realmente é muito necessário. Qualquer criança precisa desse estímulo de autonomia.

PROFESSORA (ROSA): Sim, e com ela não tem o porquê ser diferente. Claro que vai ser adaptado, mas não temos que deixar de garantir os direitos básicos.

PESQUISADORA: Concordo em tudo que você disse! Por mais desafiador que seja, temos que garantir que todos os direitos sejam atendidos.

PROFESSORA (ROSA): Mas a inclusão é isso mesmo, as vezes rimos, às vezes choramos, às vezes brigamos...Enfim, é um caminho cheio de pequenas lutas, mas cada vez que vejo a Lilás sorrindo, participando, ou quando um colega aprende um sinal para se comunicar com ela, sinto que vale a pena. Mesmo com os desafios, estou aprendendo tanto quanto ela nesse processo. É um esforço diário, mas é algo que me transforma como professora e como pessoa.

PESQUISADORA: Por fim, como tem sido pra você aprender Libras?

PROFESSORA (ROSA): É muito difícil aprender uma nova língua, ainda mais na minha idade, mas tenho me empenhado pra garantir que Lilás seja incluída, até porque é nós que temos que mudar por ela. Além disso, também será útil caso haja

outros alunos na mesma situação. Apesar de eu ainda estar aprendendo, o mais importante é garantir que ela se sinta incluída, compreendida e valorizada. Cada desafio vira uma oportunidade para criar novas estratégias, e isso, no fim das contas, é o que faz a diferença.

PESQUISADORA: Eu também estou aprendendo, te entendo completamente! Mas é uma língua extraordinária. Bom, é um grande prazer poder ter tido essa conversa incrível com você. Obrigada por ter concordado em dividir todas essas informações riquíssimas. Agradeço muito por ter disposto tempo para essa conversa!

PROFESSORA (ROSA): Fico feliz em ajudar, desejo muito sucesso no seu estudo e nessa caminhada, que Deus te acompanhe sempre.

PESQUISADORA: Obrigada!

PROFESSORA (ROSA): Tchau, tchau!

PESQUISADORA: Tchau!

QUESTIONÁRIO APLICADO

Formação e experiência

- Fale sobre os motivos que fez você escolher a docência como profissão.

O gosto por lecionar sempre foi uma paixão e nunca tive dúvidas de que está seria minha profissão. Minha formação acadêmica é o magistério, o qual contribuiu muito para a minha carreira.

Inclusão e adaptação

- Como você adapta seu ensino para atender às necessidades individuais da criança surda em sua sala de aula de Educação Infantil?

Sempre conto com a ajuda da intérprete para incluir ao máximo a Lilás em todas as propostas. Paralelo a isso, tenho estudado Libras para que eu possa estar mais próxima a ela.

- Quais estratégias específicas você implementa para garantir a inclusão total da criança surda em todas as atividades educacionais e sociais?

Em algumas propostas mais específicas, procuro dar um atendimento individualizado para que a criança tenha uma melhor compreensão. Utilizo recursos visuais como “cartes” com imagens de objetos e ações.

- Como você trabalha em colaboração com outros profissionais, como intérpretes de Libras, para apoiar a criança surda em sua jornada educacional?

Minha relação com a intérprete é muito boa! Procuramos planejar propostas juntas, além de promover ambientes acolhedores e inclusivos.

- De que forma você promove a comunicação eficaz entre a criança surda e seus colegas ouvintes para estimular a interação e a aprendizagem inclusiva?

O trabalho com as demais crianças do grupo vem acontecendo a 3 anos, o grupo tem aulas semanais com a intérprete que ensina noções básicas de Libras através de propostas lúdicas, como músicas, histórias infantis e brincadeiras. Durante as aulas, proponho sempre atividades que eles possam gesticular ou desenhar. O grupo é muito receptivo e já conseguem se comunicar utilizando diversos sinais em Libras.

- Como você aborda desafios específicos que podem surgir ao ensinar uma criança surda na Educação Infantil e quais estratégias de apoio você implementa?

Acredito que receber uma criança surda na escola é um grande desafio para todos, no meu caso a parceria com a intérprete e o estudo pessoal foram as estratégias mais produtivas.

**ENTREVISTA COM COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL (GOOGLE
MEET)**

PESQUISADORA: Bom dia, tudo bem Amarelo?

COORDENADORA (AMARELO): Olá, bom dia. Como vai?

PESQUISADORA: Antes de tudo, gostaria de expressar minha gratidão em aceitar a participação para esta entrevista. Ela é fundamental para coletar informações para minha dissertação de mestrado chamada “LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO”.

COORDENADORA (AMARELO): Disponha.

PESQUISADORA: Recebi as respostas do questionário, aproveito para expressar a quão entusiasmada fiquei com esse manuscrito, as informações que você relatou me instigaram a saber cada vez mais sobre como tudo funciona com relação a Lilás, toda a trajetória dela na escola e também sobre você e sua trajetória educacional. Por isso agendei essa nossa conversa.

COORDENADORA (AMARELO): Claro, sem problemas.

PESQUISADORA: Vi que possui formação em Psicopedagogia e Educação Especial, pode me contar um pouco sobre sua trajetória acadêmica?

COORDENADORA (AMARELO): Minha trajetória acadêmica começou na rede pública de ensino, onde estudei durante todo o Ensino Fundamental e Médio. Foi nesse ambiente que aprendi a importância da educação como ferramenta de transformação social. Tive professores que marcaram minha vida e me inspiraram a seguir o caminho da docência. Ingressei na faculdade de Pedagogia com o objetivo de ser professora, e esse curso me abriu muitas portas. Aprendi não apenas sobre o ensino em sala de aula, mas também sobre a gestão escolar e o papel da educação inclusiva. Após me formar, decidi continuar os estudos e fiz duas especializações: Psicopedagogia e Educação Especial. Essas formações ampliaram minha visão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre como atender melhor os diferentes perfis de alunos. Em 2017, comecei a trabalhar como docente na escola onde atuo até hoje. Sempre me dediquei à sala de aula e ao trabalho coletivo com meus colegas, o que me levou a ser convidada para ocupar a função de coordenadora pedagógica. Desde então, tenho trabalhado para construir uma escola mais inclusiva, acolhedora e voltada para o sucesso dos estudantes. Como coordenadora, busco utilizar todo o conhecimento acumulado ao longo dos anos para apoiar os professores, mediar

conflitos e criar estratégias que melhorem o desempenho da escola. Minha formação em Psicopedagogia e Educação Especial tem sido fundamental para entender e atender às necessidades específicas de alunos e professores. A educação sempre foi a base da minha vida, e acredito que, como coordenadora, posso contribuir ainda mais para o crescimento e a transformação da escola e da comunidade ao redor.

PESQUISADORA: É muito bom ouvir isso, pessoas que são de fato engajadas em fazer a diferença por meio da educação. Penso que deve ser ainda mais desafiador quando se está em uma posição de gestão como na coordenação.

COORDENADORA (AMARELO): Apesar de ser uma posição que exige bastante responsabilidade, sinto uma enorme satisfação em poder contribuir para a construção de um ambiente educacional saudável e acolhedor. Acredito que, quando temos o olhar atento para as necessidades das crianças e trabalhamos juntos, enquanto equipe, podemos criar um espaço realmente significativo para elas. E isso é o que me motiva. Ver o progresso de cada criança, o amadurecimento dos educadores e o impacto positivo na comunidade escolar me dá um senso profundo de realização. Eu realmente acredito no poder transformador da educação, e é isso que me guia todos os dias na minha jornada.

PESQUISADORA: Isso é o mais importante! Também acredito muito no poder transformador da educação.

Tendo em vista sua formação que permeia a inclusão, como foi, na sua visão, o acolhimento e o recebimento de uma criança surda na escola?

COORDENADORA (AMARELO): Olha, na minha visão, o acolhimento da Lilás foi feito com muito cuidado e empenho por parte da equipe. Quando soubemos que ela viria, começamos a pensar nas adaptações e no suporte que seriam necessários para recebê-la da melhor forma. Conversamos com a família, porque acreditamos que entender o histórico e as necessidades dela é o primeiro passo para garantir uma inclusão mais efetiva. Por outro lado, não vou dizer que foi simples ou que tudo fluiu perfeitamente. A nossa equipe de professores é dedicada, mas nem todos têm formação ou experiência com Libras ou com a inclusão de crianças surdas, então tivemos que aprender juntos. Começamos utilizando a comunicação por imagens, logo organizamos algumas formações internas e convidamos uma profissional especializada para orientar os professores da Educação Infantil, mas sabemos que ainda é um processo em construção. Desde que ela entrou, aos 3 anos, a rede disponibilizou uma acompanhante intérprete, e isso foi o que trouxe mais

embasamento da prática pedagógica com a Lilás, o que tem sido fundamental. Isso dá um suporte tanto para ela quanto para os professores, já que eles ainda estão desenvolvendo suas habilidades em Libras. Estamos constantemente avaliando e ajustando as práticas, porque sabemos que inclusão é um processo contínuo e exige adaptação constante. No geral, acho que acolhemos bem, dentro das nossas possibilidades. Sempre dá para melhorar, claro, mas vejo que estamos no caminho certo, buscando entender o que funciona para ela e ajustando as práticas conforme aprendemos mais. É um trabalho coletivo, e todo mundo está dando o melhor de si.

PESQUISADORA: Você citou que fizeram formações internas, como foram essas formações?

COORDENADORA (AMARELO): As formações internas foram simples, mas bem direcionadas. Como nossa equipe não tem muita familiaridade com Libras e a inclusão de crianças surdas, começamos pelo básico, focando no que seria mais útil para o dia a dia na sala de aula e nos momentos de interação com a Lilás. Em conjunto com a intérprete de Libras, elaboramos uma oficina inicial. Ela ensinou sinais básicos, como "bom dia", "brincar", "hora do lanche" e "ajuda", além do alfabeto manual. A ideia foi dar aos professores ferramentas práticas que eles já pudessem usar na sala. Também fizemos uma dinâmica para que a equipe sentisse, ainda que de forma breve, como é depender de uma língua visual. Isso ajudou a aumentar a empatia e a compreensão.

PESQUISADORA: Presumo que essas formações continuam acontecendo, digo porque estou estudando Libras e o pouco tempo sem praticar já me faz esquecer muitos sinais (risadas).

COORDENADORA (AMARELO): Ah, sim! Depois dessa primeira experiência com as formações, percebemos que incluir Libras no dia a dia da escola não era só uma necessidade para Lilás, mas também uma oportunidade de enriquecer o aprendizado de todas as crianças. Então, transformamos isso em um projeto pedagógico da escola. Agora, a intérprete tem horários fixos para vir à escola e dar pequenas "aulinhas" para todas as turmas, não só para a turma do G5. Essas aulas são bem lúdicas, com músicas, jogos e histórias, para que o aprendizado da língua de sinais seja natural e divertido. É incrível como as crianças estão engajadas! Elas aprendem rapidamente e, muitas vezes, surpreendem os próprios professores usando os sinais no dia a dia.

PESQUISADORA: As crianças sempre surpreendem, e aprendem tudo muito rápido. Elas, inclusive, nos ensinam muita coisa.

COORDENADORA (AMARELO): Trabalhar com crianças, por mais desafiador que pareça, é na verdade uma dádiva. Crianças sempre vão transparecer a verdade, até mesmo os mais travessos (risadas).

PESQUISADORA: Concordo plenamente! Mas já que citou desafio, me diga: como foi enfrentar os desafios de receber uma criança surda em um contexto inclusivo no ensino regular? Quais foram os maiores desafios?

COORDENADORA (AMARELO): Um dos maiores desafios foi, sem dúvida, a comunicação. A maioria dos professores não tinha conhecimento de Libras, então surgiu aquela sensação inicial de insegurança: "Será que vamos conseguir nos fazer entender? Será que ela vai se sentir acolhida?". A falta de formação específica é um ponto que pegou bastante, mas, ao mesmo tempo, nos fez buscar soluções rápidas, como as formações e o projeto pedagógico com a intérprete. Claro que manter o projeto tem seus desafios, como organizar os horários das "aulinhas" dentro da rotina já cheia da escola e garantir que todos os professores se envolvam. Mas a gente vê o impacto positivo, tanto no convívio entre as crianças quanto na autoestima da Lilás. Então, apesar do esforço, vale muito a pena. É algo que agora faz parte da identidade da escola. Além disso, teve também o desafio emocional, tanto da Lilás quanto dos professores. Para ela, entrar num ambiente novo, com pessoas que não falam sua língua, foi assustador, nos seus primeiros dias ela chorou bastante. Para nós, professores, foi um processo de aprender a lidar com nossas limitações e superar o medo de "não dar conta". O ambiente escolar também exigiu ajustes. Coisas que nem percebíamos antes, como a forma de dar instruções ou a dinâmica de algumas atividades em grupo, tiveram que ser repensadas. Por exemplo, nas rodas de conversa, o ritmo precisava ser mais visual e pausado, para que a Lilás pudesse acompanhar. Outro desafio foi garantir que a inclusão não fosse só uma ideia bonita no papel, mas algo que realmente acontecesse no dia a dia. Isso significa não só adaptar materiais e atividades, mas também trabalhar com os colegas da turma. Crianças na primeira infância são curiosas, mas muitas vezes não entendem de imediato como incluir uma colega que não se comunica como elas. Precisamos de paciência e constância para sensibilizar a turma e criar momentos onde todos se sentissem conectados. O suporte da intérprete e o trabalho em conjunto com a professora da turma foi essencial para colocar isso em prática.

PESQUISADORA: E é bom ter essa conexão, porque vira algo maior do que apenas um suporte. Por mais que estejam lidando de modo profissional, ter um bom

relacionamento é primordial para fazer o trabalho dar certo, a educação é algo humanizado, boas relações devem existir. Como é a relação da intérprete com os demais educadores da escola?

COORDENADORA (AMARELO): No início, houve um certo distanciamento, não por falta de vontade, mas porque muitos professores ainda não sabiam bem como integrar a intérprete no dia a dia da sala de aula. Alguns achavam que ela ficaria apenas "traduzindo" as falas do professor para a Lilás, sem perceber que o trabalho dela vai muito além disso. Com o tempo, essa visão foi mudando. A intérprete passou a participar das formações internas e, depois que implementamos as "aulinhas" de Libras para todas as turmas, o contato dela com os professores aumentou bastante. Isso ajudou a quebrar barreiras e fez com que a equipe começasse a vê-la como uma parceira no processo de ensino e inclusão, não apenas como alguém que está ali para atender uma única criança. Aos poucos, estão aprendendo a aproveitar mais o conhecimento dela, pedindo sugestões sobre como adaptar atividades e até tentando se comunicar melhor em Libras. Mas, no geral, a relação tem sido positiva.

PESQUISADORA: Ah que legal, então ela participa ativamente de todo o processo pedagógico da escola? Como ela é integrada ao planejamento pedagógico da escola?

COORDENADORA (AMARELO): A rotina corrida da escola nem sempre permite que ela participe de todas as reuniões pedagógicas, o que dificulta um pouco a troca de ideias mais aprofundadas sobre as adaptações necessárias. No início, a presença dela era mais focada na comunicação com a Lilás dentro da sala de aula, mas logo percebemos que, para a inclusão ser realmente efetiva, ela precisava estar integrada a outros momentos importantes da escola, como o planejamento pedagógico, já hoje buscamos incluir a intérprete de forma mais ativa nesse processo. No planejamento das atividades, tentamos garantir que ela tenha acesso ao conteúdo com antecedência. Digo que 'tentamos' pois o ritmo da escola e as altas demandas às vezes atropelam tudo (risadas), mas quando funciona, isso ajuda bastante, porque ela pode se preparar melhor e até sugerir ajustes antes da aula acontecer. Por exemplo, em atividades que envolvem histórias ou músicas, ela pode indicar formas de torná-las mais acessíveis, como o uso de imagens, dramatizações ou até mesmo a substituição de algumas palavras por sinais mais familiares para a Lilás. Ainda estamos ajustando algumas coisas, porque nem sempre conseguimos incluí-la em todos os momentos do planejamento como gostaríamos, principalmente por causa da rotina corrida da escola. Mas a ideia é que essa integração aconteça cada vez mais.

As “aulinhas” mesmo giram em torno de algo mais lúdico, ela geralmente ensina músicas em Libras para as outras turmas e conta histórias.

PESQUISADORA: Já quero participar dessas aulinhas! (risadas). Elas parecem ser divertidas. O bom é que vejo que a intérprete também fica envolvida no papel de educadora. O que você acha disso? Qual tem sido o papel dela na sala de aula?

COORDENADORA (AMARELO): Aqui todos são educadores, desde a professora até o porteiro, então a intérprete também é um pilar muito importante. No dia a dia, ela acompanha a Lilás durante as atividades, sinalizando as explicações do professor, as interações dos colegas e até mesmo pequenas conversas que acontecem no ambiente. Mas, além disso, ela também ajuda a adaptar materiais e a tornar a aprendizagem mais visual e dinâmica. Muitas vezes, ela orienta o professor sobre formas mais acessíveis de apresentar um conteúdo, sugerindo, por exemplo, o uso de imagens, vídeos ou gestos mais claros. Outro ponto importante é que ela não substitui a participação ativa da Lilás nas atividades, nem age como uma “porta-voz”. O objetivo é dar autonomia para a criança, permitindo que ela interaja com os colegas e o professor diretamente. Um desafio que ainda enfrentamos é o equilíbrio entre o papel da intérprete e a relação direta da Lilás com a professora. Como a professora não domina Libras, há momentos em que a Lilás acaba recorrendo mais à intérprete do que à educadora, o que pode criar certa dependência. Estamos trabalhando para que a professora também se envolva mais na comunicação, mesmo que ainda esteja aprendendo os sinais básicos.

PESQUISADORA: É um trabalho de formiguinha, mas pelo o que vejo, já estão bem avançados. E por falar em avanços, como a coordenação pedagógica avalia o progresso da Lilás em termos de aprendizado e integração social?

COORDENADORA (AMARELO): No aspecto do aprendizado, trabalhamos em conjunto com a professora e a intérprete para entender quais estratégias estão funcionando melhor para ela. Sabemos que, por ser surda, sua forma de apreender o mundo é muito visual, então analisamos se os materiais e metodologias utilizadas estão sendo eficazes. Mesmo ainda estando na educação infantil, nós nos preocupamos com todas as fases do desenvolvimento dela, ano que vem ela estará no ensino fundamental, onde muita coisa gira em torno de notas acadêmicas, diferente daqui. Observamos, por exemplo, se ela está conseguindo acompanhar as atividades propostas, se consegue demonstrar sua compreensão por meio de desenhos, gestos ou sinais, e se há necessidade de ajustes nas propostas pedagógicas. Já na questão

da integração social, estamos sempre atentos a como Lilás se sente dentro da turma. No começo, havia uma certa barreira natural, já que as outras crianças não sabiam como se comunicar com ela. Mas, com o tempo e as "aulinhas" de Libras, percebemos que essa interação tem melhorado. Avaliamos se os colegas estão mais confortáveis para incluir Lilás nas brincadeiras, se ela consegue participar das atividades coletivas e se demonstra estar à vontade no ambiente escolar. E afirmo que de 3 anos para cá, teve um enorme avanço, tanto social quanto de aprendizado. Ela é uma criança muito inteligente, feliz e dedicada, temos muito orgulho de toda a trajetória dela aqui.

PESQUISADORA: Fico feliz em saber disso, a inclusão é um tanto quanto desafiadora, mas quando bem-feita ela se torna algo de muito orgulho. Bom, acho que no mais tudo ficou bem esclarecido e já agradeço imensamente por esse bate-papo que foi muito enriquecedor.

COORDENADORA (AMARELO): Foi um prazer conhecer você, conhecer sua pesquisa, desejo muito sucesso nesse processo.

PESQUISADORA: Agradeço muito por tudo. Tanto de você quanto das demais participantes. Obrigada por me receberem.

COORDENADORA (AMARELO): Disponha. Um abraço e bom estudo!

PESQUISADORA: Obrigada, tchau tchau!

COORDENADORA (AMARELO): Tchau!

QUESTIONÁRIO APLICADO

Entrevista com coordenador(a) pedagógico(a) atuante na Educação Infantil com crianças surdas.

Inclusão

- Como a escola lidou quando houve a matrícula de uma criança surda?

A inclusão como um todo, em nossa escola, é tratada com respeito. Temos alunos com diferentes necessidades dentro do ambiente escolar.

- Como foi a integração da escola com a criança surda?

A inclusão de Isa na escola não foi apenas uma questão de acesso à educação, mas também de garantir que ela pudesse se desenvolver socialmente e emocionalmente em um ambiente que respeite e valorize sua diferença.

- Quais foram os principais desafios encontrados na inclusão da criança surda no ambiente escolar?

No início do G3, a aluna ainda pequena, sentiu muita dificuldade na adaptação, chorou bastante.

- Como a escola se preparou para receber e incluir a criança surda? Houve treinamento para a equipe?

A primeira ação da escola, com todos os educadores, foi a criação de vínculo e iniciar uma comunicação através de imagens. Separamos também um tempo do horário formativo para aprendizagem de sinais com a intérprete.

Uso de Libras

- Qual é o papel do intérprete de Libras no contexto da sala de aula?

As crianças eram bem pequenas e não compreendiam direito a dificuldade da amiga, porém a intérprete de Libras em sala e na escola como um todo, foi de muita importância.

- Como o intérprete de Libras é integrado às atividades e ao planejamento pedagógico da escola?

Esta profissional nos ajudou muito enquanto educadores, para iniciarmos uma comunicação com a aluna e também passou a ofertar um pequeno tempo, nas salas referências de cada grupo, aula de Libras para as crianças para que se comunicassem com a aluna, mesmo sendo de outra sala.

- Que tipo de formação ou atualização o intérprete de Libras recebe para melhorar a qualidade da inclusão?

Para que os educadores ficassem a par das necessidades desta deficiência, foram realizados alguns encontros formativos com professores surdos e também com aluna adolescente surda e com implante coclear e sua responsável, onde cada um mostrou suas experiências e vivências. Este contato foi tanto para os educadores e também para a família da criança.

Impacto e *Feedback*

- Como a coordenação pedagógica avalia o progresso da criança surda em termos de aprendizado e integração social?

Durante o tempo em que a aluna esteve na escola, ofertamos oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades de comunicação por gestos e ampliação dos sinais.

- Há algum plano de ação ou melhoria que está sendo considerado para aprimorar a inclusão da criança surda e o uso de Libras na escola?

A criança foi encaminhada para acompanhamento com a equipe do GAEM sendo atendida por psicopedagogas com Libras, o que também ajudou na ampliação de seus sinais.

- Como a escola lida com as questões de acessibilidade e adequação dos materiais didáticos para a criança surda?

Hoje, as crianças da escola e, principalmente de sua sala, conseguem se comunicar melhor com a aluna e também solicitam auxílio da intérprete para algum sinal que não conhecem.

- Como a escola envolve a família da criança surda no processo educativo e na construção de estratégias para a inclusão?

Utilizamos recursos visuais como estratégia para garantir a compreensão pois complementam a comunicação em Libras, permitindo que a aluna compreenda melhor o que está sendo ensinado. Além disso, a família da criança está sempre em contato com a escola e aprendendo a Libras.