

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS  
NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT/UEG**

**LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO**

**INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS-GO:  
Análise Historiográfica das Práticas Pedagógicas**

Anápolis-GO

2025

**LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO**

**INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS-GO:  
Análise Historiográfica das Práticas Pedagógicas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

**Orientadora:** Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis  
**Coorientadora:** Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues

**Linha de pesquisa:** Linha 1 - Educação, Escola e Tecnologias

Anápolis-GO

2025

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo Luciane Grazielle Bergue Albino

E-mail [lubergue@outlook.com](mailto:lubergue@outlook.com)

### Dados do trabalho

Título **INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS-GO: Análise Historiográfica das  
Práticas Pedagógicas**

(  ) Dissertação

Curso/Programa Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis-GO, 10/03/2025

Documento assinado digitalmente  
 **LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO**  
Data: 10/03/2025 20:58:49-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

---

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente  
 **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS**  
Data: 11/03/2025 15:58:39-0300  
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

---

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

A336i	<p>Albino, Luciane Graziele Bergue. Inclusão da criança surda na educação infantil da rede pública municipal de Anápolis-GO [manuscrito] : análise historiográfica das práticas pedagógicas / Luciane Graziele Bergue Albino. - Anápolis, GO. 2025. 127f. : il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra.Marlene Barbosa de Freitas Reis.</p> <p>Coorientadora: Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2025.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Educação Infantil Inclusiva. 2.Práticas Pedagógicas – Criança surda. 3.Libras. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II.Rodrigues, Olira Saraiva. III.Título.</p>
-------	---

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH  
CRB-1/2385

**LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO**

**INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS-GO:  
Análise Historiográfica das Práticas Pedagógicas**

Esta dissertação foi considerada APROVADA para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás PPG-IELT/UEG, em 26/02/2025.

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
orientadora / Presidente

---

Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)  
Coorientadora

---

Profa. Dra. Sandra Moraes da Silva Cardozo (Universidade Federal de Roraima/UFRR)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás/UEG)  
Membro Interno/Suplente

Anápolis-GO / 2025

## **DEDICATÓRIA**

### **A Deus e à Nossa Senhora da Aparecida**

Acredito demais, por isso, estou aqui.

### **À minha amada filha Anne Elyse Bergue Albino**

Meu orgulho! Corajosa, estudiosa e crítica. Obrigada pelas pipocas e paciência!

### **Ao meu querido esposo José Eduardo Albino**

Leu cada linha desta Dissertação e corrigiu cada vírgula. Meu amor gramatiquero!

### **À minha querida mãe Aparecida Bergue**

Minha inspiração! Ensinou-me que a vida é melhor na simplicidade e nas boas risadas.

### **Ao meu pai Narciso Berck, “in memoriam”**

Sempre me incentivou a estudar. Obrigada pelos livros que comprou para mim com o esforço do seu trabalho braçal.

### **À minha querida irmã Daiane Berck**

Deu-me o suporte necessário até eu terminar a escrita desta dissertação.

### **À minha querida sobrinha Lindsay Ignácio**

Reforçou a importância da família nas minhas ausências.

### **Aos professores do Cefam-Pirassununga-SP**

Início do processo da criticidade.

### **Aos professores de Letras/Inglês da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior**

Vocês formaram uma aluna que não adquiriu Diploma, visto que eu era Intérprete de Libras do curso.

### **Aos amigos/ alunos Surdos**

Motivo desta pesquisa.

### **À Comunidade Surda**

A luta continua!

### **À minha professora da Educação Infantil, Tia Ivete, “in memoriam”**

Conhecido como “prezinho”, tia Ivete foi minha primeira professora; dedicada, todo dia cantava músicas, nos ensinava a brincar de massinha e a desenvolver atividades de coordenação motora. O cheiro das massinhas continua na minha memória.

## AGRADECIMENTOS

Se chorei  
Ou se sorri  
O importante  
É que emoções eu vivi  
(Erasmus Carlos e Roberto Carlos)

### **À minha professora Marlene**

Permitiu que as decisões fossem tomadas por mim, incentivando minha autonomia.

### **À minha professora Olira**

Por ter acreditado em minha pesquisa e contribuído com orientações valiosas.

### **Ao Programa de Pós-Graduação do Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás (PPG/IELT/UEG)**

Aos docentes, por terem me proporcionado um olhar além do que está escrito.

Aos companheiros da Turma 12, pela discussão a cada apresentação e a cada momento de colaboração.

### **Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da Universidade Estadual de Goiás (GEPEDI/UEG)**

Pelas valorosas discussões e pelo acesso às pesquisas sobre Inclusão.

### **À Capes**

Pelo suporte à pesquisa e à minha trajetória como pesquisadora.

### **À Banca Examinadora**

Profa. Dra. Sandra Moraes (UFRR), por ter aceitado colaborar para minha pesquisa, e cujas contribuições na qualificação e indicações de leituras foram enriquecedoras e importantes para a retomada das finalidades deste estudo. Profa. Dra. Sandra Elaine (UEG), por despertar em mim um olhar mais crítico e reflexivo sobre o processo da Educação Infantil em Anápolis-GO

### **À minha amiga Meire Borges**

Pela parceria neste processo. Sempre compartilhava estudos para contribuir para minha pesquisa. Com os objetivos comuns de disseminar a Libras e promover a reflexão sobre a complexa relação entre diferença e igualdade, sempre que possível fomentávamos discussões na Turma 12.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Anália Franco .....	42
Figura 2: Manual das Escolas Maternaes .....	43
Figura 3: Cores primárias, secundárias e figuras geométricas.....	44
Figura 4: Orientação Espacial.....	45
Figura 5: Concurso de robustez para a infância.....	51
Figura 6: Notícia sobre criança presa .....	51
Figura 7: Roda do Exposto .....	52
Figura 8: Mulheres em fábrica de tecelagem de Anápolis, em 1957.....	56
Figura 9: Trabalhadores rurais nas ruas de Anápolis, em1957.....	57
Figura 10: Sala de Jardim de Infância do Colégio Auxilium de Anápolis, em 1947 .....	57
Figura 11: Escolinha da Dona Lena.....	58
Figura 12: População total de zero a 4 anos de Anápolis .....	63
Figura 13: Inter-relação do desenvolvimento da criança .....	71
Figura 14: Primeiros registros escritos sobre surdez .....	74
Figura 15: Nomenclaturas e endereços do INES ao longo de sua história.....	75
Figura 16: Alunos do INSM na escadaria da entrada do prédio na década de 1930 .....	76
Figura 17: O verbo é falar.....	77
Figura 18: Edson Gomes (no centro) com dois alunos do INES, em frente ao prédio da instituição (1957) .....	78
Figura 19: Remuneração do Intérprete de Libras .....	89
Figura 20: Mapa com a localização do Cemad em Anápolis-GO e fachada da instituição	93
Figura 21: Meninas sinais .....	95
Figura 22: Sinal de certeza.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das produções encontradas na base de dados e/ou indexadas .....	23
Quadro 2: Aproximações e distanciamentos entre a BNCC e a DCNEI.....	66
Quadro 3: Aproximações e distanciamentos das políticas públicas do Brasil, de Goiás e de Anápolis-GO .....	81

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMAD - Centro Municipal de Atendimento à Diversidade

CF - Constituição Federal

CME - Conselho Municipal de Educação

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidades

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IE - Intérprete Educacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGIELT - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias

PS - Pessoa com surdez

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UEG - Universidade Estadual de Goiás

## RESUMO EM LIBRAS



[https://youtu.be/Ae7s\\_ZNSe-4?si=WSUpBZKUjCXBjC0o](https://youtu.be/Ae7s_ZNSe-4?si=WSUpBZKUjCXBjC0o)

Acessível pelo código QR ou pelo link

The logo for LIM life, with 'LIM' in blue and 'life' in blue and orange.

## RESUMO

Este estudo está vinculado à Linha de pesquisa 1 - Educação, Escola e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão (Gepedi). Analisar a educação como espaço de inclusão, no qual se entrecruzam as práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem da criança surda na Educação Infantil, requer do eu pesquisadora a capacidade de transitar por caminhos insólitos e desconhecidos, em uma tentativa de abstração da realidade posta e de movimentação para a realidade concreta. Neste sentido, a problemática explorada na pesquisa é orientada pela seguinte questão: “Quais práticas pedagógicas foram utilizadas no percurso histórico para a inclusão da criança surda na Educação Infantil da rede pública municipal de Anápolis-GO?” A questão é desdobrada a partir do objetivo geral: compreender as práticas pedagógicas utilizadas com a criança surda na Educação Infantil, tendo como base a historiografia. O arcabouço teórico assenta-se na epistemologia da Educação Infantil nas esferas social, política e pedagógica. Para isso, recorre-se a Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (1998) e Oliveira (2014, 2019), e às políticas públicas previstas na Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que institucionaliza a Educação Infantil; na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; e na Base Comum Curricular (BNCC) de 2017. Em seguida, analisam-se os aspectos históricos e pedagógicos para a inclusão da criança surda na educação, a partir do uso da Libras. Nesse sentido, lança-se mão de autores como Brito (1995), Mantoan (2023), Quadros, Karnopp e Perlin (2003), Rocha (2008) e Vygotsky (2022) como suporte teórico. Observada essa perspectiva, utilizam-se as pesquisas bibliográfica e documental de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios, adotando-se procedimentos de revisão narrativa, técnicas de leituras e registros documentais (leis e documentos oficiais). Os resultados da pesquisa demonstraram que as práticas pedagógicas na Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, transitam por um caminho confuso, visto que seu percurso histórico gerou um sentido de assistencialismo para as crianças surdas nas esferas religiosa, política e na abordagem clínico-terapêutica. O desafio atual é buscar reconfigurar o sentido da Educação e afastar essa herança que prejudica sua contribuição à transformação social. Tal esforço exige diálogo, com o fito de ascender a novas formas de planejamento de aulas e cujo ponto de partida é a criança surda.

**Palavras-chave:** Educação Infantil Inclusiva. Criança Surda. Práticas Pedagógicas. Libras.

## ABSTRACT

This study is linked with Research Line 1 – Education, School and Technologies of the Post-Graduation Interdisciplinary Program of Education, Language and Technologies (PPG-IELT), of the State University of Goiás. It integrates the Group of Study and Research about Education, Diversity and Inclusion (Gepedi). To analyze education as a place for inclusion, in which the pedagogical practices teaching-learning of deaf children in Early Childhood Education intersect, it requests from the researcher the capability to move between unusual and unknown paths, as a try of abstraction of the current reality to the traffic to the concrete reality. In this context, the problematic investigated in this research is aligned from the following question: “Which pedagogical practices were utilized during the historical pathway to the inclusion of deaf children in the Early Childhood Education’s public network from Anápolis-GO?” This question is unfolded from the major objective: comprehend the pedagogical practices with the deaf child in Early Childhood Education, having as a basis historiography. The theoretical outline is based on the epistemology of Early Childhood Education in the social, political and pedagogical spheres. As such, it is resorted to Kramer (1992), Kullmann Jr. (1998) and Oliveira (2014, 2019), to the public policies provided in Law No. 9,394/1996, of Guidelines and Bases of National Education (LDB), which institutionalizes Early Childhood Education; in the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education of 2008; and in the Common Curricular Base (BNCC) of 2017. Next, the historical and pedagogical aspects for the inclusion of deaf children in Education are analyzed, based on the use of Libras. In this sense, authors such as Brito (1995), Mantoan (2023), Quadros, Karnopp and Perlin (2003), Rocha (2008) and Vygotsky (2022) are used as theoretical support. Observing this perspective, bibliographical and documentary research with a qualitative approach is used with exploratory objectives, adopting narrative review procedures, reading techniques and documentary records (laws and official documents). The research results showed that pedagogical practices in Early Childhood Education, from the perspective of Inclusive Education, follow a confusing path, since its historical path generated a sense of assistance for deaf children in the religious, political and clinical-therapeutic spheres. The current challenge is to seek to reconfigure the meaning of Education and remove this legacy that undermines its contribution to social transformation. Such an effort requires dialogue, with the aim of reaching new forms of lesson planning whose starting point is the deaf child.

**Key Words:** Inclusive early childhood education. Deaf child. Pedagogical Practices. Libras.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INFLUÊNCIAS DAS FILOSOFIAS EUROPEIAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: PESTALOZZIANISMO E FROEBELIANISMO</b> .....	<b>27</b>
1.1 PESTALOZZI E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS .....	27
1.1.1 Ensino e aprendizagem da criança pequena .....	31
1.1.2 Movimento do Sistema Pestalozzi na Educação Especial brasileira .....	33
1.2 FROEBEL E A EDUCAÇÃO INFANTIL PELA EVOLUÇÃO ORGÂNICA.....	35
1.2.1 A originalidade das ideias de Froebel .....	36
1.2.2 Froebel: o jardineiro do Jardim de Infância, ou Kindergarten .....	38
1.2.3 As influências de Froebel na educação do Brasil.....	39
1.2.4 A importância de Anália Franco para a Educação Infantil .....	41
<b>2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, EM GOIÁS E EM ANÁPOLIS-GO</b> .....	<b>47</b>
2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	47
2.1.1 Influências religiosas, médico-higienistas e jurídico-policiais .....	49
2.2 Educação Infantil no estado de Goiás: primeiras instituições .....	53
2.3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM ANÁPOLIS-GO.....	56
2.3.1 Educação Infantil pública em Anápolis-GO: análise documental .....	61
2.4 A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA NA BNCC (2017).....	65
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SURDEZ: DAS ESCOLAS ESPECIAIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>73</b>
3.1 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NOS CONTEXTOS NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL .....	74
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS DAS CRIANÇAS SURDAS: NA PERSPECTIVA BILÍNGUE .....	80
3.2.1 No Brasil .....	82
3.2.2 Em Goiás.....	86
3.2.3 Em Anápolis-GO.....	88
3.2.3.1 Cemad .....	92

<b>4 INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA: LIBRAS, RESISTÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....</b>	<b>95</b>
4.1 LIBRAS: EXPERIÊNCIA CULTURAL E VISUAL DOS SURDOS.....	96
4.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO DISCURSO MULTILÍNGUE, A PARTIR DA TRANSLINGUAGEM .....	99
4.3 O “MULTI” DOS MULTILETRAMENTOS .....	102
4.4 MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA VISUAL PARA SURDOS .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO I:.....</b>	<b>124</b>
<b>REGULAMENTO DE 1928.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Quando criança, precisei acompanhar minha mãe a vários lugares da cidade onde morávamos, Pirassununga, interior de São Paulo, tais como médicos, lojas e, inclusive, a reuniões na escola onde eu estudava. Em todas essas ocasiões, ela sempre me pedia para explicar o que as pessoas estavam falando. Às vezes, eu ficava incomodada de ter de acompanhá-la, principalmente quando suas solicitações interrompiam as brincadeiras das quais estava participando.

Meus avós paternos diziam que minha mãe era “retardada”, enquanto outras pessoas afirmavam que, por ser “preguiçosa”, ela era “devagar para compreender”. Falavam que essa preguiça era evidente no hábito que ela tinha de dormir até o meio-dia, caso alguém não a acordasse antes. Quando era eu a acordá-la, ela dava um grito que parecia saído das profundezas. Às vezes eu me assustava, e em outras tinha de esperar que se acalmasse, porque ela começava a perguntar se estávamos todos bem. Assim, à medida que crescia, comecei a questionar o comportamento e os rótulos atribuídos à minha mãe.

Em 1996, com apenas 15 anos de idade, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério<sup>1</sup> (Cefam)<sup>2</sup>. Nas aulas de Psicologia da Educação, o professor distribuía partes do livro *Fundamentos da Defectologia*, de Vygotsky (2022)<sup>3</sup>, em folhas “xerocadas”, amareladas pelo tempo. Naquelas páginas<sup>4</sup>, o psicólogo detalhava o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas surdas-mudas, conceito usado na época. Para ele, esse processo deveria focar no potencial dos indivíduos, e não no “defeito”<sup>5</sup>, distanciando-se do aspecto biológico, uma vez que o foco deveria estar nas relações sociais, por serem capazes de promover o desenvolvimento significativo das pessoas com deficiência. Essas leituras me

---

<sup>1</sup> Denomina-se magistério a formação em nível médio para o exercício da docência na etapa da Educação Infantil até a primeira fase do Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Criado em 1988, o Cefam surgiu como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Nos Cefams, era necessário estudar durante quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério (São Paulo, 1989).

<sup>3</sup> Conforme Van Der Veer e Valsiner (1999), Vygotsky (sobrenome de batismo), depois de ter feito pesquisas, acreditava que sua família era oriunda de uma aldeia chamada Vygotovo, na Rússia, e, por isso, em 1918 adotou o sobrenome Vygotsky. Embora não existe consenso sobre a grafia do nome dele, porque alguns tradutores utilizam a grafia de Vigotski. Nesta pesquisa o psicólogo será identificado como Vygotsky.

<sup>4</sup> Na época em que cursava o magistério, o professor não referenciou a obra da qual havia extraído o texto, apenas especificou a autoria de Vygotsky; porém, até o momento, acredito ser parte de *Fundamentos da Defectologia* (2022), obra que agora utilizo em tradução atualizada.

<sup>5</sup> Vygotsky referia-se a pessoas com defeitos, porém, atualmente, o termo mais adequado é “pessoas com deficiência”.

permitiram perceber que minha mãe tinha uma maneira diferente de ver o mundo, uma especificidade que desafiava os padrões sociais.

Vygotsky (2022) também defendia que as pessoas com deficiências não deveriam estudar em escolas especiais que priorizavam os defeitos, e sim em escolas comuns a todos. Heidzik (1909 *apud* Vygotsky, 2022) denunciou que as escolas especiais de surdos deveriam ser casos de polícia, uma vez que ocorriam diversos tipos de violência nesses ambientes, dentre eles, o hábito de quebrarem-se os dentes dos alunos como castigo por comunicarem-se por mímica<sup>6</sup>.

Nas aulas de Psicologia da Educação, comecei então a ter consciência crítica dos fatos que ocorreram na minha infância, iniciando os encaixes das peças soltas. Um desses encaixes ocorreu quando soube que minha mãe parou de estudar na 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental) porque não entendia mais o que a professora explicava. Naquele momento, provavelmente minha mãe deveria ter atingido o grau de surdez profunda, ocasionado por um processo de perda auditiva no decorrer de sua infância e que culminou quando tinha por volta dos 10 anos, quando se viu impossibilitada de acompanhar as aulas. A coordenadora do colégio a encaminhou para uma escola especial, e, como ela não queria ter seu “defeito” exposto, abandonou os estudos.

Minha consciência crítica formava-se assim nas aulas de Psicologia da Educação, no magistério, nas folhas xerocadas amareladas e nas discussões em sala de aula, enquanto aflorava minha inquietude sobre o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão dos surdos. A relação com minha mãe, portanto, foi a motivação para que eu buscasse conhecer melhor o sujeito surdo e sua língua natural.

Na década de 1930, Vygotsky (2022) afirmava que a língua da pessoa com surdez e a de um ouvinte seriam diferentes, posto que todo o entendimento do surdo ocorria por meio da visão. Essa língua diferente, a que o autor denominou mímica, atualmente é conhecida como Língua de Sinais, e, no Brasil, como Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em 1999, ao terminar o magistério, comecei a trabalhar como professora da Educação Infantil para alunos ouvintes. Contudo, já naquela época estavam sendo desenvolvidas discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas ditas normais, devido à reformulação da

---

<sup>6</sup>Conceito utilizado por Vygotsky na década de 1930, apesar de ele mesmo dizer que com o tempo a expressão se comunicar por “mímica” mudaria, visto que pesquisas estavam em andamento (Vygotsky, 2022). Atualmente, com os avanços das pesquisas, a comunidade surda utiliza o termo comunicar por Sinais.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorrida em 1996. Em seu Art. 58, a nova LDB define a Educação Especial como uma modalidade de ensino oferecida “preferencialmente” na rede regular, sendo destinada aos educandos “portadores de necessidades especiais”<sup>7</sup>. O mesmo artigo também estabelece que o Estado tem o dever de ofertar o ensino nessa modalidade em salas comuns desde a faixa etária de zero ano (Brasil, 1996).

A partir dessa estruturação, portanto, as crianças migrariam da Educação Especial para as classes comuns, e nós, professores, teríamos de estar preparados para recebê-las. Assim, preocupada com as crianças surdas, iniciei leituras dos textos de Brito (1995) sobre a gramática da Língua Brasileira de Sinais e finalmente, em 2008, investi em minha formação para a educação de surdos.

Ainda em 2008, matriculei-me em cursos de Libras, tanto para compreender sua estrutura quanto pela função mediadora que exerce na cultura surda, com o entendimento de que uma língua, por si só, não traz significado, pois é na interação com o outro que ela adquire sentido. No mesmo ano, comecei a participar da comunidade surda de Boa Vista, capital de Roraima, envolvendo-me em eventos e estabelecendo laços de amizade que perduram até hoje.

Em 2011, ainda em Boa Vista, dei continuidade aos estudos e ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Na ocasião, já efetivada como professora na capital roraimense, passei a ministrar aulas para crianças de 5 anos. Durante a especialização, desenvolvi uma pesquisa com procedimentos de revisão bibliográfica de literatura acerca da importância de a criança surda ter contato com a Libras desde os anos iniciais da educação escolar, o que gerou um convite para trabalhar na coordenação de Educação Especial do município.

Como consequência da necessidade de estudar tradução e interpretação em Libras, fiz uma pós-graduação *lato sensu* na área, e concomitantemente surgiram os primeiros trabalhos como Tradutora Intérprete de Língua de Sinais (Tils)<sup>8</sup>, os quais me impeliram a buscar estudos mais aprofundados, visto que essa profissão requer escolher a técnica mais adequada para cada situação de interpretação e tradução em Libras. Assim, desde 2008 venho estudando e trabalhando com Libras e surdos em três estados: Roraima, São Paulo e Goiás.

---

<sup>7</sup> Atualmente a expressão “portadores de necessidades especiais” foi substituída por “pessoas com deficiências”.

<sup>8</sup> Na maior parte desta pesquisa, utilizo o termo Intérprete ou Intérprete de Libras para me referir a Tils.

Cabe destacar ainda que o fato de me mudar de estado adiou meu sonho de cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, que foi despertado em mim no ano de 2021, quando realizei a tradução e a interpretação em Libras no processo seletivo para o ingresso de uma surda no programa de Mestrado de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). A partir desse dia, debruçei-me sobre as especificidades linguísticas das pessoas surdas, mediante leituras, sobretudo, das obras de Brito (1995), Gesser (2009), Perlin (2003), Quadros e Karnopp (2007) e Strobel (2008, 2009), retomando, ainda as de Vygotsky (2004, 2008, 2011, 2022). Em 2022, fui aprovada no PPG-IELT/UEG, consciente da responsabilidade de desenvolver uma pesquisa com zelo e cuidado, a fim de manter a ética e preservar a identidade de todos os envolvidos.

Minha pesquisa baseia-se na seguinte problematização: quais práticas pedagógicas foram utilizadas no percurso histórico para a inclusão da criança surda na Educação Infantil da rede pública municipal de Anápolis-GO? O objetivo geral foi compreender as práticas pedagógicas utilizadas com a criança surda na Educação Infantil a partir de historiografia, e como objetivos específicos busquei: identificar como os princípios do pestalozzianismo e do froebelianismo influenciaram as práticas pedagógicas da Educação Infantil e da Educação Especial; analisar a trajetória histórica da Educação Infantil e da Educação dos surdos no Brasil, em Goiás e em Anápolis-GO e analisar a Educação Infantil e a Inclusão da criança surda, por meio das práticas pedagógicas, a partir das políticas públicas emanadas dos governos federal, estadual (Goiás) e municipal (Anápolis-GO).

As concepções teóricas partem da premissa de que, na perspectiva da Educação Inclusiva, os avanços das políticas públicas impulsionaram diversas pesquisas sobre a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Sobre o assunto, constatei que, mesmo de maneira tímida, essas investigações estão proporcionando reflexões sobre como assegurar o acesso e a permanência desses alunos para que sejam respeitados em suas singularidades linguísticas por meio de práticas pedagógicas adequadas. Tanto Perlin (2003) quanto Quadros e Karnopp (2007) afirmam que a singularidade linguística implica a valorização da Libras como um sistema completo e independente, no qual o canal de comunicação ocorre no campo visual-espacial, o que leva à compreensão de que as práticas pedagógicas devem ir além da tinta e do papel e contemplar recursos visuais para estruturar o pensamento imagético do aluno surdo.

Observada essa perspectiva, utilizei neste estudo as pesquisas bibliográfica e documental de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios. Para tanto, adotei procedimentos de revisão narrativa da literatura e técnicas de leituras e registros documentais (leis, revistas históricas), conforme recomenda Gil (2002). A revisão narrativa foi utilizada na metodologia, por permitir maior liberdade para a seleção de artigos, dissertações e teses, distinguindo-se das revisões sistemáticas, que seguem um rigor mais extensivo (Santos, 2022).

O desdobramento da pesquisa bibliográfica ocorreu por meio de leituras das historiografias *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, de Kuhlmann Jr. (1998), para analisar a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil; e *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*, de Rocha (2008), para analisar a trajetória da Educação dos surdos no Brasil. Esses livros foram utilizados como bases teóricas das pós-graduações que fiz em Educação Infantil e em Libras, respectivamente. Recorri, ainda, a duas teses: *História e memória da educação do surdo em Goiás: Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira (1988-2015)*, de Oliveira (2022), que retrata história e memória da educação do surdo no estado de Goiás, e *Educação Infantil e Formação Continuada de Professores na Regional de Anápolis-GO*, de Fernandes (2023), que analisa a Educação Infantil em Anápolis-GO. De acordo com Salvador (1986), essa etapa é denominada “leitura de reconhecimento”. Retomei também a leitura do livro *Fundamentos de Defectologia*, de Vygotsky (2022), que faz uma reflexão sobre a educação da criança surda e critica a orientação pedagógica como uma proposta burguesa, filantrópica e religiosa.

No contexto da pesquisa bibliográfica, a leitura configura-se como a base técnica de coleta de dados, uma vez que é por meio dela que se pode identificar as informações e os dados presentes nos materiais selecionados. Nesse sentido, concluído esse levantamento, realizei uma leitura exploratória dos resumos, objetivos e sumários das obras. Na sequência, fiz a leitura seletiva e a delimitação dos capítulos a serem estudados, dada a aproximação do tema da inclusão da criança surda na Educação Infantil em Goiás e mais especificamente em Anápolis, a partir das práticas pedagógicas. Finalmente, cheguei à fase da “leitura reflexiva”, que, de acordo com Salvador (1986), consiste em um estudo crítico que tem como finalidade ordenar e sumarizar as informações e considerar como os textos consultados contribuem para responder à problemática escolhida.

A partir dessas análises, senti necessidade de realizar movimentos de idas e vindas aos textos para compreender os fenômenos em foco, analisando as historiografias sem, contudo, supervalorizar um recorte temporal e isolar um aspecto da sociedade para buscar entender a

realidade concreta. Evidentemente que não tem como desenvolver uma reconstituição detalhada de todo o processo histórico, mas tão somente ter uma concepção geral e panorâmica do desenvolvimento da história da Educação Infantil e da Educação Inclusiva no Brasil, em Goiás e, particularmente, em Anápolis.

Na análise documental, consultei a Lei n.º 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 1996, 2008, 2017). Nos âmbitos estadual e municipal, utilizei, respectivamente, o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025 e o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, com ênfase nas práticas pedagógicas (Goiás, 2015; Anápolis, 2015a).

Para avançar na fundamentação teórica da pesquisa, fiz a revisão narrativa da literatura sobre o tema em investigação, realizando uma busca na Base Nacional da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup>. Essa plataforma foi idealizada e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

O período da busca utilizou os critérios de seleção por ano, limitando-se ao período de 2018 a 2023, com o tipo de fonte secundária. Para tal, utilizei as palavras-chave “Educação Infantil + Libras+ Inclusão de Surdos”. Nesse escopo, da relação das produções encontradas na base de dados e/ou indexadas constaram 21 pesquisas, dentre as quais dez aproximavam-se parcialmente desta pesquisa. O critério de seleção foi a aproximação com o tema da inclusão da criança surda na Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas. O Quadro 1 a seguir clareia os apontamentos em comentário.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

Quadro 1: Relação das produções encontradas na base de dados e/ou indexadas

<b>Nº.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Gênero / Ano de publicação</b>	<b>Programa de pós-graduação</b>	<b>Vínculo Institucional</b>
<b>01</b>	A Educação Infantil para Crianças Surdas em Municípios da Região Metropolitana de Vitória	Dayane Bollis Rabelo	Tese 2018	Ensino	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>02</b>	Práticas Discursivas sobre a Surdez e a Educação Infantil: Diálogo com Familiares	Bianca Salles Conceição	Dissertação 2019	Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
<b>03</b>	Bebês e Crianças Surdas nos Espaços Educativos	Camila Neto Fernandes Andrade	Dissertação 2020	Educação	Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
<b>04</b>	A Aprendizagem da Língua de Sinais por Crianças Surdas: dos Primeiros Anos de vida à Aquisição do Português Escrito	Taise Dall'Asen	Dissertação 2020	Educação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (RS) (Unochapecó)
<b>05</b>	Universo Surdo: os Desafios da Aquisição da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil	Rosimeire Fernandes	Dissertação 2021	Educação	Universidade Nove de Julho (Uninove)
<b>06</b>	A Criança Surda na Educação Infantil: o Desenvolvimento de Linguagem na Perspectiva do Professor	Milena Maria Pinto	Dissertação 2021	Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
<b>07</b>	Ensino de Libras para crianças Surdas na Educação Infantil: Estudo de Caso em uma Escola Municipal no Interior do Estado de Goiás - Município de Pires do Rio	Luciana Teles dos Santos Mesquita de Sousa	Dissertação 2021	Educação	Universidade Federal do rio de Janeiro (UFRJ)
<b>08</b>	Letrar: um Modelo de Ambiente Virtual de apoio ao Ensino da Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Crianças Surdas Mediado pela Libras	Marta Angélica Montiel Ferreira	Tese 2021	Informática	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
<b>09</b>	Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta Metodológica na Educação Infantil: uma Análise do Processo de Ensino e Aprendizado em uma Sala da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCAR	Diany Akiko Nakamura Lee	Dissertação 2023	Linguística	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
<b>10</b>	Livro de Literatura Infantil produzido em Libras: a Usabilidade do QR Code como Ferramenta de Acessibilidade à Produção de Cultura Letrada	Tarcísio Paciulo Castilho	Dissertação 2023	Educação	Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com a síntese analítica das produções conforme suas finalidades das práticas pedagógicas inclusivas à criança surda, construí as categorias de aproximação da minha pesquisa, cujo critério recaiu sobre aquelas que apresentaram um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil, explorando as lutas e conquistas dessa modalidade de ensino ao longo do tempo.

Outro critério de aproximação que utilizei foi selecionar as pesquisas que abordavam o tema tal como é compreendido na atualidade, analisando modelos educacionais direcionados para as crianças surdas. Valorizando diferentes metodologias para os processos de letramento dos alunos surdos e a formação adequada para os profissionais da educação, encontrei as pesquisas 01, 02, 03, 04, 06, 07, 08, 09 e 10 mostradas anteriormente no Quadro 1.

A pesquisa 01 utilizou a teoria de Vygotsky para compreender a inserção da criança na cultura, na perspectiva do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, ou seja, da linguagem, da percepção, da memória e da atenção. O aporte teórico aproximou-se daquele que desenvolvo na minha pesquisa e também tem como base as reflexões de Kramer (1992) e Kuhlmann Jr. (1998). A pesquisa 02 discorreu sobre o contexto da Educação Infantil no mundo e as influências recebidas das políticas públicas no Brasil, o que a aproxima do objetivo da minha pesquisa.

A pesquisa 03 demonstrou como a Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento social, intelectual e motor de bebês e crianças surdas. A pesquisa 04 reconheceu o direito à diferença, o que constitui o ponto de partida para compreender o sujeito surdo em suas singularidades e necessidades educacionais. A autora utilizou Skliar (2001) como base teórica, posto que esse reconhece as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, e Rabelo (2014), que destaca a necessidade de os pesquisadores se afastarem do modelo clínico-terapêutico que rotula as pessoas com perdas auditivas. A autora ainda argumentou que a surdez não deve ser considerada uma deficiência e que os sujeitos surdos não necessitam passar por processos de reabilitação cuja intenção for de cura ou normalização.

A pesquisa 06 teve como objetivo compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento da criança surda durante a primeira etapa educacional, ou seja, na Educação Infantil, e teve como base as interações e a mediação social propostas por Vygotsky (1991). Para tanto, analisou modelos educacionais direcionados para as crianças surdas, valorizando a Libras como coadjuvante do processo de inclusão e de desenvolvimento da linguagem.

A pesquisa 07 investigou como ocorre a alfabetização e o processo de ensino e aprendizagem de Libras de uma criança surda na Educação Infantil (Jardim I) em uma escola pública municipal da cidade de Pires do Rio, no estado de Goiás. Em uma abordagem qualitativa, utilizou como arcabouço teórico Gesser (2009) e Quadros e Karnopp (2007), autoras importantes quando se quer compreender a singularidade linguística das pessoas surdas.

A pesquisa 08 mostrou uma prática efetiva de letramento que incorpora uma diversidade de linguagens e utiliza uma ampla variedade de textos escritos ou imagéticos. O trabalho também valorizou a utilização de diferentes metodologias para os processos de letramento dos alunos surdos e a formação adequada para os profissionais da educação.

A pesquisa 09 investigou metodologias para o ensino da Libras como segunda língua - L2 para ouvintes na Educação Infantil e apresentou um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil, explorando as lutas e conquistas dessa modalidade de ensino ao longo do tempo. Além disso, abordou como essa etapa de escolaridade é compreendida na atualidade.

Nas primeiras páginas da pesquisa 10 são utilizados recursos multimodais para enfatizar o letramento visual, demonstrando que os textos escritos, as imagens e os vídeos gravados em Libras compartilham propriedades, estruturas e funções semelhantes à escrita na cultura letrada. Esse trabalho aproxima-se da temática desta dissertação, ou seja, das práticas pedagógicas para surdos na Educação Infantil.

Neste ponto, torna-se importante ressaltar as análises da pesquisa 05 evidenciaram que as práticas pedagógicas e a organização curricular permaneceram pautadas pelas necessidades dos ouvintes. Em sua conclusão, a pesquisadora apontou para uma categoria de distanciamento do meu trabalho.

Por meio das pesquisas analisadas, identifiquei a necessidade de aprofundar os estudos teóricos das propostas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de surdos desde a Educação Infantil. Nesse sentido, meu trabalho se diferencia dos demais, pois aborda a inclusão da criança surda em Anápolis, fazendo uma contextualização histórica para a compreensão das práticas pedagógicas. Por essa razão, embora os estudos sobre surdez estejam sendo desenvolvidos há mais de dois séculos, acredito que a inclusão de crianças surdas ainda representa um campo desafiador e complexo. Entendo, portanto, que essa problemática requer mais pesquisas para assegurar não apenas o acesso à escola, mas também à acessibilidade e à equidade. E é exatamente isso que pretendo nesta dissertação, cuja estrutura passo a discriminar a seguir.

No Capítulo 1, analiso as influências europeias do pestalozzianismo e do froebelianismo, duas correntes pedagógicas que emergiram no contexto das transformações sociais e culturais naquele continente e que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Infantil e da Educação Especial no Brasil. Para isso, utilizo as contribuições de Eby (1976), Froebel (1917, 2001) e Pestalozzi (2009).

No Capítulo 2, a Educação Infantil é analisada em seus aspectos social, político e pedagógico, tendo como suporte as obras de Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (1998) e Oliveira (2014, 2019). Também contribuíram as políticas públicas previstas na LDB de 1996, documento que institucionalizou a Educação Infantil no Brasil; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, de 2008; e a Base Comum Curricular – BNCC, de 2017.

No Capítulo 3, a análise recaiu sobre os aspectos históricos e metodológicos para a inclusão das crianças surdas na educação a partir da Libras. O aporte teórico foram as reflexões de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2007), Perlin (2003) e Rocha (2009).

No Capítulo 4, abordo a inclusão da criança surda por meio da Libras e de práticas pedagógicas visuais a partir dos Multiletramentos. Como base da análise, recorri aos estudos de Rojo (2009, 2012, 2013) e ao processo de Translinguagem de Canagarajah (2013, 2017).

## 1 INFLUÊNCIAS DAS FILOSOFIAS EUROPEIAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL: PESTALOZZIANISMO E FROEBELIANISMO

A educação da criança no Brasil<sup>10</sup> nos séculos XIX e XX foi moldada por influências filosóficas e pedagógicas provenientes da Europa, dentre as quais destacam-se o pestalozzianismo e o froebelianismo, duas correntes que emergiram no contexto das transformações sociais e culturais. Neste capítulo será analisado, portanto, como os princípios de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852) contribuíram para as práticas pedagógicas<sup>11</sup> no Brasil, no contexto da Educação Especial e da Educação Infantil.

Para entender a influência do pestalozzianismo e do froebelianismo, foi feita uma análise do livro *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, de Kuhlmann Jr. (1998), e também realizada uma busca por pesquisas no site da Fundação Carlos Chagas<sup>12</sup>, que investiga políticas, práticas pedagógicas e formula propostas para as redes públicas de Educação Infantil, sob a coordenação do professor Kuhlmann Jr. A leitura de Eby (1976), por sua vez, encaminhou os estudos para as obras de Pestalozzi (2009) e Froebel (1917, 2001).

### 1.1 PESTALOZZI E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

---

<sup>10</sup> As nomenclaturas da educação para crianças no Brasil foram se modificando no decorrer do tempo e receberam influências vindas da Europa. Na França de 1826, foram criadas instituições para crianças de 3 a 6 anos, denominadas asilos, nome que foi modificado posteriormente para escolas maternas. O objetivo dessas instituições girava em torno de cuidados e educação moral e intelectual. Na Alemanha, em 1840, Froebel fundou seu primeiro Jardim de Infância para atender as crianças de 3 a 7 anos. Em 1844, Firmin Marbeau criou creches para atender às crianças de zero a 3 anos, com foco na assistência à infância e à família. (Kuhlmann Jr., 1998).

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, a concepção de “práticas pedagógicas” está alicerçada nas reflexões de Vygotsky (2004, 2008, 2011, 2022) que têm como fundamento toda ação que ocorre no contexto da escola, porém, indo além das salas de aula para envolver todo o processo de ensino-aprendizagem para a promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno, por meio da linguagem, característica que torna o ser humano social. Vygotsky acreditava que o aprendizado não ocorria de forma isolada, e sim mediante a interação com o outro, particularmente com um mediador, por exemplo, o professor ou indivíduos mais experientes. Para isso, criou o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, conceito que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente; quando essa criança consegue realizar alguma tarefa sozinha, ela atinge a **Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)**. A prática pedagógica, conforme o psicólogo, deve então ser estruturada de modo a criar situações de aprendizagem na ZDP de um aluno e ajudá-lo a avançar para o próximo nível de compreensão ou habilidade, por meio de apoio e mediação. O papel do professor é, portanto, o de guiar o discente para que ele atinja a ZDR, oferecendo-lhe desafios que sejam adequados ao seu nível de desenvolvimento (Vygotsky, 2008).

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-em-pauta/educacao-infantil/> Acesso em: 23 jan. 2024.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um educador filantrópico suíço que era a favor da educação pública universal, guiado por um forte sentimento de solidariedade. Destacou a importância da escola para libertar as pessoas da miséria e da desolação, promovendo a ideia de que a educação poderia transformar vidas e sociedades. Sua concepção enfatiza a importância do amor e do cuidado no processo educacional, buscando desenvolver os lados psicológico e intelectual das crianças (Eby, 1976).

Pestalozzi acreditava que as crianças deveriam aprender habilidades de leitura, de escrita e de aritmética, e por isso depositou sua confiança na aprendizagem desde a infância para as camadas sociais marginalizadas. Além disso, disseminou a ideia da escola como um lar e como o meio mais eficaz para a experiência moral, política e religiosa, diminuindo a distância entre a instituição e a família. Seu objetivo era mudar a condição de miséria do povo, para que alcançasse uma vida autônoma e com mais igualdade.

Para consolidar sua prática pedagógica, Pestalozzi fundou orfanatos e escolas, e duas instituições, particularmente, proporcionaram a disseminação das suas ideias: o instituto de Burgdorf, de 1800 a 1804, e o de Yverdon, de 1805 a 1825, ambos na Suíça. O regime era de internato para os meninos pobres, sendo o ensino primário destinado a crianças com idade inferior a 8 anos. As aulas começavam às 8 horas e terminavam às 21 horas, e as disciplinas ministradas eram Estudo da Natureza, Descrição de Produto de Arte, Geografia, Conhecimento de Campo, Aritmética, Desenho, Leitura e Linguagem, Canto e Religião (Eby, 1976).

Precursor da filantropia, Pestalozzi visava uma educação que partisse da criança para atingir a transformação social, em uma época em que a igreja controlava a escola e não queria a evolução da educação, por considerar que a instrução deveria se concentrar no catecismo. Os princípios fundamentais que baseavam as práticas pedagógicas defendidas por Pestalozzi (2009) eram os seguintes: 1- toda mudança começa no indivíduo para chegar até a transformação social; 2- o indivíduo deve ser autossuficiente, ou seja, ter respeito por si próprio e saber se proteger; 3- qualquer objetivo, para ser atingido, depende do processo de desenvolvimento que ocorre na escola, pois assim a criança irá aguardá-lo para ter assegurada uma vida harmoniosa.

Essa concepção orgânica de educação considera as crianças segundo três aspectos básicos: o intelectual, que resulta da interação do homem com o ambiente, cabendo a esse determinar o tipo de impressões sensoriais que aquele experimenta; o físico, que se expressa nas atividades motoras; e o moral e religioso, fundamentado nas relações com outros seres humanos e com Deus. Esses

três aspectos eram “a cabeça, a mão e o coração” da teoria de Pestalozzi, e cada um deles se desenvolveria de maneira única e segundo leis que poderiam ser observadas. Descobrir essas leis e aplicá-las na formação e na educação da criança seria, portanto, uma das principais tarefas da educação.

A partir de sua concepção de desenvolvimento orgânico, Pestalozzi (2009) estabeleceu os princípios gerais das práticas pedagógicas, que, segundo ele, deveriam ser observadas em seis tipos de ensino-aprendizagem: o harmonioso; o que estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e de conduta moral da criança antes de visar a competência de execução; o que implica a escolha pela criança de seu próprio caminho; o que considera a capacidade inata de aprender que a criança possui; o que respeita o ritmo de aprendizado da criança; e o que entende que a prática pedagógica precisa seguir a natureza da criança.

No desenvolvimento harmonioso, os aspectos intelectual, prático e ético deveriam atuar em conjunto e equilíbrio, pois Pestalozzi (2009) considerava que apenas quando envolvesse a totalidade do ser humano – coração, mente e mãos – o processo seria educativo. Para o educador, a natureza humana é uma unidade, e cada capacidade desempenha um papel essencial na totalidade do ser.

Pestalozzi (2009) afirmava que não se podia tratar a mente, as habilidades práticas e o coração de forma isolada, pois isso iria gerar um desequilíbrio nos indivíduos. Um aluno que apenas executasse tarefas sem compreender o que fazia se tornaria, essencialmente, um robô. Apesar de essas três dimensões serem fundamentais, o educador sustentava que a vida moral deveria ser considerada a principal delas, subordinando, portanto, as capacidades intelectual e prática, em consonância com o pensamento de Kant.

O ser humano, conforme Pestalozzi (2009), deveria desenvolver suas capacidades intelectuais, mas isso não poderia ser considerado um fim em si mesmo. Da mesma forma, era crucial que ele adquirisse habilidades para a aplicação do conhecimento e se dedicasse a atividades construtivas; contudo, ainda assim não seria suficiente. O verdadeiro objetivo seria a formação de uma personalidade íntegra, capaz de conviver harmoniosamente com outros seres humanos e com Deus. Nesse sentido, a vida religiosa e moral deveria unificar e correlacionar-se com as outras dimensões do ser. A contemporaneidade vê essa concepção pestalozziana de educação refletida nas escolas confessionais, que enfatizam princípios éticos e morais, tais como compaixão, perdão, justiça e responsabilidade, fundamentando-se na interpretação de textos bíblicos.

O segundo tipo do processo de ensino-aprendizagem pestalozziano preconiza o estímulo ao desenvolvimento das capacidades de pensamento e de conduta moral antes de visar a competência de execução, e tem como base a ideia de que o desenvolvimento da mente precede qualquer formação profissional. Por isso, Pestalozzi (2009) defendia que as atividades formativas da criança tinham de ser construtivas, de modo a desenvolver sua capacidade cognitiva em harmonia com sua cabeça, mão e coração, tríade que, conforme visto anteriormente, era a base de sua teoria.

O terceiro tipo relaciona-se com o poder que a criança possui de escolher o que é melhor, sempre respeitando a idade do educando, afastando-se do conceito de que ele é um adulto em miniatura. A intenção, nesse caso, é que o adulto não imponha o que a criança precisa aprender sem considerar que ela própria deve ser o ponto de partida; caso contrário, o processo tornar-se-ia artificial e prejudicial. Pestalozzi lutou com todas as suas forças contra a educação tradicional e colocou o professor como responsável pelo incentivo à criança para que desenvolvesse reflexões de acordo com a sua realidade. Para ele, o processo de ensino e aprendizagem na fase infantil deveria ser espontâneo, com atividades livres, dinâmicas e que tivessem valor para a criança, e não para o adulto.

O quarto tipo do processo de ensino-aprendizagem, relacionado com a capacidade inata de aprender que a criança possui, ressalta a necessidade de estímulos exteriores para que ela se desenvolva até a fase adulta, tal como uma planta que precise ser regada diariamente. Para Pestalozzi (2009), o docente era o responsável por guiar seus alunos a partir de suas escolhas pedagógicas, porém, deveria atentar-se para não os forçar antes que atingissem a maturação biológica. Ele não acreditava em práticas de compensação com recompensas, como prega o behaviorismo de Skinner, que por meio de estímulos externos condiciona os alunos a comportamentos moldados por uma compensação, para que a ação fosse repetida.

Pestalozzi (2009) defendia que toda ação pedagógica deveria ser extraída das próprias crianças e repudiava os castigos que ocorriam nas aulas. Entendia, ainda, que atividades de reforços – por exemplo, criar quadros de comportamentos em que a criança recebe uma carinha feliz quando faz toda a atividade e no final recebe uma premiação – não gerariam aprendizagem porque partiam apenas do externo, não consideravam o interno da criança.

O quinto tipo considera que em todo processo de aprendizagem os ritmos de cada criança têm de ser respeitados, uma vez que na natureza não existem saltos repentinos. O aprendizado

requer, portanto, planejamento para proporcionar passos gradativos para desenvolver o conhecimento. Assim, cada conteúdo deve ter sequência ordenada, com o grau de dificuldade aumentando gradativamente.

Finalmente, o sexto tipo do processo de ensino-aprendizagem pestalozziano, ao estabelecer que toda prática pedagógica precisa seguir a natureza da criança, faz uma analogia da arte do jardineiro com a profissão docente, visto que ambos providenciam as condições para o desenvolvimento, respectivamente, de uma planta e de um aluno. Pestalozzi (2009) ressaltava, todavia, que isso só seria possível com a permissão de Deus.

### **1.1.1 Ensino e aprendizagem da criança pequena**

Pestalozzi (2009) criou seu método com práticas pedagógicas que incluíam a apresentação de objetos à criança, e mais tarde, de gravuras, com o objetivo de auxiliá-la a fazer a transição do desenho para a escrita e a leitura. A compreensão do educador era a de que os órgãos dos sentidos precisavam entrar em contato com o objeto, visto que, para ele, “[...] a impressão sensorial é a base da instrução humana porque é o alicerce do conhecimento humano” (Pestalozzi, 2009, p. 200). Ou seja, a mente não é passiva, pois está interligada com a experiência sensorial.

O fato de cada objeto percebido ser inserido em um mundo ordenado de espaço e tempo demonstrava, para Pestalozzi (2009), que a percepção é um processo mental, e, assim, quando a criança começava a discriminar, analisar e abstrair as características dos objetos, sua mente estava em ação. O desenvolvimento cognitivo dependeria, portanto, dos órgãos sensoriais para que a percepção se desenvolvesse em consonância com a criação de conceitos. Ensinar palavras à criança antes de elas passarem pelos órgãos dos sentidos a afastaria, portanto, da criação de conceitos e a impossibilitaria de conferir significados às palavras.

Para a realização dessa dinâmica, Pestalozzi (2009) desenvolveu o sistema de “lições de coisas”, que eram sempre acompanhadas de exercícios de linguagem aritmética, memorização da escrita de números e estudo da natureza em geral, como a Geografia. Essa disciplina quase sempre era realizada ao ar livre, para que as crianças sentissem a natureza. Para estimular a parte sensorial, o educador sugeria os produtos feitos pelo homem, objetos cuja função era a de explorar os cinco sentidos. A Arte era o estudo das formas, do desenho, do interesse pelas cores, da modelagem e da Geometria.

Essas lições eram o ponto de partida para o desenvolvimento da percepção e da discriminação, assentadas na ideia de que explorar o objeto por meio do tato e da visão levariam a mente ao entendimento dos números. Na perspectiva de Pestalozzi (2009), a forma dos objetos permitia à criança aprender medidas e a desenvolver desenhos e geometria, com base na premissa de que o desenho antecede a escrita.

Com o sentido da audição, a criança reconheceria os sons e desenvolveria a linguagem e a música. O som das palavras, ao remeter ao objeto interligado à imagem, faria com que a criança desenvolvesse o pensamento. “[...] números, formas e linguagem são, em conjunto, os meios elementares de instrução porque a soma total de propriedades externas de qualquer objeto está compreendida em seus aspectos e seu número, e é trazida para minha consciência através da linguagem” (Pestalozzi, 2009, p. 87).

Note-se que, para Pestalozzi (2009), o desenvolvimento da linguagem era importante para a organização do pensamento e da comunicação. A religião e a moral também eram consideradas muito importantes pelo educador, que indicava a produção de manuais para que o objetivo de obedecer a Deus não se desviasse para outros aspectos da educação. Também valorizava os jogos, porém, não os considerava importantes para o desenvolvimento intelectual.

Pestalozzi (2009) reconhecia que todo o desenvolvimento do pensamento para a criação de conceitos partia do concreto e da realidade da criança para atingir o que ela ainda não conhecia, o abstrato. Entretanto, é comum ainda hoje constatarem-se práticas pedagógicas contemporâneas que partem do desconhecido e acabam se tornando incompreensíveis para as crianças. Um exemplo são as histórias infantis que não privilegiam a cultura brasileira, principalmente por conta do contexto temporal e espacial em que foram escritas, como é o caso de duas obras consideradas clássicas: “Rapunzel”, dos contos fantásticos dos irmãos Grimm (1812-1819), e “A Bela Adormecida”, do livro *Contos da Mamãe Ganso*, do escritor francês Perrault (1628-1703).

Outra prática contra a qual Pestalozzi (2009) protestou foi a do ensino da escrita antes que a criança tivesse uma experiência direta com as coisas que designavam. Para ele, essa prática era um erro terrível, por se tratar de um processo mecanizado que não fazia a criança pensar; ao contrário, a fazia repetir sílabas sem sentidos, o que poderia acarretar danos ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Eby (1976), Pestalozzi evidenciava, por exemplo, que nas aulas de Aritmética, uma vez que a criança compreendesse os significados dos números por meio da

contagem nos dedos e do uso do ábaco, o aprendizado seria conduzido de maneira concreta, visual, palpável, para depois se chegar aos significados dos algarismos.

No processo de aprendizagem, Pestalozzi (2009) mostrava que deveria haver uma vinculação entre amor, confiança, gratidão e obediência, de modo a fazer aflorar na criança a solidariedade e o altruísmo.

### **1.1.2 Movimento do Sistema Pestalozzi na Educação Especial brasileira**

A influência da teoria de Pestalozzi no tratamento das crianças “excepcionais” chegou ao Brasil em 1929, com a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff. Além de pesquisar e lecionar para crianças atualmente denominadas pessoas com deficiência, Antipoff fundou em Minas Gerais a Sociedade Pestalozzi, cuja finalidade era melhor atendê-las e torná-las indivíduos menos dependentes do corpo e mais adaptados ao meio. Apesar de a instituição levar o nome de Pestalozzi, o educador não trabalhou com crianças com deficiência; todavia, o seu método foi adotado por incentivar práticas pedagógicas concebidas como um processo de desenvolvimento do ser humano no plano físico, moral e intelectual. Conforme Rafante (2011), Antipoff incorporou o método de Pestalozzi porque esse prevê ações educativas que partem do concreto para o abstrato, respeitando ainda o ritmo de cada criança.

A chegada de Antipoff ao Brasil culminou com o movimento da Escola Nova<sup>13</sup>, cujo objetivo era colocar o aluno como centro do processo educativo. Esse movimento, conhecido na historiografia educacional como “otimismo pedagógico”, não se manifestava na simples difusão da escola primária, e sim na recusa do modelo educacional em que o professor era o centro do ensino.

---

<sup>13</sup> O movimento da Escola Nova surgiu no contexto da Revolução Industrial e trouxe uma nova abordagem à educação, centrando-se na infância e na atividade da criança. Esse movimento, que ganhou força nas últimas décadas do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, enfatizava a importância de teorias e métodos de ensino que promovessem o desenvolvimento infantil como forma de transformar a sociedade. Os principais teóricos da Escola Nova foram John Dewey (1859-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), William Heard Kilpatrick (1871-1965) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932), dentre outros que defendiam uma educação que integrasse o ensino com as realidades sociais, preparando os indivíduos para o trabalho, a cidadania e a vida democrática. Esses estudiosos argumentavam que os saberes escolares deveriam ser relevantes e práticos, alinhados com as necessidades da sociedade urbano-industrial emergente. Essa perspectiva visava criar uma educação mais dinâmica e conectada às demandas sociais, promovendo não apenas a formação intelectual, mas também habilidades práticas que atendessem às exigências do novo contexto social e econômico. Assim, a Escola Nova consolidou-se como um marco importante na história da educação, buscando uma aprendizagem significativa e contextualizada. O representante principal da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, influenciado por Dewey (Santos, 2023).

Rafante (2011) afirma que Antipoff preconizava a importância do amor no processo de ensino-aprendizagem, mediante a formação integral do indivíduo, que, segundo ela, precisava estar capacitado para viver e atuar na sociedade capitalista. Nesse cenário, a educação deveria se preocupar com conteúdos que desenvolvessem conhecimentos e as funções intelectuais e morais de cada indivíduo. Caberia ao professor despertar essas funções para que o aluno pudesse, por si mesmo e por meio do trabalho e da pesquisa pessoal, adquirir conhecimentos.

Os conteúdos – prossegue Rafante (2011) – deveriam estar interligados com as necessidades das crianças, e, assim, um novo cenário se apresentava à escola, que precisaria ser ativa e mobilizar as atividades dos educandos. Nesse novo cenário, o medo e o castigo não teriam razão de existir, pois o que surtiria efeito no processo educativo seria o conteúdo pelo qual as crianças demonstrassem vontade de aprender.

Adorno e Miguel (2020) destacam que outra contribuição de Antipoff – que, influenciada pela sua formação acadêmica, utilizava a Psicologia como fundamento para a Pedagogia – foi a ideia de uma escola laboratório que valorizasse a observação dos alunos, proposta também defendida pelo movimento da Escola Nova. Assim, o aprendizado deveria partir da experiência, ou seja, estar relacionado com a atividade, o fazer e a ação. Nesse sentido, as práticas deveriam proporcionar situações nas quais o aluno, por meio da observação e da experimentação, pudesse desenvolver seu próprio saber. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas, que se movimentavam do ‘ouvir’ para o ‘ver’, agora associavam o ‘ver’ ao ‘fazer’. Assim, a aprendizagem tornou-se mais ativa e prática, incentivando os alunos a interagirem com o mundo ao seu redor (Adorno; Miguel, 2020).

É possível perceber a influência de Pestalozzi na Educação Especial no Brasil, principalmente pela importância dada ao aluno e à forma como ele aprende. São práticas pedagógicas que estruturam e viabilizam o aprendizado da criança. Pestalozzi valorizava a experiência sensorial da criança como uma das formas de aquisição de conhecimento, e suas ideias foram incorporadas pela educação brasileira por meio da democratização do ensino e da valorização da liberdade e da autonomia dos alunos.

Outro teórico que bebeu na fonte de Pestalozzi (1746-1827) foi Froebel (1782-1852), quer seja no sentido da democratização da educação, quer seja em relação à construção de bases teóricas para nortear o trabalho pedagógico por meio da concepção orgânica.

## 1.2 FROEBEL E A EDUCAÇÃO INFANTIL PELA EVOLUÇÃO ORGÂNICA

O pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) dedicou sua vida à compreensão do processo de ensino-aprendizagem na fase da Educação Infantil e é considerado na contemporaneidade como um reformador educacional pela sua afeição à natureza e por compará-la ao desenvolvimento da criança. Conforme Eby (1976), a compreensão de que as influências exteriores despertavam sentimentos interiores foi responsável pelos aspectos da teoria filosófica e educacional de Froebel.

Por falta de afeição familiar, pois ficou órfão de mãe com apenas nove meses, Froebel teve como suas principais companheiras as flores, as árvores e as nuvens, e isso o ajudou na fase adulta, quando passou a observar a natureza e a compará-la com as experiências da natureza infantil (Eby, 1976). De 1807 a 1810, lecionou para três crianças do sexo masculino na escola de Pestalozzi na cidade suíça de Yverdon, na qual teve a oportunidade de ser discípulo e aprendiz do método e dos princípios de seu mestre. Isso fez com que Froebel, de acordo com Eby (1976), aperfeiçoasse o método pestalozziano, que tinha na sua essência um aspecto observador e crítico. Froebel iniciou sua filosofia com um estudo sobre as ciências empíricas, e se interessou principalmente em observar os passeios realizados por Pestalozzi, que colocava os alunos em contato com a natureza, o que lhes proporcionava lições práticas e jogos ao ar livre (Eby, 1976).

A obra pedagógica de Froebel foi reconhecida como uma das manifestações mais significativas da vanguarda alemã, conforme apontado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). As autoras pontuam que no século XIX a Alemanha foi o epicentro de uma “revolução cultural” que abrangeu diversas áreas do pensamento e das produções humanas, incluindo literatura, filosofia, ciência, arte e música, contexto que deu origem a uma nova expressão do romantismo, que tanto herdou quanto reinterpretou as ideias do Iluminismo, tornando-se particularmente forte e orgânica.

Ainda conforme Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), aquele período foi marcado por uma renovação teórica fundamentada na concepção de formação do espírito por meio da cultura, ideia que estava ligada às novas compreensões sobre o espírito humano, a cultura e a história, além de reafirmar o papel da educação, da escola e da família como instâncias essenciais para a formação humana. A complexidade e a inquietude desse cenário, de acordo com as autoras, foram responsáveis por uma intensa ideologização da educação, que buscava aproximar pedagogia

e sociedade ao atribuir uma função sociopolítica ao processo educativo, tendo a liberdade como seu pressuposto fundamental.

Naquele período, três perspectivas ideológicas distintas de educação coexistiam nas sociedades europeias. A primeira, de natureza burguesa, visava conformar os indivíduos à ordem social e ao espírito da burguesia; a segunda, originária do povo, compreendia a educação como um meio de promover a libertação intelectual com vistas à transformação social. E, por último, havia também pedagogos que pleiteavam uma educação ampliada para a infância, que fosse realizada em instituições que oferecessem melhores condições e que realmente contribuíssem para a emancipação dos indivíduos (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).

Assim, a pedagogia concebida por Froebel desenvolveu-se em um contexto de conflitos ideológicos, caracterizando-se como uma proposta orgânica para a Educação Infantil. O jardim de infância idealizado por esse pedagogo alemão tornou-se um espaço reconhecido pelo cultivo da vida social livre e cooperativa.

### **1.2.1 A originalidade das ideias de Froebel**

Froebel (1782-1852) acreditava na existência de uma força interna e natural que impulsionava o processo de desenvolvimento humano. Ele entendia que a evolução ocorria de forma gradual e contínua, com interligações entre as diferentes etapas da vida. Para o pedagogo alemão, todas as manifestações na vida adulta estavam profundamente conectadas às experiências vividas na infância (Eby, 1976).

Essa perspectiva evidencia que, para Froebel, o desenvolvimento humano não era apenas individual, pois também estava sujeito tanto a processos externos quanto internos. Conforme Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a teoria proposta por ele é considerada vanguardista para o entendimento do desenvolvimento infantil por enfatizar a importância das experiências sociais iniciais e sua repercussão ao longo da vida da criança. Para as autoras, o pedagogo alemão destacou-se ao colocar a infância no centro da pedagogia, reconhecendo que o aprendizado e o crescimento são processos complexos e interconectados que moldam não apenas os indivíduos, mas também as sociedades.

Eby (1976), por sua vez, enfatiza que, ao considerar o ser humano como autônomo, Froebel propôs uma conexão interna que se manifesta de duas maneiras: primeiro, entre o indivíduo que aprende e os objetos ao seu redor; e segundo, entre os aspectos internos do ser humano, tais como

sentimento, percepção, imaginação, pensamento e vontade, denominados por ele como “lei de desdobramentos”. O próprio Froebel (1917) explica que o desenvolvimento da criança ocorre à medida que seus movimentos físicos e processos mentais funcionem juntos. Na aprendizagem de qualquer conteúdo, portanto, a memória, a imaginação, a percepção, o raciocínio, a vontade e o sentimento cooperam com os nervos, os músculos e os órgãos sensoriais (Froebel, 1917).

Além disso, na pedagogia froebeliana, a relação entre a criança e o mundo também é mediada por essas conexões internas, destacando-se a importância da experiência sensorial e emocional no processo de aprendizado. Essa visão enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é inseparável da experiência vivida, refletindo a complexidade da natureza humana e a profundidade da educação proposta por Froebel (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007).

A Educação Infantil, portanto, não visava apenas a aquisição de conhecimentos, pois a proposta valoriza o processo para se chegar ao desenvolvimento do pensamento. A educação é vista como parte do processo geral de evolução que une os indivíduos à natureza. Eby (1976) pontua que, para Froebel, a educação é a realização de um processo evolutivo que respeita cada etapa do desenvolvimento da criança e os diferentes ritmos de aprendizagem de cada uma delas. Nessa perspectiva, o elemento essencial desse processo educativo deve ser a espontaneidade, conceito que, embora tivesse sido trabalhado por Pestalozzi, foi aprofundado por Froebel, que o colocou como eixo de sua pedagogia (Eby, 1976).

Froebel entendia que a criança tem, em princípio, um conhecimento geral das coisas que a rodeiam, e que gradualmente seu entendimento evolui e torna-se mais diferenciado à medida que organiza conceitos em seu pensamento. Conforme o pedagogo, a evolução ocorre no processo da força natural que emana do próprio homem e o impulsiona ao desenvolvimento (Eby, 1976). Froebel defendeu a educação com base na liberdade e no respeito às capacidades de cada indivíduo, sem oferecer recompensas ou castigos para o aprendizado.

Vale ressaltar que o pensamento de Froebel está vinculado à concepção de evolução orgânica, cuja essência encontra-se na convicção de que o físico e o pensamento são atividades de Deus. O pedagogo alemão considerava as crianças como uma planta, seguindo os mesmos princípios de Pestalozzi. Nesse sentido, o feto seria uma semente; o broto que surge da semente, um bebê; os ramos, as crianças; e as folhas e flores, os adultos. Ele acreditava que a produtividade e a ética estavam subordinadas à lei do crescimento, ou seja, fazia uma analogia de que cuidar da planta, regá-la, zelar pela qualidade do solo e da formação das raízes eram atividades que

deparariam da interação social, responsável pelo desenvolvimento do comportamento humano (Eby, 1976).

De acordo com Arce (2002), Froebel considerava que o aprendizado da criança ocorria pelo dinamismo da lei da ação, reação e equilíbrio, e que todo processo partia do fazer; por isso, sua teoria parte do empirismo. Assim, diz a autora, Froebel tentou extrair toda a potencialidade da criança, por meio da motivação para que aprendesse algo, porque acreditava que ela tinha potencialidade e, por isso, seria necessário extrair dela o que estava interiorizado. Esse processo, conforme Arce (2002), refere-se à exteriorização, ou seja, à capacidade que a criança possui de manifestar seu conhecimento interno, utilizando para tanto meios concretos, tais como a arte e o jogo, que se revelam como ricas fontes de expressão. Ao exteriorizar suas experiências e sentimentos, a criança desenvolve uma maior autoconsciência, fundamental para o processo educativo. “Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece” (Arce, 2002, p.197).

De acordo com Eby (1976), Froebel insistia em sua convicção de que a criança não poderia iniciar um conteúdo novo enquanto não estivesse preparada para recebê-lo, e que ela só estaria pronta para acessar conteúdos complexos quando manifestasse interesse, atendendo assim ao impulso espontâneo para a ação. Esses foram os fundamentos, conforme Eby (1976), com os quais Froebel fundou o Jardim de Infância, isto é, a partir de suas teorias, práticas e métodos, afastados da mera transmissão de conhecimento. Conforme visto anteriormente, o pedagogo alemão considerava que o processo de ensino e aprendizagem da criança precisava valorizar a autoconsciência do indivíduo e estar vinculado à natureza.

### **1.2.2 Froebel: o jardineiro do Jardim de Infância, ou Kindergarten**

Em 28 de julho de 1840, na cidade alemã de Blankenburg, Froebel fundou seu primeiro Jardim de Infância, ou Kindergarten, cuja concepção pedagógica girava em torno da comparação das crianças às plantas, e dos professores, aos jardineiros que cuidariam delas para que se desenvolvessem intelectual e florescessem (Arce, 2002). Nessa instituição escolar, o jogo era um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento moral e intelectual da criança de 3 a 7 anos.

As práticas de ensino-aprendizagem giravam em torno do currículo, composto por atividades que envolviam a formação religiosa; o cuidado com o corpo; a observação da natureza; o aprendizado de poesias e cantos; os exercícios de linguagem; os trabalhos manuais; os desenhos; a literatura; e os passeios (Arce, 2002). Para facilitar a formação pedagógica, Froebel publicou um livro destinado às mulheres – as quais denominava jardineiras –, com o objetivo de orientá-las no exercício de sua função de mediadora educacional do desenvolvimento infantil, de forma a estimular a criança por meio de atividades que envolviam músicas e jogos (Arce, 2002).

Froebel tinha um grande interesse pela formação infantil e enfatizava que o aprendizado ocorria em uma escola organizada. Dentre suas contribuições para a organização da Educação Infantil, Arce (2002) enumera os seguintes princípios: a educação parte da criança e está baseada na evolução natural; o desenvolvimento provém de atividades espontâneas; o espaço lúdico, o brinquedo e os jogos são essenciais; as práticas pedagógicas devem respeitar a integridade física, mental e moral do aprendiz; a transformação social depende da harmonização do homem com a natureza; o currículo deve estar baseado no interesse do aluno, e não no do professor, e respeitar o ritmo de cada criança. Esses princípios afirmam, ainda, que essa harmonização está se desenvolvendo; que a educação é essencial para a evolução social e deve ocorrer desde a infância; que as mulheres precisam fazer parte da educação escolar; e, por fim, que o saber não é o objetivo principal, e sim o processo educativo, por estar relacionado com as atividades entre as pessoas (Arce, 2002).

### **1.2.3 As influências de Froebel na educação do Brasil**

Em 1875, o médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa Carlota inauguraram no Rio de Janeiro o Colégio Menezes Vieira, para atender crianças da elite carioca com idade entre 5 e 7 anos. De acordo com Arce (2002), as atividades eram compostas de ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem, cálculos, escrita, história e religião. A autora pontua que o princípio fundamental de Froebel (1782-1852) foi aplicado na instituição, cuja prática pedagógica se baseava na autorrealização da criança, mediante a autoatividade, estimulando o seu aprendizado pela ação. Ou seja, entendia-se que a criança precisava ser ativa nesse processo, uma vez que a aprendizagem que não surgisse da unidade produtiva a violava e tornava a atividade educativa uma experiência morta.

Conforme Kuhlmann Jr. (1998), com o objetivo de propagar o protestantismo por todo o Brasil, em 1877 foi fundada em São Paulo a Escola Americana. Além da preocupação com a alta taxa de analfabetismo, os protestantes também tinham interesse em disseminar sua religião por meio de um projeto religioso-educacional que tivesse profissionais formados e especializados no sistema froebeliano.

Essa iniciativa, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), mostrava a influência de Froebel na criação das instituições de atendimento infantil no Brasil, visto que a implantação do jardim de infância trouxe uma metodologia voltada para o desenvolvimento integral da criança. Essas instituições tinham como objetivo não apenas educar, mas também formar o ser social e levá-lo a cultivar bons hábitos, além de proporcionar espaços adequados para o seu desenvolvimento.

Arce (2002) afirma que entre 1822 e 1879 Ruy Barbosa criou um projeto de reforma do ensino primário para ampliar esse atendimento para as crianças pobres e que destacava o método froebeliano como o mais desenvolvido modelo de educação infantil. Para a autora, a escolha do método evidencia a importância dos cursos de formação pedagógica para capacitar as jardineiras que iriam atender as crianças de 4 a 7 anos de idade.

Em 1896, no período republicano, foi criado em São Paulo o primeiro jardim de infância público, anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Conforme Kuhlmann Jr. (1998), o fato de as escolas infantis serem criadas anexas às escolas normais perdurou do fim do século XIX até metade do século XX, principalmente porque Froebel acreditava que as crianças deveriam ser ensinadas por mulheres, dada a imagem materna que suscitavam.

Essa importância dada às mulheres na Educação Infantil aproxima Froebel do pensamento de Comenius (1592-1670), educador do século XVII que acreditava que a escola destinada à educação das crianças pequenas era de responsabilidade da mãe. Para Kuhlmann Jr. (1998), no entanto, Froebel avançou ao propor uma educação que envolvia também o cuidado e a educação do bebê em casa, sob os cuidados dos membros da família, e desenvolveu uma proposta de aprender brincando para a criança menor de 3 anos: primeiro, com membros da família e, posteriormente, com a comunidade, ideia seguida pelas escolas maternais.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 230-231) afirmam que Froebel formulou a proposta de aprender brincando com o objetivo de “[...] desenvolver e educar a criança desde seu nascimento até o tempo de preparo para começar a vida escolar, e assim para começar a

instrução na escola propriamente dita”. O curso deveria dar formação pedagógica às mulheres para que fossem educadoras desde o primeiro estágio da infância.

Froebel, ainda conforme Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), disseminou a ideia de educação infantil por meio de uma nova concepção do que é ser criança, justificando que, mesmo que ainda apresentasse uma fragilidade física, ela trazia dentro de si uma força pouco conhecida que impulsionava o seu desenvolvimento. A criança, conforme o pedagogo alemão, não podia ser desprezada, ignorada, pois tinha vontades que não podiam ser ceifadas pelos adultos. Para ele, todo adulto passou pela infância, e mesmo que essa não tenha sido a mais adequada, não deveria ser um período de esquecimento. Alegava, ainda, que a infância era um período de evolução no qual a criança não podia ser considerada um adulto em miniatura, e sim um ser em germinação, tal como as plantas (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).

Partindo dessa concepção, a professora e jornalista Anália Franco, adepta da doutrina espírita, fundou em São Paulo em 1901 a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (AFBI). Nesse espaço, além das escolas maternas (quando a criança retornava para casa) e dos asilos (quando moravam nesses locais, atualmente conhecidos como casa de acolhimento), também funcionavam cursos de aperfeiçoamento de professoras para trabalhar nas escolas maternas. À noite, a instituição alfabetizava mulheres (Kishimoto, 1988).

Reconhece-se que Anália conquistou um espaço importante em sua luta pela inserção de crianças e de mulheres na educação, o que a tornou uma figura importante na implementação da Educação Infantil no Brasil, conforme se verá na seção a seguir.

#### **1.2.4 A importância de Anália Franco para a Educação Infantil**

De acordo com Oliveira e Kuhlmann Jr. (2006), Anália Franco nasceu em 1º de fevereiro de 1853 em Resende (RJ), mas aos 8 anos migrou para a cidade de São Paulo, tendo vivido sua infância e adolescência durante o período escravocrata. Coursou o magistério com a intenção, provavelmente, de se afastar dos afazeres domésticos, que naquele período era o esperado para as mulheres. “Partilhava do ideal de que a mulher alcançasse sua independência, por esforço próprio, por isso colaborou por meio de ações educativas com a promoção da educação feminina. Seu

esforço era no sentido de romper com o estereótipo da incapacidade intelectual e da fragilidade da mulher” (Oliveira; Kuhlmann Jr., 2006, p. 2).

O *insight* para a preocupação de Anália com as crianças decorreu da promulgação da Lei do Ventre Livre em 28 de setembro de 1871, que declarou “[...] condição livre aos filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei” (Brasil, 1871).

A princesa imperial regente, em nome de Sua Majestade o imperador o senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre. §1. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (Brasil, 1871).

Nos anos seguintes à sanção da lei, várias crianças foram abandonadas e muitas delas acabaram abusadas por fazendeiros. Foi diante desse cenário, de acordo com Kishimoto (1988), que os trabalhos de Anália tiveram início, com o objetivo de socorrer esses menores. Conforme a autora, em 1872 ela fundou a “Casa Maternal”, que abrigava as crianças filhas de escravos, e sua ação era voltada para o assistencialismo e atividades educativas. A partir daí, Anália (Figura 1) criou a AFBI, entidade “[...] responsável pela criação, no estado de São Paulo, de mais de uma centena de entidades, entre escolas maternas, asilos e creches, liceus e escolas noturnas, tanto para crianças abandonadas e órfãs, quanto para mulheres desamparadas e mães solteiras” (Kishimoto, 1988, p. 25).

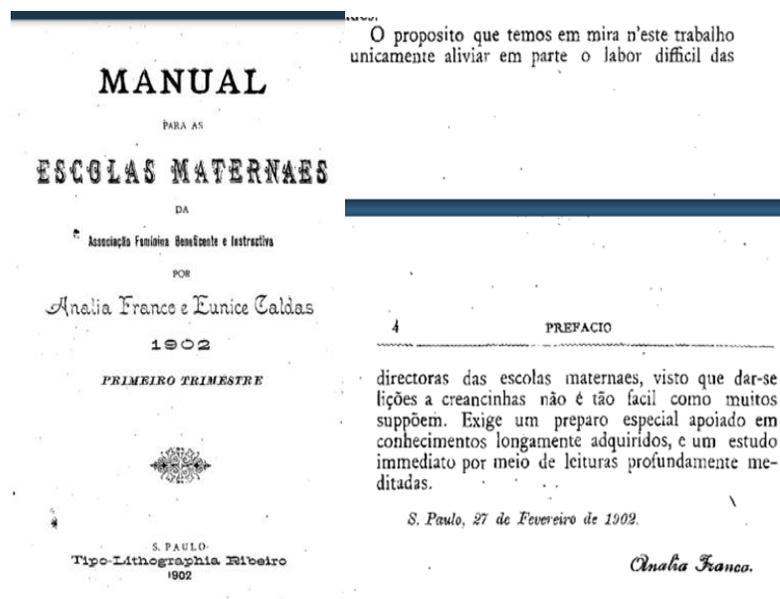
Figura 1: Anália Franco



Fonte: Kishimoto (1988).

Percebendo que a Associação estava se espalhando pelo Brasil, a professora Anália estruturou, junto com Eunice Caldas, o *Manual para as escolas maternas da Associação Feminina Beneficente e Instructiva*, a fim de planejar a rotina dessas crianças em uma perspectiva pedagógica (Figura 2).

Figura 2: Manual das Escolas Maternas



Fonte: Franco e Caldas (1902).

Já no prefácio da obra, as autoras evidenciaram os desafios de lecionar para essa etapa da educação, pois perceberam a necessidade de uma formação adequada dos professores para atuarem com esses alunos (Kishimoto, 1988).

O programa escolar era dividido em duas séries: a primeira, que atendia crianças de até 5 anos, e a segunda, voltada às crianças de 5 a 7 anos. As aulas para as crianças de até 5 anos abarcavam os seguintes ensinamentos: Primeiros princípios da educação moral, cujo objetivo era manter a harmonia do grupo; Exercício de linguagem, o qual compreendia as atividades de aprimorar a fala e a argumentação, por meio do exercício de contação de história, brincadeiras de memória e a narração; Varetas (formando no espaço as letras V, F, J e A) ocasião em que as crianças recebiam três varetas e uma linha curva para treinarem as vogais.

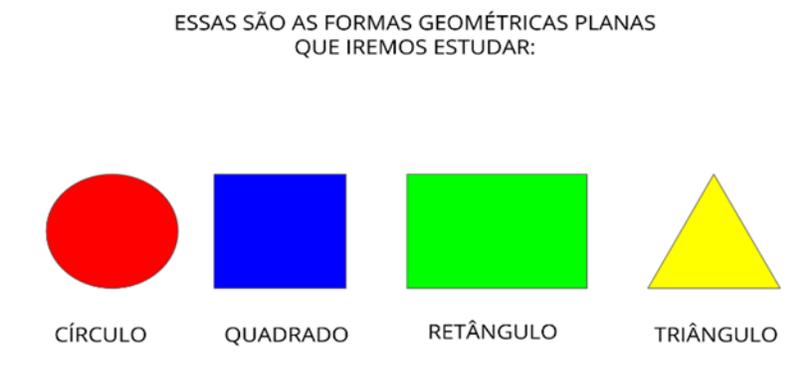
Havia também aulas de Números, nas quais os alunos aprendiam a contar com material concreto de um até o dez; e Cores Primárias e Secundárias, nas aulas de Desenho, que tinham a

finalidade de ensinar as crianças a desenharem figuras geométricas, tais como círculo, triângulo e quadrado. Havia ainda aulas de Cantos, com o objetivo de trabalhar a música com os movimentos corporais; e, por último, jogos e recreação, momento para movimentar o corpo (Franco; Caldas, 1902).

Para as crianças de 5 a 7 anos, as lições começavam a ter estruturas complexas e abrangiam diversas áreas: Moral – momento de exercício da linguagem, mediante o uso de histórias curtas, seguidas de perguntas orais feitas às crianças, que respondiam também verbalmente, a fim de demonstrar a compreensão; Poesia – quando as crianças escutavam e, em seguida, repetiam com a professora; Exercício da Escrita – ocasião para aprender as letras até que as crianças conseguissem escrever palavras dissílabas. Na aula de Números, os alunos tinham de contar até dez e começar a realizar operações de adição e subtração, enquanto nas lições de Desenho, elas recebiam varetas para organizá-las em triângulos, quadrados e retângulos.

Cabe destacar que atualmente essas atividades ainda são comuns nas salas de Educação Infantil, com os professores planejando atividades com o uso de materiais concretos para que as crianças aprendam os números cardinais, as formas geométricas e as cores e suas misturas para gerar as cores secundárias. Por exemplo, misturar o vermelho e azul para obter o verde.

Figura 3: Cores primárias, secundárias e figuras geométricas



**Fonte:** Revista *Nova Escola* ([s.d.]).

Nas aulas de Geografia, as crianças desenvolviam a noção de orientação espacial, localizando os objetos dispostos na sala de aula e reconhecendo as ruas e a escola. Essa atividade ainda é muito presente nas aulas de Educação Infantil, ocasião em que o docente organiza, em

colaboração com os pais, a escrita dos nomes das ruas ao redor da escola, ou o próprio docente os escreve e as crianças desenham a escola. A seguir, a Figura 4 traz um exemplo dessa atividade.

Figura 4: Orientação Espacial

**Atividade de Geografia**

Escreva no mapa, os nomes das ruas que estão próximas da sua escola.

Sobre sua escola responda:

Nome da escola: \_\_\_\_\_

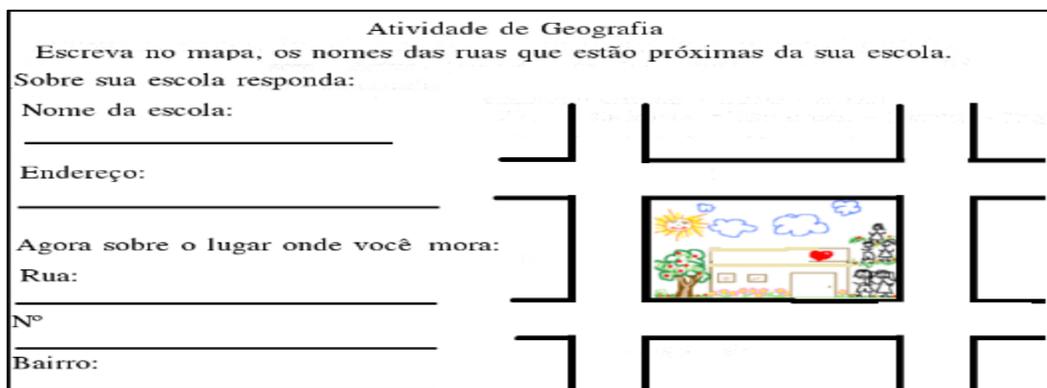
Endereço: \_\_\_\_\_

Agora sobre o lugar onde você mora:

Rua: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_



Fonte: Revista *Nova Escola* ([s.d.]).

Nas aulas de História do Brasil, as crianças eram instruídas sobre os indígenas e o descobrimento do Brasil, enquanto nas de Lições de Coisa, o foco estava no aprendizado de artesanato, café, rosa e atividades cotidianas. As aulas de Gramática davam ênfase à retomada dos estudos das letras, palavras curtas e seus respectivos nomes. Além das atividades mencionadas, as crianças participavam de aulas de Educação Física, que Anália considerava fundamentais para manter a saúde dos pulmões (Oliveira, 2007).

Kuhlmann Jr. (1998) pontua que Anália foi influenciada pelo modelo de jardim de infância de Froebel e pelo ensino da afetividade de Pestalozzi, ambos educadores influenciados pela arte de ensinar de Comenius, que, em sua *Didática Magna* ([1649] 2006, p. 13), pondera:

[..] ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura. [...] se algo é ensinado a uma criança, pouco fica gravado, mas se for mostrado os que outros fazem, este logo os imitará, sem precisar de ordens [...].

Comenius ([1649] 2006) já evidenciava a necessidade de educar as crianças menores de 6 anos e recomendava o uso de materiais visuais, por exemplo, livros de imagens, para aguçar a imaginação. Essa experiência, para ele, facilitaria a internalização e desenvolveria o pensamento.

Anália Franco destacou-se ao adotar uma visão inclusiva, que promoveu o acesso e a permanência de crianças na Educação Infantil, independentemente de sua condição financeira, cor

ou religião. A preocupação manifestada pela professora Anália com essa faixa etária decorre de seu entendimento acerca da importância primordial para o desenvolvimento humano e do caminho mais eficaz para corrigir tanta violência e desigualdade é por meio da educação.

## **2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, EM GOIÁS E EM ANÁPOLIS-GO**

Este capítulo tem como objetivo analisar historicamente a implementação da Educação Infantil no Brasil, no estado de Goiás e em Anápolis-GO. Para a compreensão desse processo na esfera federal, foram utilizadas as reflexões de Kramer (1992), Kuhlmann Jr. (1998) e Oliveira (2014, 2019), e nas esferas estadual e municipal, as análises de Fernandes (2023), Fonseca (2014) e Oliveira (2022). Essas análises ocorreram simultaneamente à consulta das políticas públicas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), que institucionalizou a Educação Infantil no Brasil, e na Base Comum Curricular (BNCC) de 2017. Posteriormente a essa coleta bibliográfica e documental, cuidou-se das reflexões sobre a Educação Infantil no âmbito social, político e pedagógico.

### **2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Para compreender a organização da Educação Infantil no Brasil, é importante destacar que o conceito de infância sempre foi determinado pelo contexto histórico, influenciando as práticas pedagógicas e as formulações das políticas públicas. Em razão disso, é fundamental que o conceito de infância seja compreendido nas determinações de tempos e espaços distintos que influenciaram o atual cenário da educação das crianças brasileiras.

Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 22), “[...] o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]”, ou seja, as crianças sempre foram reconhecidas como uma fase específica da vida, mas o entendimento cultural e social sobre a infância e o seu valor mudaram ao longo do tempo. No decorrer dos séculos XIX e XX, esteve vinculado ao entendimento da criança como um miniadulto capaz de desenvolver as mesmas tarefas dos adultos; como incapaz de pensar; como delinquente; como frágil e/ou como alma perdida. Atualmente, busca-se entender a criança como indivíduo com alteridade e importância para a sociedade, apesar de ainda estar sujeita à exploração, à violência sexual ou a maus-tratos.

A Educação Infantil foi reconhecida no Brasil pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no Art. 29 a define como a “[...] primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da

criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Até então, essa etapa do ensino era denominada educação pré-primária, conforme estabelecido pela LDB de 1961 (Lei n.º 4.024), e atendia crianças menores de 7 anos em escolas maternais ou jardins de infância. O Art. 24 dispunha que empresas que tivessem “[...] a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961).

Destaque-se que a Educação Infantil representa uma evolução da então denominada educação pré-primária ou pré-escola, ou seja, uma etapa que antecede a escola. Essas nomenclaturas, ainda hoje, confundem a população porque criam, no senso comum, o entendimento de que se trata de um segmento ainda não considerado como parte fundamental da educação.

Nesse percurso, foi sancionada a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, destinado a atender, respectivamente, alunos da faixa etária de 7 a 14 anos e de 14 a 18 anos. As crianças com idade inferior a 7 anos receberiam atendimento em escola maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes, cabendo a cada sistema instituir regras para o ingresso desse alunado nas escolas. Os alunos que apresentassem deficiências físicas ou intelectuais e aqueles que se encontrassem “[...] em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação [...]” (Brasil, 1971).

Na maior parte do século XIX, a maneira como os adultos entendiam as crianças de zero a 7 anos tinha relação com a etimologia da palavra infância, originária do latim *infantia* (incapacidade de falar). Tratava-se do período da primeira infância, que se estendia até os 7 anos, quando se iniciava o período da razão. Essa concepção difundida nas nações ocidentais caracterizava a criança como incapaz e explica, ao longo da história, o atendimento precário e o descaso com o alto índice de mortalidade infantil, devido ao perigo constante de óbito pós-parto e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral (Guimarães, 2017).

Kramer (2011) afirma que somente a partir do século XIX, principalmente com a implantação da República, é que se intensificaram os estudos sobre a criança e a infância. O intuito, conforme a autora, era educar e desenvolver a sociedade capitalista, influenciando também a organização da Educação Infantil no Brasil. Kuhlmann Jr. (1998), por sua vez, pontua que na maior

parte do século XIX o atendimento educacional para as crianças pobres não existia, visto que a vida se materializava no destino que as legava à sobrevivência, ao aprendizado do cultivo de lavouras junto com a família. Já os filhos das classes abastadas recebiam educação de professores particulares a fim de desenvolverem o campo cognitivo por meio do pensamento, da memória e da criticidade.

“A história da criança é uma história sobre a criança” pesquisada por adultos, pontua ainda Kuhlmann Jr. (1998, p. 31). Conforme o autor, a criança está inserida em contextos sociais, visto que a infância deve ser compreendida como uma condição, considerando o conjunto de experiências a que esteve sujeita em contextos históricos, geográficos e sociais diversos.

Nesse horizonte, é necessário entender tanto a criança na sua condição de sujeito histórico, com particularidades, quanto as modificações que o conceito de infância sofreu ao longo do processo histórico. Assim, pretende-se discutir não apenas os fatos isolados, mas também a relação com o tempo, com as influências e os temas que interferiram na elaboração das propostas educacionais das instituições de Educação Infantil. Para tanto, tem-se como base as três influências assistencialistas básicas que marcaram essa etapa da educação: a religiosa, a médico-higienista e a jurídico-policial.

### **2.1.1 Influências religiosas, médico-higienistas e jurídico-policiais**

Guimarães (2017) afirma que no século XIX o Brasil passava por transformações econômicas caracterizadas pelo número elevado de migração da zona rural para a zona urbana, o que ocasionou o surgimento de grandes cidades e criou condições para o desenvolvimento industrial, cultural e tecnológico do país. A economia e a política – prossegue a autora – ficaram nas mãos das elites agrárias de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, e, apesar de o Brasil estar se desenvolvendo na exportação de café, as condições sociais estavam cada vez mais precárias e a mortalidade infantil aumentava.

Com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil e o número de crianças abandonadas, órfãs ou que perambulavam pelas ruas enquanto seus pais trabalhavam nas indústrias, começaram a surgir na imprensa e no legislativo debates frequentes que refletiam a crescente preocupação com as camadas mais pobres da população. Também se discutia a ideia de iniciar a educação para o

trabalho das crianças, especialmente das mais pobres, com base na crença de que cuidar das crianças era, na verdade, investir no futuro do Brasil (Guimarães, 2017).

Durante o fim do século XIX e início do século XX, surgiu o “médico-higienista”, cujo objetivo, de acordo com Góis Jr. (2002), era cuidar da população por meio da educação e da promoção de novos hábitos. Conforme o autor, os higienistas eram representados por diversos setores da sociedade e da política, todos com o propósito comum de melhorar a saúde da população e fornecer assistência à infância. A motivação que os impulsionava era a compreensão de que a falta de educação e saúde para o povo brasileiro resultaria em atraso do país em relação à Europa (Góis Jr., 2002).

Nesse período, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), houve avanços no combate à mortalidade infantil, com os médicos discutindo a abertura de laboratórios anexos às creches para examinar as crianças diariamente e estudar as doenças do clima tropical. Para o autor, isso ocorreu principalmente por ser a pediatria, na época, uma especialização muito recente, e por se considerar que esses laboratórios contribuiriam para as pesquisas na área. Antes do surgimento da pediatria, a saúde das crianças era responsabilidade da puericultura, ciência da família voltada para a reprodução e a conservação da espécie, desdobrando-se em práticas de controle racial e eugenia (Kuhlmann Jr., 1998).

No fim do século XIX, as indústrias começaram a implementar as primeiras creches públicas, que ofereciam assistência médica e dentária. Um exemplo foi a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, fundada em 13 de novembro de 1899 no Rio de Janeiro (Kuhlmann Jr., 1998). Evidenciando o desenvolvimento de ações assistencialistas, nesse mesmo ano foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), cujo objetivo foi o de acolher as mães, proporcionando-lhes cuidados ginecológicos no período da gravidez e assistência no pós-parto, por meio do programa “Gota de Leite” (distribuição de leite), vacinação, acompanhamento de higiene, exames e creches. O Instituto – que tinha como lema “Quem ampara a infância trabalha pela pátria” – promovia concursos de exibição da saúde do bebê, com prêmio em dinheiro para a mãe que fosse premiada (Kuhlmann Jr., 1998, p. 86). A Figura 5 a seguir traz o registro de um desses concursos.

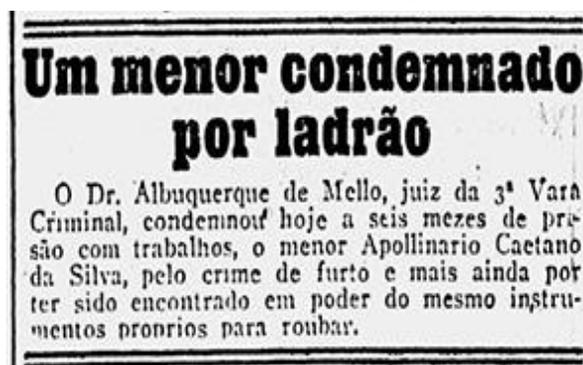
Figura 5: Concurso de robustez para a infância



Fonte: Kuhlmann Jr. (1998, p. 108).

Em 1906, também no Rio de Janeiro, juristas brasileiros criaram o “Patronato de Menores”, com a finalidade de abrir creches e maternais para abrigar crianças cujas mães trabalhavam fora de casa e também para inculcar nessas crianças o espírito familiar. A preocupação tanto de juristas quanto de policiais era com as crianças que ficavam na rua enquanto os pais trabalhavam nas fábricas. De acordo com Irene Rizzini e Irma Rizzini (2004), considerava-se que essas crianças seriam uma ameaça para o futuro do Brasil, que se encontrava em desenvolvimento econômico. Isso, conforme as autoras, justificava os cuidados com as crianças pobres e a retirada de circulação dos menores delinquentes. A Figura 6 a seguir traz o fac-símile de uma nota de jornal sobre a prisão de um menor.

Figura 6: Notícia sobre criança presa



Notícias sobre prisões de menores eram comuns, como a publicada pelo jornal A Noite em 6 de março de 1915

Fonte: Agência do Senado (2015).

Era comum prenderem-se crianças que cometessem “delitos”, prática que perdurou até 1927 e deu origem aos depósitos de crianças, os chamados asilos. Essas crianças eram consideradas criminosas, e as causas de suas más condutas eram creditadas a fatores individuais, ou seja, ligados à hereditariedade. Por outro lado, a desorganização familiar também influenciava o comportamento das crianças (Kuhlmann Jr., 1998).

Em 12 de outubro de 1927, o presidente Washington Luiz assinou a lei que ficou conhecida como Código de Menores. Nele, estabeleceu-se que o jovem não poderia ser responsabilizado por delitos até os 17 anos, e que somente a partir dos 18 anos passaria a responder por seus atos, podendo, inclusive, ser condenado à prisão (Agência do Senado, 2015). Em 1990, esse código foi reformulado e se converteu no “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), que dispunha sobre a proteção integral desses indivíduos (Brasil, 1990).

Diante dessa situação, entidades religiosas, principalmente católicas e espíritas, empenharam-se em salvar as crianças mediante atendimentos assistencialistas, com o intuito de controlar a classe trabalhadora com a implementação de novas políticas assistenciais, que visavam disseminar a religião e ensinar bom comportamento e obediência (Kuhlmann Jr., 1998).

Para reduzir o abandono de crianças, a igreja católica instalou nas paredes das Santas Casas de Misericórdia de Goiás, São Paulo e de outros estados do Brasil a “Roda do Exposto”, destinada a acolher neonatos abandonados pelas mães. O dispositivo possuía a forma de um tambor aberto dos dois lados, com uma divisória no meio, e era fixado no muro ou na janela da instituição (Figura 7).

Figura 7: Roda do Exposto



Fonte: Santa Casa de São Paulo ([s.d.]).

Colocava-se a criança no interior da “Roda do Exposto”, girava-se a roda e puxava-se um cordão com uma sineta para alertar o vigilante que um bebê acabara de ser abandonado. O dispositivo permitia que o responsável pelo ato se retirasse do local sem ser identificado. Essa prática perdurou no Brasil do século XIX até 1950, quando a última “Roda do Exposto” foi desinstalada em São Paulo (Marcílio, 1998).

Também predominou no Brasil até o século XX o cuidado assistencialista no atendimento das crianças pobres, não havendo por parte do Estado a preocupação com a evolução cognitiva delas. A infância era considerada como uma fase da vida sem importância.

## **2.2 Educação Infantil no estado de Goiás: primeiras instituições**

Em Goiás, o primeiro jardim de infância público foi criado em 1928 na Cidade de Goiás, então capital do estado, graças à promulgação da Lei n.º 851 A<sup>14</sup>, regulamentada pelo Decreto n.º 9.951 A<sup>15</sup>, de 17 de setembro do mesmo ano (Goyaz, 1928). Esse jardim de infância, destinado à educação de crianças entre 4 e 7 anos, funcionou anexo à Escola Normal Oficial, conhecida como “Palácio da Instrução”, e recebeu influência da “Missão Pedagógica Paulista”, que esteve em Goiás em 1928, a convite do governo. A vinda dessa comissão de professores paulistas para organizar o ensino normal e primário no estado foi autorizada pela Lei n.º 858, de 20 de julho de 1928, que também autorizava o Poder Executivo goiano a reformar esses dois níveis de ensino (Fonseca, 2014, p. 43-44).

A “Missão Pedagógica Paulista” estava alinhada com os ideais escolanovistas<sup>16</sup>, que favoreceram o desenvolvimento de várias ações com o intuito de diminuir o analfabetismo. A

---

<sup>14</sup>“Lei n. 851 A, de 10 de Julho de 1928 – Autorizando o Poder Executivo a criar e regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças. – Brasil Ramos Caiado, Presidente do Estado de Goyaz. – Faço saber que o Congresso Legislativo do Estado decretou e eu sanciono a seguinte lei: – Art. 1º - Fica o Poder Executivo deste Estado autorizado a criar e regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças, cuja idade fôr inferior a exigida para a escola publica. – Art. 2º - Este estabelecimento que será annexo á Escola Normal desta Capital, tomará o nome de Jardim da infancia. – Art. 3º - Abre-se, para este fim o necessario credito. – Art. 4º - Revogam se as disposições em contrario. – Mando, portanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e a execução desta lei pertencerem que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nella se contem. – O Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Justiça a faça imprimir, publicar e correr. – Palácio da Presidência do Estado de Goyaz, 10 de Julho de 1928, 40º da Republica. – BRASIL RAMOS CAIADO – Cesar da Cunha Bastos” (Goyaz, 1928).

<sup>15</sup> Consultar o documento original no Anexo I.

<sup>16</sup> Os escolanovistas alinhavam-se com as ideias de John Dewey, para quem uma educação de qualidade parte dos interesses dos alunos, porém, sem romantismo, ou seja, deve-se orientar o educando para atingir o auge das áreas de conhecimentos, sejam elas científicas, históricas, sejam artísticas. Para mais detalhes, Ver: Wetsbrook (2010).

evolução da educação das crianças pequenas em Goiás seguiu o padrão das escolas paulistas devido à incapacidade do Estado para elaborar um modelo próprio de educação.

Com a colaboração da "Missão Pedagógica Paulista", o Governo do Estado de Goiás, dentre outras iniciativas, elaborou o Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo Decreto n.º 10.640, de 13 de fevereiro de 1930. O Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás era extenso e detalhado, contando com 400 artigos, e refletia claramente a influência dos regulamentos de São Paulo.

Art. 9º - O Jardim da Infância compreende três períodos e tem por fim: a) dar à criança antes dos 7 anos a idéia e noção das cousas pela via dos sentidos; b) imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial e cuidar do desenvolvimento da atenção e aptidão motora; c) estimular as actividades espontâneas e livres da criança induzindo-a a tentativas e experiências, banidas as imitações e reproduções servis; d) desenvolver gradativamente as faculdades, por meio de exercícios adequados sobre objectos e seres familiares ao espírito infantil (Goyaz, 1930).

Vale ressaltar que a gratuidade do jardim de infância se restringia às crianças cujas famílias comprovassem situação de pobreza; os demais precisariam pagar uma taxa. A matrícula, por sua vez, só seria possível mediante comprovação de que a criança não possuía nenhuma doença ou “defeito físico”. A defesa da instrução elementar para todos tornou-se elemento estratégico do projeto liberal de sociedade da época (Fonseca, 2014).

Conforme visto anteriormente, a professora e jornalista Anália Franco criou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (AFBI), inaugurada no ano de 1958 em Goiânia, creche de modelo froebeliano, de relevante contribuição para a difusão da filantropia e gratuidade da Educação Infantil em Goiás (Barbosa, 2008). Todavia, apoiada na investigação de procedimento documental, Barbosa (2008, p. 382) mostrou que, até a década de 1970, o descaso com a educação era evidente:

Documentos da Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad-GO), permite-nos perceber, apesar dos discursos oficiais daqueles que assumiram o controle do Estado, que as políticas social-assistencial e educacional não foram prioridades nos planejamentos governamentais.

Os movimentos sociais em Goiás, de acordo com Barbosa *et al.* (2005), começaram a se fortalecer na década de 1980, à sombra da oferta de educação para crianças de zero a 6 anos. Em 1987, foi realizado o Seminário sobre a Educação Infantil, promovido pela Universidade de São Paulo (USP), cujo objetivo foi propiciar atendimento à família e padronizar a oferta de educação

em doze horas diárias. Naquele mesmo ano – prosseguem os autores –, foi criada pelo governo a Comissão Estadual de Creches, composta por técnicos de diversos órgãos públicos, que transferiu a responsabilidade pela organização da Educação Infantil para a Fundação da Promoção Social e fundou creches de atendimento de seis horas diárias para as crianças de zero a 3 anos. Tais medidas contribuíram para o aumento do número de creches em Goiás.

As políticas do governo federal também impulsionaram a criação de escolas infantis em Goiás. Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal n.º 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mudanças significativas ocorreram para garantir a cidadania e o direito à proteção integral das crianças. Também foi estabelecido um conjunto de diretrizes para assegurar a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a participação ativa dos estudantes.

Seguiram-se a promulgação da nova LDB em 1996 e a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, cujo objetivo foi instituir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Com a LDB (1996), Art. 11, Inciso V, o município passou a ficar responsável pela oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas (Brasil, 2006).

Muitas dessas creches foram implantadas em escolas de Ensino Fundamental, para o aproveitamento de verbas. Para Barbosa *et al.* (2005), a principal preocupação, na verdade, era vincular a Educação Infantil às práticas disciplinares, visando preparar as crianças para o mundo do trabalho, principalmente em face da globalização e dos avanços da indústria. “No homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade”, pontua Comenius ([1649]2006, p. 80), e, talvez por isso, recomendava-se que a educação dos pobres para o trabalho deveria ocorrer desde criança, para distanciá-los da consciência da exploração de mão de obra a que está sujeito o proletariado.

Barbosa *et al.* (2005) também pontuam que, a partir de 1999, as unidades de Educação Infantil, que já ofereciam um atendimento precário, passaram a enfrentar novos desafios, e, por isso, deliberou-se pela redução de funcionários e suspensão das verbas destinadas a essa etapa da educação. Para as autoras, as medidas tomadas prejudicaram ainda mais a qualidade do atendimento às crianças, obrigando as instituições a diminuírem o número de vagas disponíveis. Esse período ficou marcado por mudanças e retrocessos no campo da Educação Infantil em Goiás, ensejando a transferência das instituições estaduais para o Poder Executivo municipal.

### 2.3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM ANÁPOLIS-GO

No século XX, o processo de urbanização e industrialização do município de Anápolis-GO foi intensificado e produziu um conjunto de efeitos que atingiu e modificou a estrutura familiar tradicional no que se refere aos cuidados com as crianças pequenas. A industrialização acelerou a modificação da estrutura econômica tanto na zona rural quanto na urbana. No campo, onde o trabalho até então era realizado junto com a família, houve a transferência do trabalhador para as grandes lavouras, enquanto na cidade o trabalho artesanal cedeu lugar às fábricas. Houve também uma separação por gênero, visto que a maior concentração de mão de obra masculina concentrou-se nas lavouras, e as femininas, nas fábricas, principalmente nas têxteis (Oliveira, 2002). As Figuras 8 e 9 a seguir trazem, respectivamente, um detalhe do trabalho de mulheres em uma indústria têxtil e a imagem de um trabalhador rural em Anápolis.

Figura 8: Mulheres em fábrica de tecelagem de Anápolis, em 1957



**Fonte:** Anápolis (2013).

Figura 9: Trabalhadores rurais nas ruas de Anápolis, em 1957



**Fonte:** Anápolis (2013)

Ao forçar trabalhadores e trabalhadoras a saírem de suas casas, essa nova configuração do trabalho trouxe consigo um problema: saber quem cuidaria dos filhos pequenos enquanto os pais trabalhavam. No caso das mães operárias e como solução emergencial, elas começaram a pagar alguém do próprio núcleo familiar para cuidar dos filhos durante suas ausências, situação que perdurou até a criação das primeiras instituições para abrigar essas crianças (Oliveira, 2002).

Os primeiros registros sobre a implantação da Educação Infantil em Anápolis indicam que ela ocorreu em instituições particulares. Conforme Costa e Abreu (2018), no dia 15 de fevereiro de 1946, inaugurou-se uma sala de jardim de infância para as crianças da elite local, anexa à escola normal do Colégio Auxilium (Figura 10).

Figura 10: Sala de Jardim de Infância do Colégio Auxilium de Anápolis, em 1947



**Fonte:** Costa e Abreu (2018, p. 10).



Em 1967, foi inaugurada a Aliança Municipal Espírita, com o objetivo de promover a doutrina entre crianças e jovens anapolinos. Conforme Silveira *et al.* (2013), a influência religiosa da instituição sobre o conceito de infância era a de proteção, e não a da criança com o mundo, da vulnerabilidade a que estava sujeita para o cometimento de delitos. As atividades estavam voltadas para o incentivo ao bom comportamento, às regras morais, direcionando as crianças para a autodisciplina.

Por seu turno, a igreja católica cuidava de controlar essa massa para não violar a propriedade privada. A esse respeito, diz Kuhlmann Jr. (1998, p. 95): “Considerada componente da ordem natural de Deus, a propriedade privada [será] inviolável; assim, para proteger os proprietários, a multidão deveria ser mantida na *linha do dever*, teria de *sofrer e suportar* sua condição subalterna” (grifo do original).

De acordo com Silveira *et al.* (2013, p. 12-13), a comunidade espírita contribuiu para a organização da assistência social e religiosa às crianças de Anápolis na década de 1960, fundando as seguintes instituições:

Creche Espírita de Anápolis (assistência às mães pobres na educação dos filhos); Lar da Criança “Humberto de Campos” (abrigo de crianças órfãs); Escola “Bezerra de Menezes” e o Departamento de Assistência à Infância; Casa da Criança de Anápolis (assistência à criança, algumas em regime de internato). A creche Espírita de Anápolis teve seu fechamento no ano de 2007, não possuindo registro do dia e mês do fechamento. O Lar da Criança Humberto de Campos atende, atualmente, crianças no contraturno escolar e é não mais abrigo de crianças órfãs. A Escola Bezerra de Menezes (atualmente) oferece ensino fundamental até a 6ª série, cursos de artesanatos e palestras para comunidade, possuindo registro no conselho de Assistência Social para receber auxílio financeiro. A Casa da Criança de Anápolis está atualmente atendendo crianças de creche e pré-escola com autorização de funcionamento provisório no Conselho Municipal de Assistência Social.

As instituições filantrópicas e religiosas foram, portanto, fundamentais para a implementação da Educação Infantil no município, pois tinham como pilar a assistência a crianças e adolescentes. Suas ações fomentaram discussões e a organização de congressos sobre os temas da assistência, higiene e educação, o que contribuiu para a organização de políticas públicas e para a abertura dos Centros Municipais de Educação Infantil em Anápolis (Silveira *et al.*, 2013).

Na década de 1980, com as lutas pela democratização das creches e das pré-escolas como direitos da criança e da família, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a oferta da Educação Infantil como dever do Estado (Brasil, 1988). Já a LDB/1996 instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). No âmbito da legislação municipal, o Art. 11

da Lei n.º 2.822, de 28 de dezembro de 2001, atribuiu ao município, prioritariamente, a oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em creches e pré-escolas, alinhando-se à LDB. Assim, iniciou-se em 2002 a municipalização da Educação Infantil, e em 2003 o Estado desobrigou-se de vez da oferta dessa etapa (Anápolis, 2001).

De acordo com Fernandes (2023, p. 85), em 2002 havia apenas oito instituições em Anápolis que atendiam crianças de zero a 6 anos:

CMEI Jandira Bretas inaugurada em 02 de agosto de 1986. CMEI Dona Iris Araújo Rezende de Machado, inaugurada em maio de 1988. CMEI Maria Capuzzo Cremonez, inaugurada em outubro de 1986. CMEI Gracinda Maria da Silva, inaugurada em 18 de setembro de 1989. CMEI Professora Rettie Tipple Batista, inaugurada em fevereiro de 1990. CMEI José Epaminondas Roriz, inaugurada em 01/06/86. CMEI Cibele Teodoro Telles, inaugurada em 1987. CMEI Desembargador Air Borges de Almeida, inaugurada em 1991.

Fernandes (2023) também pontua que, ainda hoje, apenas duas instituições atuam exclusivamente com doações da comunidade anapolina, desenvolvendo suas atividades com crianças pequenas sob um viés assistencialista. Trata-se do Centro Comunitário Frederico Ozanam, obra unida à Sociedade São Vicente de Paulo e responsável pela implantação da creche Lar Infantil Frederico Ozanam, e da Creche Sagrada Família.

Como a rede municipal de ensino de Anápolis não chegou a atender nem 10% da população infantil de zero a 3 anos, o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) estabeleceu como meta número 1 a ampliação de vaga para as crianças da Educação Infantil. Dentre outras, foi estabelecida a seguinte estratégia:

1.1) Expandir o atendimento às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em creches e pré-escolas, ampliando o atendimento, de forma a atender, até o final de 2016, 100% (cem por cento) das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, até 2025, em período parcial ou integral, preferencialmente em instituição escolar próxima a sua residência e/ou conforme demanda (Anápolis, 2015a, p. 94).

Embora a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, tenha tornado obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos (Educação Infantil) (Brasil, 2013), essa determinação se tornou mais compreensível para a população anapolina somente a partir de 2019, com a Resolução CME n.º 005, de 23 de janeiro, que fixa no Art. 2º as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis. Dentre elas, estabelece ser “[...] obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 (quatro) ou 5 (cinco) anos até 31 de março, do ano

em que ocorrer a matrícula. Parágrafo único - A frequência da criança na Educação Infantil, não é pré-requisito para matrícula no Ensino Fundamental” (Anápolis, 2019).

No entanto, a adoção de uma abordagem dialética para compreender essa realidade permitiu que fossem identificadas contradições implícitas a essa obrigatoriedade. No Parágrafo único da Resolução CME n.º 005/2019, por exemplo, a frequência na Educação Infantil não é condição para a matrícula no Ensino Fundamental, ou seja, a permanência naquela etapa de ensino não é considerada importante, desconsiderando-se o potencial educativo dessa faixa etária (Anápolis, 2019). Essa contradição suscita uma reflexão sobre a formulação de políticas educacionais e a discussão acerca de importância da frequência escolar para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

### **2.3.1 Educação Infantil pública em Anápolis-GO**

De acordo com o site da Prefeitura de Anápolis<sup>17</sup>, existem na cidade 107 unidades de ensino (55 escolas municipais e oito conveniadas, 33 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e 11 Centros de Educação Infantil conveniados), que atendem a aproximadamente 37 mil alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil no município está estruturada em creche e pré-escola. A creche é organizada em: Infantil I (1 ano de idade ou a completar até 31 de março); Infantil II (2 anos de idade ou a completar até 31 de março) e Infantil III (3 anos de idade ou a completar até 31 de março). A pré-escola é organizada em: Infantil IV (4 anos de idade ou a completar até 31 de março) e Infantil V (5 anos de idade ou a completar até 31 de março).

Uma análise da Política Nacional de Educação Infantil, da LDB/1996 e da BNCC (2017) leva a concluir que essa etapa se inicia com a educação de bebês (zero a 1 ano e 6 meses). No entanto, de acordo com a organização etária dos CMEIs, o ingresso da criança na escola se inicia praticamente com 1 ano de idade, indo de encontro das políticas públicas federais que permitem bebês com zero ano.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://sistemasedu.anapolis.go.gov.br/e-sige/web/index.php?r=sgu%2FUnidade%2Findex2/> Acesso em: 7 nov. 2024.

Conforme a LDB/1996, o município tem a incumbência de oferecer de forma gratuita a Educação Infantil. O Art. 6º determina ser “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Portanto, a desobrigação da matrícula na Educação Infantil antes dos 4 anos desvaloriza a importância de o bebê de zero ano frequentar a Educação Infantil (Brasil, 1996).

Kuhlmann Jr. (1998) relata que essas situações estimulam a pensar que a Educação Infantil não faz parte da Educação Básica. Contudo, o autor salienta a importância de reconhecer que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, por fornecer as bases para o seu crescimento físico, emocional, social e cognitivo.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), as matrículas na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis estão distribuídas entre 2.265 crianças nas creches (zero a 3 anos) e 5.305 crianças na pré-escola (4 a 5 anos), totalizando 7.570 crianças matriculadas na faixa etária de zero a 5 anos.

Conforme a Gerência de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação, existem atualmente 2,5 mil estudantes com algum tipo de síndrome, transtorno ou deficiência na rede municipal de educação de Anápolis, dentre os quais 17 surdos matriculados no Ensino Fundamental e dois na Educação Infantil. Esse baixo número de alunos surdos traz inquietações e faz emergir outra preocupação: a rede municipal de ensino possui apenas cinco Intérpretes de Libras efetivos, o que faz com que esses profissionais trabalhem em sistema de revezamento para atender a demanda de todos os surdos.

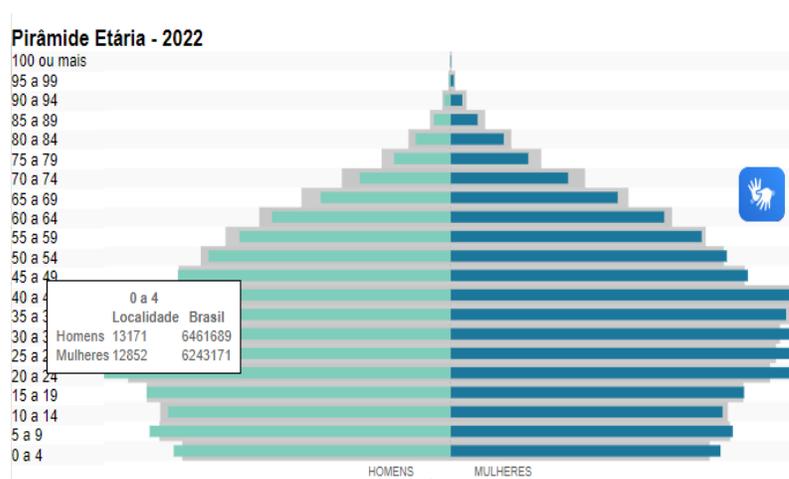
O site da Prefeitura também informa que a rede municipal tem mais de 200 profissionais focados no atendimento educacional especializado: são cuidadores efetivos, auxiliares, estagiários de pedagogia, enfermagem e psicologia. Além desses, 120 professores atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>18</sup> a crianças especiais no contraturno escolar, em 84 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

---

<sup>18</sup> “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto n.º 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados” (Brasil, 2009).

Em relação à Educação Infantil, o Censo de 2022 indicou 7.570 matrículas em instituições municipais que atendem crianças de zero a 5 anos, quantitativo muito baixo quando comparado com o número de crianças do município na faixa etária de zero a 4 anos<sup>19</sup>, que totaliza 26.023 (13.171 meninos e 12.852 meninas). Verifica-se que, excluindo as que têm 5 anos, existem 22.594 crianças sem atendimento na Educação Infantil (IBGE, 2022). A Pirâmide Etária realizada no último Censo do IBGE (2022) é mostrada na Figura 12 a seguir.

Figura 12: População total de zero a 4 anos de Anápolis



Fonte: IBGE (2022).

Esses apontamentos mostram que a rede municipal de educação de Anápolis não atende nem 30% do total de crianças. Portanto, encontrar apenas duas crianças surdas na Educação Infantil, conforme visto anteriormente, é uma situação muito preocupante, considerando que esse número é significativamente baixo em comparação com a média de 26 mil crianças no município (IBGE, 2022).

De acordo com Karnopp e Quadros (2001), a fase de zero a 5 anos é primordial para que a criança surda tenha contato com a Libras, considerando que, como 95% delas nascem em famílias de ouvintes, suas inserções no mundo dos sinais ocorrerão de maneira empírica, por meio do *input* visual nas instituições de ensino. Por isso, o diagnóstico e o acompanhamento, quando realizados

<sup>19</sup> O IBGE adota como critério de seleção a amostragem etária da população com grupo de zero a 4 anos.

mais cedo, favorecem o apoio à família para o aprendizado da Libras, oportunizando o desenvolvimento da linguagem da criança desde os primeiros dias de vida.

O *input* em línguas de sinais é, obviamente, importante para que o bebê passe para o desenvolvimento da linguagem. Quanto à percepção, inicialmente ocorre o contato visual entre os interlocutores e, então, o bebê surdo, com a visão voltada para a face do interlocutor, capta indícios sutis no rosto que lhe servirão para atribuir significado aos sinais de sua língua (Karnopp; Quadros, 2001, p. 4).

Outro fato que dificulta a presença de surdos na Educação Infantil é o diagnóstico tardio da surdez. Isso ocorre porque até os 2 anos de idade, aproximadamente, a inteligência da criança é considerada prática. Vygotsky (2008) denomina essa fase de estágio pré-verbal, ou seja, o pensamento está voltado para a ação. A criança espera que uma situação semelhante cause um desfecho semelhante, por exemplo, chora para mamar, grita, aponta. Isso faz com que a família não perceba a surdez. Por volta dos 2 anos, o pensamento torna-se verbal e a linguagem, racional, o que leva os pais de surdos a perceberem que seus filhos não desenvolveram a fala oralizada, obrigando-os a procurarem atendimento médico. Essa demora no diagnóstico fragiliza a estruturação do pensamento e da linguagem, que continuam desconectados nessa criança. Ambos necessitam de intervenção metodológica adequada para que se tornem conscientes e interdependentes (Vygotsky, 2008).

É importante, portanto, que a inserção da criança surda na escola ocorra até os 2 anos, por ser esse um período crucial para o desenvolvimento das operações mentais. É nessa idade que, conforme Vygotsky (2008), tem início a transferência do plano da ação para o da linguagem, o que permite à criança estruturar seu pensamento e se expressar socialmente por meio dos sinais em Libras. Todavia, esse não é um processo fácil. Requer intervenção pedagógica, com a aplicação de metodologias que utilizem recursos visuais para causar essas internalizações de sinais.

O documento federal mais recente que orienta a Educação Infantil no município de Anápolis é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (2017, p. 7). A BNCC está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais têm como propósito a promoção da formação completa do indivíduo e o fomento à construção de uma sociedade caracterizada pela justiça, democracia e inclusão.

Em relação à linguagem, na BNCC (2017) a palavra aparece 287 vezes, o que mostra a preocupação dos elaboradores do documento com a sua importância para o desenvolvimento holístico da criança. Tal ênfase é corroborada pelo fato de a linguagem ser consagrada como a quarta Competência Geral da Educação Básica que deve ser trabalhada ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio. Por isso, a competência 4 da BNCC (2017, p. 9) é a seguinte:

[...]

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

No entanto, colocar a Libras apenas na esfera da linguagem é desconsiderar os estudos sobre a cultura surda e a Libras como língua. Embora a BNCC falhe no aspecto linguístico da Libras, deve-se considerar a importância do documento para a Educação Infantil, uma vez que evidencia a relevância dessa fase para o desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, não se deve esquecer que a escola contribui para esse processo, já que os alunos têm acesso a experiências diversas e inovadoras, aprendendo a criar, explorar, construir e reformular ideias, comportamentos e princípios.

Na próxima subseção, serão analisados de maneira mais detalhada os desafios e as oportunidades apresentadas por esse documento orientador, especificamente no contexto da educação das crianças surdas.

#### 2.4 A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA NA BNCC (2017)

A organização da BNCC alinhou-se à LDB/1996, às Diretrizes às Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, e ao Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). O documento objetiva orientar a elaboração de uma base curricular para a Educação Básica, a fim de garantir equidade de oportunidades às crianças de todo o país. Entretanto, essa linearidade curricular causou discussões no meio educacional, que a entendeu como controladora. Contudo, a própria BNCC enfatiza que o documento é norteador, e não um currículo, cabendo a cada equipe escolar decidir sobre quais atividades escolares mais se adequam aos estudantes. No entanto, essa organização curricular está

preestabelecida no documento de acordo com os ideais a serem seguidos, como mostra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Aproximações e distanciamentos entre a BNCC e a DCNEI

<b>Categorias</b>	<b>Aproximações</b>	<b>Distanciamentos</b>
<b>Educação Infantil</b>	Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, caracterizam-se como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a 5 anos de idade.	A DCNEI é um documento de plano <b>orientador</b> , no qual cada instituição, em conjunto com professores, direção e comunidade, define o que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A BNCC é um documento <b>norteador</b> , cuja finalidade é assegurar as aprendizagens essenciais definidas para toda criança do Brasil.
<b>Criança</b>	Sujeito histórico e de direitos.	Na DCNEI, a criança é <b>compreendida nas interações</b> , relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Na BNCC, a criança <b>se desenvolve por eixos definidos</b> de interação e brincadeiras, garantindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se
<b>Currículo</b>	Educar e cuidar.	Na DCNEI, um conjunto de práticas busca <b>articular as experiências</b> e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças. Na BNCC esse conjunto de práticas está <b>organizado em cinco campos</b> de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

<b>Práticas Pedagógicas</b>	Direito ao conhecimento e à aprendizagem.	A DCNEI tem como objetivo <b>garantir</b> à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Na BNCC, que tem como objetivo imprimir <b>intencionalidade</b> educativa, essas intencionalidades consistem na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecerem-se a si mesmas e ao outro, e conhecerem e compreenderem as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras e nas experimentações com materiais variados.
-----------------------------	---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Brasil (2010, 2017).

Por serem emanados do governo federal, ambos os documentos influenciaram a organização da Educação Infantil em Goiás e, conseqüentemente, em Anápolis. Barbosa, Silveira e Soares (2019) apontam contradições nesses documentos, em especial na BNCC (2017), visto que o objetivo de consolidar a hegemonia dos ideários neoliberais, fundamentados no conceito de competências, influenciou a estruturação da educação brasileira. Conforme os autores, a BNCC (2017) e a DCNEI remetem à “Missão Pedagógica Paulista”, que influenciou as reformas educacionais no estado de Goiás – e, portanto, a de Anápolis – pelo viés de reestruturação produtiva, transformando a Educação em “chão de escola”, ou seja, em linha de produção.

Vale lembrar que a questão curricular, como prática pedagógica recomendada, é antiga na Educação Infantil. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), entre o século XIX e o início do século XX, as práticas pedagógicas estavam voltadas para o caráter moralista e coercitivo das atividades cotidianas, conforme observado em creches, e para o assistencialismo, com uma pedagogia orientada para a submissão das crianças. Oliveira (2019), todavia, considera que a BNCC (2017) da Educação Infantil tem como finalidade buscar a melhor estratégia metodológica e afastá-la das concepções assistencialistas e de escolarização mecanizada próprias de um ensino artificial que

prioriza atividades com lápis e papel. Ademais, conforme a autora, o documento tem o objetivo de promover a equidade, por meio do acesso à pluralidade linguística e cultural.

Ainda de acordo com Oliveira (2019), na BNCC da Educação Infantil – documento de cuja elaboração a autora participou como redatora –, a organização das metodologias foi pautada por campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, conforme visto no Quadro 2. Esses campos, esclarece Oliveira (2019), permearam a linguagem, visto que nessa faixa etária diferentes linguagens estão presentes na interação entre as crianças, possibilitando que observem, troquem ideias, criem e transformem as funções psicológicas superiores.

Outrossim, esses campos de experiência buscam garantir o direito à aprendizagem, e a linguagem perpassa todos eles, de maneira que a criança se desenvolva cognitivamente e socialmente. Além disso, a BNCC bebeu na fonte das DCNEI, documento que estabeleceu as orientações para as práticas pedagógicas articuladas ao saber e às experiências das crianças, conforme consta de seu Art. 4º:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Trabalhar diferentes linguagens na sala de aula que estejam vinculadas às experiências de vida dos estudantes permite que eles se sintam à vontade para demonstrar suas curiosidades, participar das atividades e criar formas de aprender. Conforme Vygotsky (2008), o pensamento e a linguagem originam-se de estruturas diferentes porque há raízes filogenéticas e ontogenéticas que se cruzam em um determinado ponto do desenvolvimento dos indivíduos, ocasionando uma relação de interdependência.

Vygotsky (2008) enfatiza que a origem da linguagem se assemelha à formação de complexos no desenvolvimento intelectual da criança. O autor refere-se ao pensamento baseado em situações concretas, ao observar o pensamento complexo por meio da fala<sup>20</sup> e dos gestos<sup>21</sup> das crianças surdas, que são privadas do estímulo principal para a formação de pseudoconceitos que

---

<sup>20</sup> Vygotsky (2008) esclarece que a fala não precisa estar necessariamente ligada ao aparelho fonador.

<sup>21</sup> A palavra “gestos” é utilizada aqui por se entender que a criança ainda não adquiriu a Libras.

ainda estão alinhados à iconicidade do objeto. Mediante a privação da comunicação verbal com os adultos, as crianças surdas têm autonomia para decidir quais objetos devem ser agrupados sob um mesmo nome, por exemplo, apontar para boca para comer, para beber água, ou segurar as partes íntimas para mostrar que precisa ir ao banheiro. Assim, elas formam seus complexos de maneira livre, exibindo as características especiais do pensamento por complexos, de forma clara e distinta (Vygotsky, 2008).

O pensamento por complexos é a base da formação de conceitos (categorização das palavras), sendo sua principal função estabelecer conexões e relações para formar agrupamentos de sinais, situação que irá ocorrer, de acordo com Vygotsky (2008), por meio da intervenção pedagógica. No entanto, o autor ressalta que o pensamento por complexos não é capaz de realizar operações como união e separação, fundamentais para a verdadeira formação de conceitos. Assim, os sinais desempenham uma função diferente, embora importante, nos vários estágios do pensamento por complexos, que é considerado um estágio pré-verbal do desenvolvimento cognitivo, que se estende aproximadamente até os 2 anos de idade.

Vale ressaltar que os conceitos, ainda conforme Vygotsky (2008), não são como amálgamas, cristalizados, já que as pessoas são sociais e históricas. Portanto, a cada movimento social, os significados (que são criados socialmente), os sentidos (que dependem do contexto) e o próprio conceito (entendido socialmente) sofrem modificações.

Nesse viés, o desenvolvimento do pensamento da criança surda é determinado pela linguagem, e, caso não seja estimulada por instrumentos linguísticos visuais, ela não desenvolverá conceitos entendidos socialmente. Apenas a criança surda compreenderá os signos que criou no pensamento, visto que não serão utilizados pela sociedade. Em face disso, considera-se necessário que os órgãos competentes do Estado desenvolvam estudos para mapear os surdos que não estão frequentando a Educação Infantil, fase que é crucial para o desenvolvimento do pensamento e o domínio da linguagem abstrata.

É importante mencionar que o aprendizado em questão não está relacionado com o processo de decodificar letras; trata-se, isto sim, de um processo de letramento, em que as relações sociais estão repletas de sistemas simbólicos que perpassam por diversas culturas e semioses, permitindo que o surdo possa se sentir como um sujeito pertencente à sua cultura, podendo falar sobre o que pensa, por meio das brincadeiras, imaginação, fantasias, desejos, construindo sentidos em suas ações cotidianas. Com isso, o indivíduo surdo pode desenvolver processos psicológicos,

tais como a memória e a capacidade de representar suas experiências por meio de imagens, sinais em Libras, expressões corporais (Oliveira, 2022).

Vygotsky (2022) pontua que o desenvolvimento da criança ocorre mediante a dinâmica das interações sociais na escola, onde podem aprender a conviver com o outro e a entender as diversas formas de pensar e de ser. Esse é o caminho pelo qual a criança elabora sua consciência, a qual é dialeticamente formada nessa relação com o outro. Assim, o autor ressalta que os processos psicológicos se desenvolvem nas relações culturais socialmente mediadas, ponderando o ser humano como social e histórico, e que, nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto.

Nessa perspectiva, a BNCC (2017) estruturou seis direitos da criança: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Esses direitos se articulam, contribuindo para o processo de aprendizagem em uma convivência democrática, visto que a escola é um ambiente que propicia relações imbricadas em diferentes culturas.

O documento valida também a importância do cuidar e do educar, considerando-os indissociáveis na Educação Infantil, uma vez que o percurso histórico durante o qual essa etapa do ensino foi instituída no século XIX no Brasil esteve marcado pela distinção socioeconômica. Enquanto para as crianças pobres a educação esteve associada à visão assistencialista que privilegiava o cuidar, para as crianças ricas existiam as práticas pedagógicas voltadas para o educar.

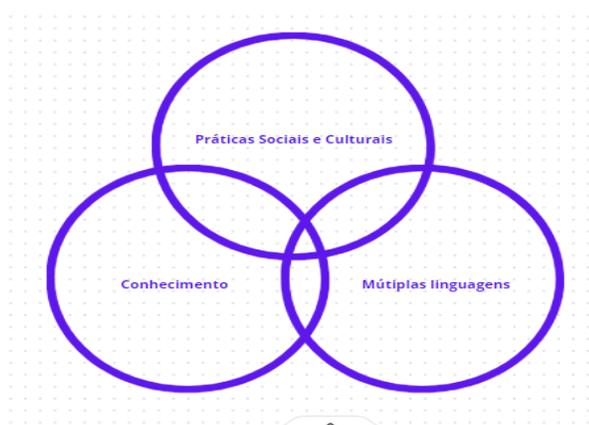
Por essa razão, houve uma fragmentação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. No entanto, como Oliveira (2019) reforça, nessa fase da educação o educar e o cuidar são importantes para o desenvolvimento da criança, e o docente, como mediador, deverá reconhecer o cuidado como parte indissociável do processo de aprendizagem das crianças de zero a 5 anos. Ressalte-se que o “cuidar” também é importante, todavia, é preciso englobar metodologias que valorizem as múltiplas linguagens da criança, visto que ela utiliza a língua de forma livre e expressiva.

Na Educação Infantil, a criança desenvolve os aspectos psicológicos superiores (percepção, memória e pensamento) por meio da linguagem (Vygotsky, 1998). Por isso, as propostas pedagógicas precisam estar articuladas com as práticas sociais e culturais, utilizando as múltiplas linguagens para que as crianças aprendam, conforme estabelece a BNCC (2017). A Educação Infantil, de acordo com o documento,

[...] tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2017, p. 36).

Nessa direção, foi organizada a Figura 13 a seguir, que traz a inter-relação das práticas sociais e culturais, dos conhecimentos e das múltiplas linguagens, fatores importantes para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico de todas as crianças.

Figura 13: Inter-relação do desenvolvimento da criança



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Vygotsky (2022) assinala que, na escola, a criança faz uma imersão em diferentes linguagens por meio das experiências com o outro. O autor destaca a importância do uso de variados repertórios linguísticos para o processo de ensino dos surdos, aliando-se o “como” ao “o que” ele precisa para aprender, para que assim haja a inclusão social total, plena e ativa.

Para a criança surda, a linguagem é uma metamorfose que necessita de uma metodologia que leve em consideração as peculiaridades do desenvolvimento, pois não se pode partir da falta de audição, e sim do sujeito histórico. Não se trata também de produzir aparatos de compensação na sala de aula, tais como acreditar que a visão dos surdos é mais aguçada do que a dos ouvintes e, por isso, organizar atividades compensatórias; ao contrário, trata-se de planejar atividades que contemplem o aprendizado crítico desses alunos. Em outras palavras, não basta colocar a criança surda para ficar vendo imagens aleatórias, por exemplo, letras do alfabeto ou figuras desconexas

da realidade, e sim de propor atividades que façam com que ela sinta que faz parte daquele contexto.

Destarte, as experiências cuidadosamente planejadas, implementadas e avaliadas pelo professor, como mediador da aprendizagem, devem proporcionar situações tangíveis, nas quais as crianças surdas não apenas ajam, mas também se envolvam emocionalmente, avaliem e sugiram soluções. Essas experiências têm um impacto significativo na maneira como cada uma delas se percebe como indivíduo.

De acordo com Oliveira (2019), no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI)<sup>22</sup>, as decisões tomadas durante o processo de sua elaboração envolveram a participação de diversos pesquisadores, e uma variedade de perspectivas foi levantada e considerada, dentre elas, o desenvolvimento da linguagem<sup>23</sup>.

Contudo, o uso da BNCC por docentes com formação inicial (graduação) fragilizada quanto ao entendimento da linguagem, do pensamento e de práticas visuais para crianças surdas pode gerar práticas pedagógicas mecanizadas e controladoras, uma vez que essa fragilidade pode levá-los a não atentarem para as especificidades de cada aluno.

---

<sup>22</sup> A BNCCEI faz parte da BNCC.

<sup>23</sup> A autora acompanhou a discussão do projeto da BNCCEI no meio acadêmico e participou das cinco audiências públicas nas quais a versão 3 da BNCC foi discutida, culminando com a versão aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. Notavelmente, no caso da Educação Infantil, ao contrário do que ocorreu com o Ensino Fundamental, os principais aspectos das versões iniciais foram mantidos.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL E SURDEZ: DAS ESCOLAS ESPECIAIS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Abordar a Educação Infantil para surdos exige uma discussão preliminar sobre a Educação Infantil de modo geral; uma análise de teses, dissertações, livros e de documentos, tais como revistas, jornais de notícias e consultas às determinações das políticas públicas. Nessa busca, ficou evidenciado que a Educação Infantil para surdos também exige uma sensibilidade especial para as necessidades específicas dessas crianças. Essa constatação conduziu à exploração dos desafios e das oportunidades que surgem quando se trata da inclusão da criança surda nessa etapa do ensino, oportunidade em que pôde ser verificado que, por ser o cenário educacional brasileiro complexo por si só, os obstáculos se multiplicam.

Rocha (2008) afirma que até o século XVIII não havia relatos sobre a educação de surdos no mundo, cenário que só começou a se modificar em 1755, com a inauguração da primeira escola para surdos-mudos<sup>24</sup> em Paris, pelo abade L'Épée. A partir de então, ocorreu a disseminação de escolas pelo mundo. Anteriormente, os surdos não tinham acesso ao estudo, ficavam trancafiados em casa, pois o que alimentava a sociedade era a ideologia de que a deficiência era um castigo divino.

Em 1900, o primeiro jardim de infância para surdos foi organizado na Rússia pela surdopedagoga soviética Natalia Aleksandrovna Rau<sup>25</sup>. Conforme Vygotsky (2022), esse acontecimento representou avanços significativos para o fortalecimento da Educação Infantil para surdos, porém, ressaltou que a professora utilizava como método a cópia dos movimentos dos lábios dos ouvintes para o desenvolvimento da linguagem. Por isso, Vygotsky (2022) considerava que o método da professora Rau ia de encontro à aquisição da linguagem pela criança surda, por considerá-lo analítico, artificial, morto, fônico e por não estimular a linguagem natural desses pequenos aprendizes.

---

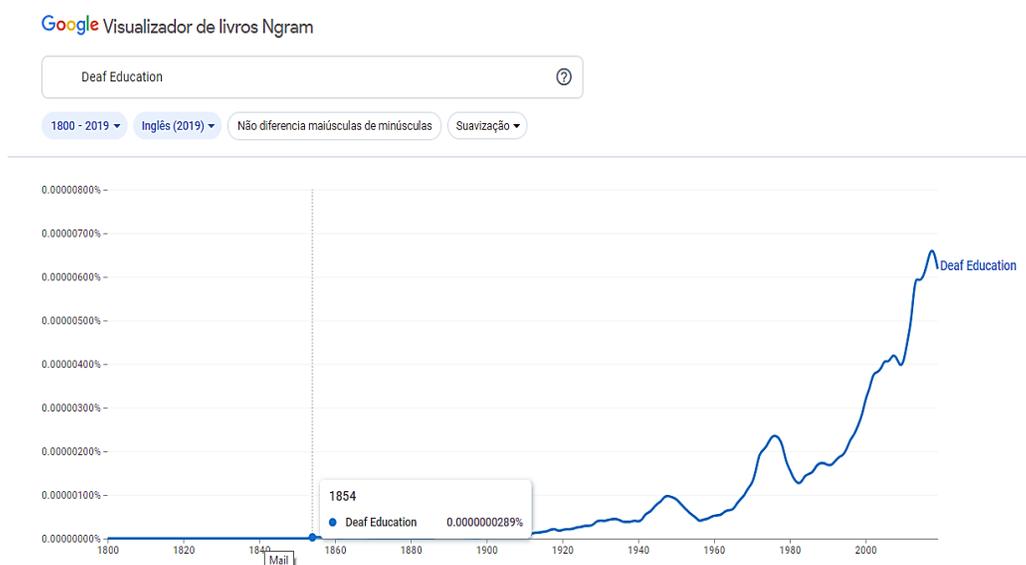
<sup>24</sup> Denominação que prevalecia na época, posteriormente substituída por surdos.

<sup>25</sup> De acordo com Vygotsky (2022), Natalia Aleksandrovna Rau (1870-1947) é autora de livros e artigos para surdopedagogos e para pais de crianças surdas. Ela trouxe grande contribuição à organização e à metodologia da educação pré-escolar das crianças surdas.

### 3.1 EDUCAÇÃO DOS SURDOS NOS CONTEXTOS NACIONAL, ESTADUAL E LOCAL

Embora muitos acreditem que as primeiras iniciativas para a educação de surdos no Brasil tiveram início em 2002, com a legalização da Libras (Lei n.º 10.436), ela de fato ocorreu entre o fim no século XVIII e início do século XIX. A Figura 14 a seguir mostra uma curva relativa aos anos em que pesquisas, livros e artigos estiveram em debate, conforme revelou consulta ao Google Ngram realizada em 2024.

Figura 14: Primeiros registros escritos sobre surdez



Fonte: Google Ngram (2024)<sup>26</sup>.

No gráfico da Figura 14, é possível verificar que os registros escritos ocorreram em 1854. No ano seguinte, 1855, Ernest Huet (1820-1882), professor francês surdo do Instituto de Surdos de Paris, enviou uma carta ao imperador Dom Pedro II contendo um relatório cujo intuito era estimular a fundação de uma escola de surdos no Brasil (INES, 2019). Em decorrência, em 26 de setembro de 1857 foi inaugurada a primeira escola de surdos na então capital do país, Rio de Janeiro (Rocha, 2008).

<sup>26</sup> Disponível em: <https://books.google.com/ngrams/> Acesso em: 20 jan. 2024.

Em 1857, foi promulgada a Lei n.º 839, que criou o Instituto Imperial para Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, entidade cuja denominação, desde 1957, passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Rocha, 2008). À época de sua criação, o instituto oferecia instrução básica de alfabetização e formação profissional para ambos os sexos. A Figura 15 a seguir traz os endereços e as mudanças de nomes do Instituto.

Figura 15: Nomenclaturas e endereços do INES ao longo de sua história

Período	Nome	Endereço
1856/1857	Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Rua dos Beneditinos, 8
1857/1858	Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Morro do Livramento – Entrada pela Rua São Lourenço
1858/1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Morro do Livramento – Entrada pela Rua São Lourenço
1865/1866	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Palacete do Campo da Aclamação, 49
1866/1871	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Chácara das Laranjeiras, 95
1871/1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da Rua dos Voluntários da Pátria
Período	Nome	Endereço
1874/1877	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da Rua dos Voluntários da Pátria
1877/1890	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras, 60
1890/1957	Instituto Nacional de Surdos Mudos	Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração)
1957/atual	Instituto Nacional de Educação de Surdos	Rua das Laranjeiras, 232

Fonte: Rocha (2008, p. 140).

Conforme Rocha (2008), nos documentos do acervo do INES consta que o Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) – nomenclatura que o Instituto Imperial para Surdos-Mudos recebeu no período de 1890-1857 – atendia crianças e adolescentes com idades entre 7 e 18 anos, de ambos os sexos. O ingresso na instituição só era permitido após a criança atingir a idade mínima prefixada, mesmo em casos de necessidade. A partir de meados de 1870, o ensino para meninas foi abolido por decisão do então diretor, Tobias Leite, que defendia que a educação delas deveria ocorrer em casa. Somente a partir dos anos 1930, na gestão do diretor Armando Lacerda, as meninas puderam retornar à instituição. Contudo, o predomínio de matrículas era de crianças do sexo masculino (Rocha, 2008). A Figura 16 seguinte mostra a turma de alunos do INSM em 1930:

Figura 16: Alunos do INSM na escadaria da entrada do prédio na década de 1930



**Fonte:** Acervo histórico do INES (1930).

Rocha (2008) narra que, em 1947, o diretor Armando Lacerda disse em entrevista à revista *Mulher Magazine* estar preocupado com as crianças que ainda não podiam ingressar na instituição, pontuando seu interesse de criar um jardim de infância. Todavia, a criação dessa instituição pré-escolar só ocorreu em 1951, quando a então diretora do INSM, Ana Rímoli de Faria Dória, intensificou a formação de professores especialistas. O objetivo do jardim de infância era atender as crianças e interiorizar a educação de surdos desde a infância, principalmente em instituições filantrópicas e privadas, tais como o Instituto Pestalozzi, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (AFBI) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Ana Dória era adepta da proposta metodológica do oralismo, que se baseia no exercício de sentir e pronunciar os sons. Oriundo da Alemanha<sup>27</sup>, o oralismo foi considerado o único método autorizado para a prática pedagógica com os surdos durante o Congresso de Milão de 1880. Nesse mesmo evento, as Línguas de Sinais foram proibidas (Rocha, 2008). Na Figura 17 a seguir, uma docente usa o oralismo para ensinar uma criança surda.

---

<sup>27</sup> No século XVIII, o alemão Samuel Heinicke (1729-1790) criou o oralismo, filosofia que valoriza apenas a oralização, em detrimento dos sinais.

Figura 17: O verbo é falar



Fonte: Rocha (2008, p. 94).

Em 3 de dezembro de 1957, por força do Decreto Federal n.º 42.728, foi lançada a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (CESB), cujo objetivo geral era promover e implantar a educação e a assistência às pessoas surdas em todo o território nacional. Com a campanha, o agora denominado INES ganhou destaque nacional como modelo a ser seguido. Se, até então, o papel do instituto era apenas o de educar as crianças surdas que acolhia, com a CESB o INES passou a atuar como um centro de criação, formação e difusão de políticas públicas para a educação de surdos em todas as capitais do país (Oliveira, 2022).

A interiorização da educação para os surdos desde a infância alinhavava-se com a situação política e econômica do país, que tinha como meta erradicar o analfabetismo e capacitar mão de obra para o mercado. Com a proposta escolanovista e “[...] com a presença de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), a ideia de reconstrução educacional do país, em bases científicas, ganha corpo, assim como a prioridade no desenvolvimento de ações ligadas à formação docente” (Rocha, 2008, p. 72).

A primeira instituição a atender pessoas com surdez em Goiás foi a Escola Estadual Especial, criada em 1953 pela Lei n.º 926 (Goiás, 1953). O Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) foi inaugurado em 1955, com o objetivo de atender aos alunos com deficiência intelectual e auditiva. Durante uma década, de 1960 a 1970, instituições particulares de cunho filantrópico de caráter assistencial foram implantadas no estado de Goiás, dentre elas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1969 (Oliveira, 2022).

Para sua pesquisa de doutorado, Oliveira (2022) entrevistou o professor surdo Edson Franco Gomes (Figura 18), que foi aluno do INES no período de 1950 a 1957.

Figura 18: Edson Gomes (no centro) com dois alunos do INES, em frente ao prédio da instituição (1957)



**Fonte:** Oliveira (2022, p. 106).

Quando estudante, a formação inicial recebida por Edson Gomes foi com o método do bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) e o oralismo. Porém, como o Brasil havia adotado o oralismo como método legal de ensino para surdos, a Libras era utilizada de forma escondida, por ser marginalizada naquela época.

Edson Gomes, cuja mãe era goiana, iniciou sua carreira como professor em 1962 no Instituto Pestalozzi de Goiânia, onde lecionou por quase 35 anos, aposentando-se em 1994.

[...] em 1962 fui promovido a professor para trabalhar com língua de sinais com os surdos adultos e apoio educacional para as crianças surdas e com múltiplas deficiências. Eu trabalhava também de apoio para os surdos já maiores ou adultos que não sabiam língua de sinais, nem ler, escrever e nem oralizar. Muitos já chegaram lá já grandes, para esses, era permitido eu ensinar e a gente se comunicar por meio da língua de sinais (Gomes *apud* Oliveira, 2022, p. 107).

Oliveira (2022) considera os trabalhos do professor Edson relevantes para a reconstituição da história da educação de surdos em Goiás, visto que até a década de 1950 o pesquisador não encontrou documentos que comprovassem a oferta desse ensino no estado.

O que se sabe por meio de relatos orais sobre esse período é que as pessoas surdas geralmente não recebiam qualquer tipo de educação formal oferecida pelo Estado. As famílias abastadas, que tinham algum interesse em educar seus/suas filhos/as surdos/as teriam de levá-los/as para estudar na capital do país (RJ) ou em uma outra instituição do sudeste do país (Oliveira, 2022, p. 104).

O trabalho do professor Edson disseminou-se por intermédio das práticas pedagógicas do bilinguismo e do oralismo, sendo esse último o método permitido na época e adotado em Anápolis. Os primeiros registros de atendimento para crianças surdas ocorreram em uma instituição especial,

a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), “[...] constituída de quatro unidades em pleno funcionamento em prol da comunidade: Escola Maria Montessori, Ambulatório Multidisciplinar Especializado, CRASA – Centro de Reabilitação e Atenção à Saúde Auditiva e Laboratório” (APAE, 2018, p. 1).

A APAE de Anápolis é uma organização social sem fins lucrativos fundada em 6 setembro de 1969. Sua primeira diretoria foi composta por membros do Rotary Club, da Maçonaria e de movimentos religiosos, e ao longo de sua existência vem exercendo o papel de mobilizadora nas questões ligadas à assistência social, educação, saúde e inclusão da pessoa com deficiência (APAE, 2018).

De início, conseguir recursos para o surgimento da Escola Especializada foi uma tarefa muito árdua, assumida pela diretoria e pela população em geral, principalmente por quem precisava do apoio da entidade. Finalmente, em março de 1970, a escola começou a funcionar em três salas cedidas pela Igreja Presbiteriana de Anápolis, ainda com professores leigos. Em junho do mesmo ano a Escola Maria Montessori já contava com 8 professoras e 43 alunos, motivo pelo qual foi preciso mudar para melhores acomodações. Sensibilizado, o Dr. Henrique Fanstone cedeu um terreno na Rua Manoel D'Abadia, no centro da cidade. Em agosto a escola já contava com 10 salas semi-adaptadas, vários salões e playgrounds, 14 professoras, diretora e 2 secretárias (APAE, 2018, p. 2).

O empresário Munir Calixto, que foi o primeiro diretor da APAE (de 1969 a 1973), tinha um filho surdo (Portal Contexto, 2022). Provavelmente, a APAE foi a primeira instituição a atender crianças surdas com o objetivo de reabilitação auditiva mediante o uso de uma concepção clínico-terapêutica para o desenvolvimento da fala (a oralização).

Em 1980, esse cenário começou a mudar no Brasil com os estudos sobre a “Comunicação Total”, método que se originou nos Estados Unidos durante os anos 1960. Esse método preconiza a utilização simultânea de diversas ferramentas para a comunicação com os surdos, englobando a oralização, a sinalização, o gesto, a leitura labial e o uso de sinais, na tentativa de estabelecer correspondência com a língua oral. Naquele momento, algumas escolas passaram a receber esses discentes, todavia, sem nenhuma flexibilização. Para Strobel (2008), essa é uma prática integralista, utilizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Brito (1995) aprofundou o estudo sobre o bilinguismo, método originário da Suécia nos anos 1970 e introduzido no Brasil na década de 1990. Nesse modelo, a Língua de Sinais e a língua oral (modalidade escrita) são empregadas em momentos distintos, sem tentativas para alinhá-las. Os estudos de Brito (1995) engajaram discussões que culminaram na legalização da Libras (Lei

n.º 10.436/2002) como a língua de entendimento do mundo para pessoas surdas e a Língua Portuguesa, como língua adicional (Brasil, 2002). No entanto, esse reconhecimento da Libras, garantindo seu uso nas salas regulares, só foi possível graças à formulação e sanção de políticas públicas. Na próxima subseção, serão analisadas as políticas públicas e a legislação inclusiva da educação básica, elucidando o entendimento de como foram delineadas ao longo da história no âmbito federal, estadual e municipal.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS DAS CRIANÇAS SURDAS: NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Quando se trata de educação inclusiva, não se pode deixar de falar das políticas públicas que contribuíram para mudanças significativas nos espaços escolares. Ferreira (2023, p. 31) destaca:

[...] as políticas públicas para a diversidade não surgem de forma isolada, mas estão vinculadas a um contexto histórico e social mais amplo. As políticas de inclusão estão relacionadas à luta dos movimentos sociais por direitos e reconhecimento. E esse não é um processo linear ou simples, pois requer o envolvimento de diferentes atores sociais e a construção de práticas educativas que valorizem a pluralidade de formas de ser, pensar e viver no mundo.

Reis (2013), por seu turno, pontua que a educação inclusiva requer esforços que contribuam para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, pois uma sociedade mais inclusiva defende a diversidade humana. No entanto, ao analisar as políticas criadas nas esferas nacional (Brasil), estadual (Goiás) e local (Anápolis), nota-se que ocorrem aproximações e distanciamentos quando se trata de educação inclusiva. A esse respeito, o Quadro 3 a seguir contribui para trazer luz à discussão.

Quadro 3: Aproximações e distanciamentos das políticas públicas do Brasil, de Goiás e de Anápolis-GO

	Âmbito	Aproximações			Distanciamentos		
		BR	GO	Anápolis	BR	GO	Anápolis
A S P E C T O S	<b>Educação, Direito de todos</b>	CF (1988) ECA (1990) LDB (1996) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (2008) Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 (2015)	Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva Peedi (1999) Lei n.º 15.440 (2005). Lei n.º 18.968 (2015)	Lei n.º 2.822 (2001). Lei n.º 456 (2020). Criação do Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (Cemad) (1996)	BNCC (2017), sistema mecanizado de cumprimento de competência, desvalorizando a diferença	Diretrizes operacionais (2024): - transformar as instituições educacionais em “chão de escola”; incluir para a fabricação de mão de obra para atender os capitalistas	Déficit de vaga na Educação Infantil
	<b>Educação de Surdos</b>	Lei n.º 10.432 (2002) Decreto n.º 5.626 (2005) Lei n.º 14.191 (2021)	Lei n.º 12.081 (1993) Criação do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS (2005)	Edital n.º 012 (2015) PME (2015- 2025)	BNCC (2017) - trata a Libras como linguagem.	Diretrizes operacionais (2024) Intérprete/Guia- Intérprete de Libras e cumprimento da jornada de trabalho, por meio de hora/relógio	Salários defasados para os Intérpretes de Libras. Defasagem do número de Intérpretes para o quantitativo de alunos surdos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A seguir, serão analisados, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as leis, decretos e demais documentos que proporcionaram discussões sobre como melhorar o planejamento educacional a fim de incluir todos os alunos.

### **3.2.1 No Brasil**

A Constituição Federal de 1988 destacou no Art. 3º, Inciso IV, como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”. No Art. 205, a Carta Magna definiu a educação como um direito de todos, e no seguinte, Art. 206, estabeleceu o direito de igualdade e de permanência nos espaços escolares, nos quais deve ser assegurado o desenvolvimento integral das pessoas, nos aspectos físico, social, emocional e cognitivo (Brasil, 1988).

A LDB/1996, em seu Art. 59, foi a primeira lei a assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “[...] currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996). Todavia, para o cumprimento da Constituição Federal de 1988 e tendo em vista os direitos da criança surda, outras leis foram editadas, tais como a Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que delibera sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002<sup>28</sup>; a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras; e a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão.

No que diz respeito ao ECA, em seu Art. 5º, o documento enfatiza: “Nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ademais, será punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, a seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990). Apesar de não se dirigir especificamente à criança com deficiência, o ECA a acolhe ao se dirigir à totalidade das crianças.

Com a Lei n.º 10.436/2002, a “minoridade linguística” adquiriu forças e impulsionou o reconhecimento da Libras como Língua da Comunidade Surda. Ao regulamentar essa lei, o

---

<sup>28</sup> Nesta pesquisa, essa lei será referenciada doravante como Lei da Libras.

Decreto n.º 5.626/2005 considera como 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” (Brasil, 2005). Outra questão importante é que esse Decreto, ao enfatizar a acessibilidade no Art. 14, prevê que as instituições de ensino devem assegurar às pessoas surdas, obrigatoriamente, “[...] acesso à comunicação, informação e educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior” (Brasil, 2005).

A Lei n.º 12.319/2010, foi, por sua vez, um instrumento fundamental ao reconhecer o importante papel do Tradutor e do Intérprete de Libras para o processo de inclusão dos surdos nas salas de aula.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015, estabeleceu, em seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A política nacional mais atual, no que tange à educação de surdos, deu-se por meio da Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a LDB/1996 para dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos. Esta, conforme o capítulo V-A, Art. 60-A, é definida como a

[...] modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua<sup>29</sup>, 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).

A Lei n.º 14.191/2021 destacou também que a oferta da educação bilíngue para surdos deve ter início na Educação Infantil e se estender ao longo da vida do educando. Nesta pesquisa, as análises partiram do contexto de educação inclusiva nas salas regulares, visto que o § 3º do Art. 60-A faculta a oportunidade de escolha, “[...] sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em

---

<sup>29</sup> Esta pesquisadora não acredita na nomenclatura segunda Língua, visto que considera o movimento das Línguas no processo de Translinguagem. No Capítulo 4, esse processo é objeto de análise.

escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis” (Brasil, 2021).

Além dessas leis, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ao nortear o currículo para a Educação Básica, em consonância com a LDB/1996, destacou que a organização dos conteúdos precisa atender às especificidades dos alunos da Educação Especial. Para tanto, devem ser estimuladas “[...] propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) [...]” (BNCC, 2017, p. 17).

Outro avanço no âmbito da inclusão da criança surda foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que teve como foco a educação de qualidade para todos. No título “Marco Históricos e Normativos”, é evidenciado o processo histórico de exclusão praticada nas escolas, o qual privilegiou a homogeneização dos alunos. O texto infere, no entanto, que com o avanço do processo de democratização da educação foi criado o paradoxo da inclusão/exclusão, o que estimulou a realização de pesquisas com vistas à diminuição de dicotomias que excluem os grupos linguisticamente minoritários (Brasil, 2008).

Mantoan (2017, p. 38) trata essas dicotomias como “uma criação linguística”, e destaca que “a linguagem em si, como sistema de significações, é incompleta”. Prossegue a autora: “[...] qualquer grupo identitário que se possa criar para reunir pessoas, segundo atributos que escolhermos arbitrariamente para defini-lo, carrega, em razão da *differance*<sup>30</sup>, a mesma incapacidade, e nenhum dos sujeitos que o compõem é representável por inteiro pelo atributo que os reúne” (p. 38). Criar, portanto, escolas ou salas bilíngues para surdos denuncia, conforme Mantoan (2017), o caráter artificial e frágil para a fixação de identidades, demarcadas no tempo e no espaço real, vinculadas a modelos para ideais incompletos.

A autora considera o movimento para a inclusão muito complexo, pois, para ela, falar de uma escola para todos em uma sociedade capitalista que privilegia o individualismo requer subversões constantes das mediações deterministas.

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (Mantoan, 2003, p. 8-9).

---

<sup>30</sup> *Differance* refere-se à incapacidade dos signos de produzirem significados adiantados, ou seja, o sentido ocorre a partir do contexto. Para mais detalhes, Ver: Derrida (1973).

Assim, a todo momento os defensores do ensino inclusivo são instados a incentivar os movimentos sobre práticas educativas e organizações do ensino regular. Isso implica uma transformação da forma como a educação é pensada e implementada, para que prevaleça o respeito às particularidades dos sujeitos em sua historicidade.

Adicionalmente e no que tange às atividades docentes, Mantoan (2003) salienta que o planejamento precisa ser flexível e com objetivos particulares para cada aluno. Além disso, faz-se mister uma escola que tenha multiprofissionais. Ainda conforme a autora, esses pontos são o mínimo que se espera da educação com qualidade, ou seja, da educação que o Estado tem a responsabilidade de promover. Para ela, no entanto, infelizmente não se oferece nem o mínimo a esses alunos.

Neste momento, torna-se importante enfatizar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os discentes surdos precisa ser ofertado todos os dias, no contraturno das aulas regulares, para que eles possam compreender os conteúdos e desenvolver o pensamento crítico. Isso também deve ocorrer em três momentos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): em Libras, de Libras e de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Em Libras, os conteúdos da grade curricular são explicados nessa Língua por um professor bilíngue, e, na ausência desse profissional, o Intérprete fará a interlocução do professor regente para o discente surdo e vice-versa. De Libras é o ensino da Língua para o aluno surdo, favorecendo o conhecimento e a aquisição de vocabulários sinalizados. Por fim, tem-se o ensino de Língua Portuguesa, cujas aulas são planejadas, preferencialmente, por um professor graduado em Letras/Libras e que desenvolva nos discentes o entendimento da gramática, da aquisição de vocabulários e da pluralidade de discursos. Vale reiterar que esse último momento deve ser ofertado todos os dias no contraturno das aulas regulares na SRM (Damázio, 2007).

Para Mantoan (2003), o AEE é um complemento do ensino regular, um momento da Educação Especial<sup>31</sup> que a educação inclusiva permite. A autora alerta que esse atendimento não é um substitutivo do ensino, tampouco se trata de sala de reforço. “É um momento em que o professor precisa elaborar um estudo de caso, buscando analisar estratégias pedagógicas que poderão auxiliar o aluno com deficiência na sala regular” (p. 60). Ela destaca ainda a necessidade

---

<sup>31</sup>Conforme o Art. 58 da LDB/1996, a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

de se criarem vínculos do AEE com as salas regulares, a fim de engendrar articulações metodológicas, visando à formação global do sujeito.

### 3.2.2 Em Goiás

O Estado de Goiás foi pioneiro na regulamentação da Libras, antes mesmo de essa ser regulamentada na esfera federal. O reconhecimento oficial ocorreu por meio da Lei nº 12.081, de 30 de agosto de 1993:

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Goiás, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Art. 2º - Fica determinado que o Estado treinará pessoal do seu quadro de servidores, através da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, para prover as repartições públicas, voltadas para o atendimento externo, de profissionais que possam servir de intérpretes da língua de sinais.

Art. 3º - Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais (Goiás, 1993).

Adams, Silva e Tartuci (2021, p. 67) pontuam que, no decurso de 1999, ocorreram mudanças significativas para valorizar a diversidade e atender o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, o Peedi<sup>32</sup>, a ser lançado no ano seguinte com o objetivo de

[...] transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo, estruturado em cinco ações básicas: implantação de escolas inclusivas; implementação de unidades de referência<sup>4</sup>; implantação do atendimento educacional hospitalar; implementação de metodologia e recursos especiais; e desenvolvimento de interfaces e parcerias.

O programa entrou em vigor em 2000 e, de acordo com Silva (2013), em sua vigência houve o fechamento de escolas especiais, o que acarretou o remanejamento dos alunos com deficiências para as salas comuns, porém, sem nenhum tipo de atendimento especializado. Na tentativa de superar essa situação, foram implementados programas de formação continuada, com o objetivo de disseminar as práticas inclusivas.

A Lei nº 15.440, de 16 de novembro de 2005, criou a Política Estadual de Atenção ao Deficiente, o Fundo Estadual de Apoio ao Deficiente e o Conselho Estadual dos Direitos do Deficiente. Em seu Art. 3º, inciso VII, a lei assegura “[...] o acesso das pessoas [com] deficiências

---

<sup>32</sup> O Programa Estadual de Educação (Peedi) foi idealizado em 1999 e implementado pelo Plano Plurianual 2000/2003 (Ver: Goiás, 2001).

aos órgãos e serviços públicos, mediante a eliminação de barreiras, instalação de equipamentos a elas adaptados e qualificação de pessoal para o atendimento às mesmas” (Goiás, 2005).

Outra conquista da comunidade surda foi a criação, em 10 de outubro de 2005, do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/Goiânia). Vinculado ao Ministério da Educação (MEC), à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), por meio da Superintendência de Atenção Especializada (SUAE) e da Gerência de Educação Especial (GEE), o objetivo do CAS/Goiânia foi o de fomentar a formação de profissionais de Libras, além de promover o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e outras deficiências associadas. Além de disseminar a Libras, a entidade contribuiu com o apoio aos familiares desde a Educação Infantil. Atualmente, o nome da instituição foi alterado para Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoa com Surdez (NAS) (Goiás, 2024).

Considerando a necessidade de a Educação Inclusiva ultrapassar os muros escolares e chegar às comunidades, por intermédio de capacitação profissional, adequação arquitetônica e estratégias didáticas, Goiás lançou em 2015 o Plano Estadual de Educação (2015-2025), por meio da Lei n.º 18.968, de 22 de julho. Desse documento, destaca-se a Meta 11, que prevê:

Universalizar no prazo de 10 (dez) anos o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados (Goiás, 2015, p. 30-31).

Borges (2020) afirma que o plano contribuiu para a continuidade dos ensaios de efetivação das políticas públicas nas escolas e para garantir educação de qualidade a todos. Contrapondo-se a ele, em 2024 a Seduc lançou as “Diretrizes operacionais”, transformando as instituições educacionais em “chão de escola” e com a proposta de fabricar comportamentos profissionais. Nesse sentido, o profissional Tradutor e Intérprete de Libras foi prejudicado pelas medidas elencadas no documento (Goiás, 2024).

O Tradutor e Intérprete de Libras, no processo de ensino-aprendizagem do discente surdo, tem um papel importante para incluí-lo na sala regular. Contudo, com a obrigação de cumprir a hora-relógio e a diminuição da carga horária, fragilizou-se a proposta pedagógica inclusiva, uma

vez que essa desconsidera o tempo de planejamento com o docente regente, os estudos de traduções e a organização de materiais visuais.

O Intérprete/Guia-Intérprete de Libras será modulado(a) com 20 horas semanais no noturno, 30 horas semanais no matutino ou vespertino, nas escolas de tempo parcial, ou 40 horas semanais nos Centros de Ensino em Período Integral, sendo que o cumprimento da jornada de trabalho será computado em horas-relógio (Goiás, 2024, p. 85).

Esses avanços e retrocessos representados pelas políticas públicas acerca da inclusão receberam de Reis (2013, p. 60) o seguinte reparo: “Em modelos capitalistas sustentados pela democracia, o campo das políticas públicas se traduz em estratégias de ação coletiva com fins de remover barreiras ou de criá-las definindo, contornando e sedimentando comportamentos para finalidades distintas e materializadas na burocracia estatal”. Nesse sistema capitalista, ao mesmo tempo que as políticas são elaboradas para engendrar a inclusão, elas esbarram na burocracia estatal que, por vezes, impede a consolidação da igualdade como direito de todos, conforme previsto na Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

### **3.2.3 Em Anápolis-GO**

As políticas públicas que orientam a educação inclusiva direcionam as práticas escolares em sala de aula, e, em Anápolis-GO, uma delas está expressa na Lei n.º 2.822, de 28 de dezembro de 2001, que criou o sistema municipal de ensino na cidade. No Art. 3º dessa lei, estão listados os seguintes objetivos: formar cidadãos participativos, capazes de compreender criticamente a realidade e conscientes de seus direitos e responsabilidades; garantir a igualdade de condições de acesso e permanência com desenvolvimento cognitivo na escola; e buscar um padrão de qualidade na oferta da educação escolar (Anápolis, 2001).

No Art. 38, a lei propõe a acessibilidade à educação para a pessoa com deficiência, por meio da flexibilização do currículo, do método, da técnica, dos recursos educativos e da adaptação arquitetônica, a fim de atender às especificidades dos discentes. Ainda, assegura a formação continuada de professores tanto para o AEE quanto para o ensino regular, habilitando-os para a inclusão dos alunos nas classes comuns (Anápolis, 2001).

A proposta do município foi atender alunos com necessidades educacionais especiais a partir da Educação Infantil e perpassando todas as modalidades e etapas de ensino, além de disponibilizar recursos materiais e profissionais para esse atendimento. Para os discentes surdos,

a Lei n.º 2.822/2021 garante a acessibilidade por meio da utilização de recursos visuais e com a colaboração de Intérpretes de Libras.

De acordo com Silva (2023), em 2012 havia na rede municipal de ensino de Anápolis 18 Intérpretes para 30 discentes surdos, o que já mostrava uma discrepância entre o número de profissionais e de alunos. Atualmente, existem quatro Intérpretes para atender 21 surdos, o que representa uma demanda de 328% desses profissionais. Sobre o baixo número de matrículas de surdos, já foram mencionadas anteriormente as possíveis causas: déficit de vagas e o diagnóstico tardio da surdez. Contudo, em relação aos Intérpretes, essa diminuição do número deles decorre do baixo salário e da falta de reconhecimento da importância desse profissional em sala. Como exemplo, cita-se que no concurso público realizado em abril de 2015 (Edital n.º 012), esses profissionais foram selecionados como técnicos administrativos, cargo que exigia dos candidatos apenas o diploma de ensino médio (Anápolis, 2015b). A Figura 19 a seguir traz a tabela de remuneração do Intérprete de Libras.

Figura 19: Remuneração do Intérprete de Libras

ID	Descrição	Valor	Classificação	Salário
296	Libras	30.01.04.05.06.00	Nível V - Referencia F	R\$ 1.275,53
296	Tradutor e Intérprete de Libras	30.01.04.04.08.00	Administrativo Classe 4 Nível IV - Referencia H	R\$ 1.301,05
296	Tradutor e Intérprete de Libras	30.01.04.05.07.00	Administrativo Classe 4 Nível V - Referencia G	R\$ 1.301,05
296	Tradutor e Intérprete de Libras	30.01.04.05.08.00	Administrativo Classe 4 Nível V - Referencia H	R\$ 1.327,07

Controladoria Geral  
do Município

Secretaria Municipal  
Planejamento, Compras e Licitação



Dados Atualizados em: 19/06/2024  
 Versão do sistema disponibilizada em: 22/11/2018  
 Prefeitura de Anápolis: (62) 3902 1200  
 Ouvidoria: (62) 3902 2637 / 0800 646 1220, E-mail: ouvidoria@anapolis.go.gov.br  
 156 Disque prefeitura: 156 / (62) 3902 2230  
 WhatsApp: (62) 9 8551 8185

**Fonte:** Anápolis (2024).

O salário oferecido pela Prefeitura de Anápolis ao Intérprete de Libras explica o déficit de profissionais na rede, e aqueles que permaneceram não conseguem atender à demanda dos alunos surdos. Apesar de as leis federais admitirem o ensino médio para quem for atuar na educação dessa

faixa etária, o PME (2015-2025) demonstra que essa formação influi na valorização profissional, ao mesmo tempo que diminui a qualidade de ensino, uma vez que tanto o Intérprete de Libras quanto o professor regente precisam de formação complexa das teorias apreendidas na graduação (Anápolis, 2015).

O PME incentiva a parceria com instituições superiores para suprir essa defasagem na formação, na perspectiva de “[...] fomentar, a partir do segundo ano de vigência deste PME, a criação de cursos de extensão junto às instituições formadoras de Ensino Superior” (Anápolis, 2015, p. 95-96). A elaboração de proposta pedagógica inclusiva na Educação Infantil é, portanto, uma tarefa coletiva, que envolve a busca de conhecimento e o diálogo entre o poder público, os profissionais das instituições educacionais e a comunidade em geral. É imprescindível a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil para que compreendam e organizem metodologia flexível que atenda a todos os discentes.

A Meta 4 do PME (2015-2025) garante aos discentes com deficiência educação inclusiva com flexibilização de metodologias desde a Educação Infantil:

[...]

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Anápolis, 2015, p. 102).

Para que essa meta seja cumprida, estabeleceram-se estratégias que serão implementadas durante a vigência do plano, visando assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para estudantes com deficiência e aumentar o número de Tradutores e Intérpretes de Libras, de guias-intérpretes para surdocegos, de professores de Libras, preferencialmente surdos, e de professores bilíngues. Todas essas ações atendem ao que está disposto no item 4.7 do Plano:

[...]

4.7 Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos e alunas surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura, softwares específicos, audiovisuais, assegurando a formação continuada dos profissionais de educação para cegos e surdocegos (Anápolis, 2015, p. 103).

No entanto, percebe-se que atualmente essa meta está longe de ser cumprida, tendo em vista que muitas crianças surdas ainda estão sem acesso ao AEE, o qual é realizado por uma equipe de multiprofissionais (pedagogos, psicólogos, professores de Libras, dentre outros), e que deve ser ofertado ao longo da sua vida estudantil (Brasil, 1996). As crianças surdas estão sem acompanhamento e ficarão comprometidas em relação ao seu desenvolvimento espontâneo, uma vez que desde o nascimento necessitam de intervenção profissional para ter acesso à Língua de Sinais e para seu desenvolvimento psicológico natural, já que a maioria dos surdos nasce em família de ouvintes.

Em um ambiente que estimule a Libras, a interação é essencial, e, por isso, torna-se necessário estabelecer todas as condições para que ocorra o desenvolvimento cultural e o progresso espontâneo dessas crianças, para que transitem do desenvolvimento natural ao cultural (Vygotsky, 2022).

Esta discussão se torna ainda mais urgente no contexto da presente pesquisa, que se verga sobre o desenvolvimento da linguagem de discentes surdos, visto que muitos deles estão chegando no Ensino Fundamental sem o domínio de uma língua. É fundamental reconhecer, mais uma vez, que o desenvolvimento da linguagem deverá se iniciar, no mais tardar, aos 2 anos de idade, a fim de que essas crianças surdas possam desenvolver suas Funções Psicológicas Superiores (FPS), que são o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, a consciência, a percepção, a fala (não apenas fonética), a vontade e emoção. Tais funções são desenvolvidas por meio das experiências infantis coletivas na escola, tendo em vista que o significado, o sentido dos sinais em Libras é simultâneo ao pensamento e à fala. De acordo com Vygotsky (2008, 2022), o sinal sem significado é um emaranhado de mãos mexendo no espaço sem sentido e não faz parte do pensamento do surdo.

Para garantir uma escola inclusiva para todos, a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis criou a Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania (Lei Complementar n.º 456/2020), cuja função é organizar atividades em parcerias intersetoriais, orientando e suprindo as necessidades da rede de ensino de maneira inclusiva. Essa iniciativa almeja colaborar para a acessibilidade na educação, utilizando recursos humanos e materiais para que todos os alunos possam permanecer em sala com igualdades de direitos em suas diferenças (Anápolis, 2020).

Neste ponto, torna-se importante destacar o Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (Cemad) como uma instituição de educação especial que contribui para o processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino com a proposta de AEE para alunos surdos.

### **3.2.3.1 O Cemad**

O Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (Cemad) é uma instituição pública municipal que tem como missão acolher e atender os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e dificuldades acentuadas de aprendizagem da Rede Municipal de Educação, comunidade anapolina e municípios adjacentes (Silva, 2023). O Cemad iniciou suas atividades em julho de 1996, e, conforme Silva (2023), apresenta uma proposta diversificada de atendimento, cujo objetivo é estimular e promover o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, possibilitando sua habilitação ou reabilitação, com o fito de incluí-las no ensino regular. Além disso, busca também promover a participação da pessoa com deficiência na comunidade e desenvolver sua capacidade de autorrealização e independência.

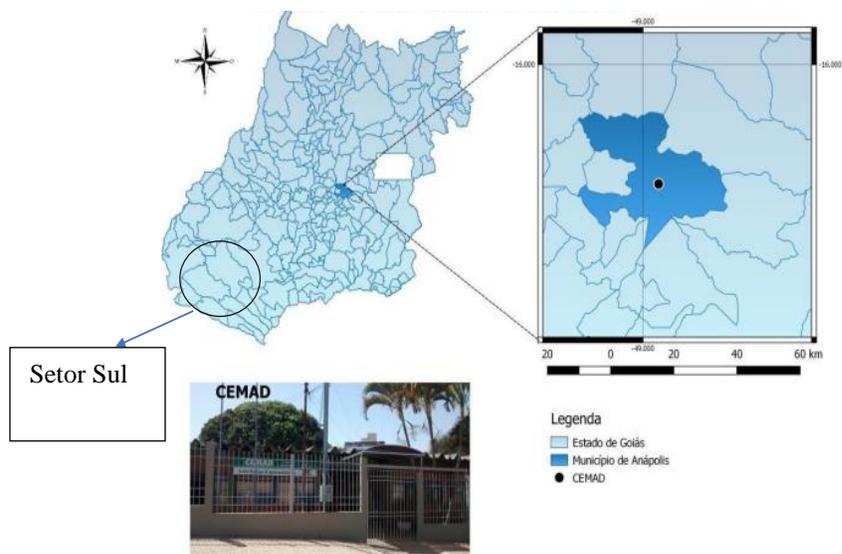
Os atendimentos ocorrem uma vez por semana, no contraturno escolar, e cada sessão recebe grupos reduzidos, de no máximo oito crianças. Cada sessão dura 50 minutos, distribuídos em cinco atendimentos pela manhã e cinco à tarde (Silva, 2023). Os atendimentos são realizados por uma equipe multidisciplinar formada por pedagogos, Intérpretes de Libras e professores especialistas de diferentes áreas do conhecimento, estando também disponíveis psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, caso haja demanda por esses profissionais (Silva, 2023).

O Cemad está situado próximo do setor central de Anápolis, localização que não é muito adequada para a população das regiões periféricas da cidade, onde se concentra um maior número de pessoas com deficiência. Pensando no caso hipotético de uma criança que resida no setor sul da cidade, a 10 km em média de distância do Cemad. Para fazer o trajeto de ônibus até a instituição, essa criança e o familiar que a estiver acompanhando levariam em torno de duas horas, visto que não há uma linha direta do transporte urbano até o local. Seriam, assim, quatro horas entre a ida e a volta, o que prejudica a assiduidade dos discentes.

Essas dificuldades, precisam ser resolvidas, por exemplo, mediante o fornecimento de transporte escolar pela Prefeitura de Anápolis e a disponibilidade de recursos profissionais itinerantes, que possam garantir o acesso à educação de forma mais eficiente e menos exaustiva

para a família e a criança. Outra possibilidade seria a criação de polos do Cemad pela cidade. A Figura 20 a seguir traz a localização do Cemad.

Figura 20: Mapa com a localização do Cemad em Anápolis-GO e fachada da instituição



**Fonte:** Imagem adaptada de Silva (2023, p. 30).

Mantoan (2003) assinala que são os espaços educacionais, e não os alunos, que precisam estar adequados à prestação de atendimento, inclusive, no que tange ao deslocamento. Ademais, a autora acentua que atendimentos mais próximos de casa permitem o contato das pessoas com deficiências com todos de sua geração, possibilitando a criação de vínculos de amizade, as quais, muitas vezes é difícil, por se isolarem no contexto familiar.

Todas essas reflexões mostram que tudo é importante no processo de inclusão. Vive-se em um momento muito fértil da educação inclusiva, quando se discute a qualidade de ensino para os alunos com deficiência. De acordo com Reis (2013), essas transformações podem ser atribuídas ao processo rápido da globalização, com o qual a educação para todos foi colocada sob os holofotes das discussões sobre políticas públicas, acarretando as reformas educacionais em estudo. Entretanto, as reformas necessárias vão muito além das atuais leis. Faz-se indispensável uma reflexão sobre as práticas inclusivas, de modo que a alteridade seja uma atitude autoevidente.

Convém pontuar, no entanto, que a alteridade não pode ser conceituada a partir de um único ponto de vista, pois, ao se tentar defini-la, corre-se o risco de ser colonialista. A alteridade é uma atitude livre e está presente nas relações do eu com o outro. Não há um acordo de tolerância: “Eu sou o responsável pelo outro!” Cada encontro é único, e, nele, ocorrem as relações dialógicas e dialéticas, pautadas nas atitudes de respeito à diversidade e à diferença, sem apontamentos de normalidade, engendrando situações de inclusão de todos (Reis, 2021).

Conforme Mantoan (2003) enfatiza, se as políticas garantem o acesso das pessoas com deficiência, o grande desafio é assegurar a permanência delas nas escolas. Para que isso ocorra de fato, os discentes surdos precisam ter acesso à Libras e às práticas pedagógicas visuais desde a Educação Infantil.

## 4 INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA: LIBRAS, RESISTÊNCIA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Neste capítulo, analisam-se a constituição do sujeito surdo por meio das experiências visuais, e a inclusão dos discentes surdos mediante os multiletramentos como práticas pedagógicas visuais. Para ilustrar a intencionalidade do capítulo, recorre-se a um desenho da artista plástica surda Kilma Coutinho (Figura 21), que utiliza sua arte como subversão à discriminação da pessoa surda.

Figura 21: Meninas sinais



Fonte: @kilma\_coutinho<sup>33</sup>

Coutinho deixa visível a subversão de seu trabalho quando alguém lhe pergunta por que a arte surda é diferente: “Porque é minha cultura. A arte das mãos, as flores saindo das orelhas. Isso é a representatividade surda. Sim, sou artista surda!” Ao afirmar que sua arte está inter-relacionada com a cultura surda, Coutinho mostra a diversidade e os múltiplos repertórios linguísticos envolvidos no que é ser “surda”, evidenciando o processo de translíngua em nas experiências visuais artísticas que compõem esses artefatos culturais<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcvyEDMp9wD/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==/> Acesso em: 26 jun. 2024.

<sup>34</sup> Ibid.

#### 4.1 LIBRAS: EXPERIÊNCIA CULTURAL E VISUAL DOS SURDOS

Ladd (2013) afirma que o ser surdo não está ligado à perda auditiva, e sim à especificidade linguística e cultural das pessoas com surdez que dispõem do conforto e têm orgulho de utilizar a Língua de Sinais (Libras) na sua constituição como sujeito social. Com o objetivo de ampliar a visibilidade surda em sua capacidade de interação e desenvolvimento social, e não para limitá-la à categorização da surdez, o autor criou o conceito de surdidade. Para ele, essa limitação revela o processo de colonialidade<sup>35</sup>, reafirmando a concepção clínico-terapêutica que confina essas pessoas em graus de surdez e as designa com o mau funcionamento da audição, classificando-as como incapazes de atingir a igualdade dos ouvintes.

Rompendo com essa visão clínica e colonialista, a Libras incorporou-se à cultura surda como uma língua visual-espacial que permite o pensar e o entender o mundo pela sensibilidade do corpo, dos movimentos das mãos e das expressões faciais e corporais. Além disso, utiliza a diversidade dos recursos semióticos que, em conjunto com os sinais, atribuem sentidos aos signos nas suas experiências sócio-históricas.

Como afirma Brito (1995), trata-se de uma língua cuja comunicação ocorre no âmbito visual e que possui uma gramática própria, e, por essa razão, afasta-se da língua dos ouvintes. A autora assinala que a Libras possibilita a expressão de uma ampla gama de conceitos: “[...] descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato – enfim, [que] permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (p. 2).

Ainda conforme Brito (1995), a Libras apresenta todos os níveis das línguas orais – fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos –, e o que a diferencia é o canal de comunicação. A autora explica que, nas línguas orais, a comunicação ocorre no campo oral-auditivo, enquanto nas Línguas de Sinais ela ocorre no campo visual-espacial. Na Língua Portuguesa – prossegue – o que é chamado de palavra ou lexical, na Libras, é sinal.

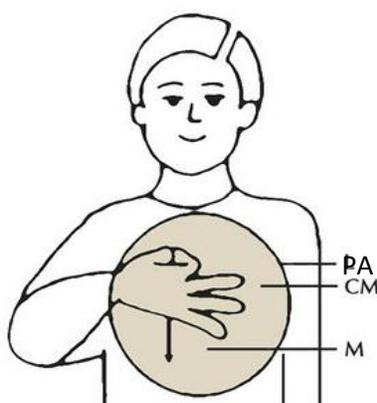
---

<sup>35</sup> Ladd (2013, p. 28) define a colonialidade como aceitação das crenças e de valores da sociedade majoritária (ouvintes). O Homem colonizado deve “[...] analisar criticamente os resultados das influências a que foi sujeito pelo invasor, que estão refletidas no seu comportamento, na maneira de pensar e de agir, na sua concepção do mundo e da sociedade e na sua maneira de aceder aos valores criados” (Toure, 1974 *apud* Ladd, 2013, p. 28).

Vale ressaltar, no entanto, que não se pode considerar a Libras como uma espécie de material plástico que se coloca em fôrmas de maneira impessoal, visto que representa as relações socioculturais dos surdos, e, por isso, não é possível separá-la do mundo surdo. Neste ponto, passa-se então a discorrer sobre o positivismo linguístico da Libras, a fim de afastar os pensamentos provenientes do senso comum que a consideram como mímica. O fenômeno principal da Libras é o ato criativo que ela proporciona aos surdos em cada momento sinalizado, pois o que importa não são as formas gramaticais, e sim o processo de organização do pensamento, revelando a essência histórica de cada surdo.

Brito (1995) assinala que a Libras, baseada no modelo do pioneirismo de William Stoke (1960), corresponde ao nível fonológico em cinco parâmetros: 1. Configuração de mãos (CM) – pode ter coincidência com o alfabeto manual; 2. Ponto de Articulação (PA) – indica onde o sinal será realizado, podendo ser no corpo ou no espaço; 3. Movimento (M) – o sinal pode ser executado com diversos tipos de movimentos, por exemplo, espiral, circular, retilíneos ou não apresentar nenhuma dinâmica; 4. Orientação (O) – direção da palma da mão, por exemplo, à esquerda, à direita, para cima, para baixo; 5. Expressão facial e corporal, marcadores não manuais – muito importante para dar significado ao sinal. A organização desses parâmetros forma o sinal, conforme indicado na Figura 22 a seguir, idealizada por Gesser (2009, p. 15).

Figura 22: Sinal de certeza



**Fonte:** Imagem adaptada de Gesser (2009).

Tendo como base o modelo de análise sublexical proposto por Liddell (1984) e desenvolvido por Liddell e Johnson (2000), Xavier (2012) propõe uma descrição das unidades do nível fonético-fonológico da Libras constituídas por segmentos. Esses, por sua vez, possuem uma

organização interna que se compõe basicamente de dois conjuntos ou feixes de traços, denominados feixes segmentais, que têm a função de especificar o tipo de segmento utilizado, se um movimento ou uma suspensão, e o feixe articulatório, responsável por descrever a postura da mão, ou seja, sua configuração, ponto de articulação e orientação.

De acordo com Xavier (2012), a principal diferença entre o modelo de Liddell e Johnson (2000) e o de Stoke (1960) é que esse último estabelece uma equivalência entre a função da configuração de mão, do ponto de articulação, da orientação da palma e do movimento com a dos fonemas das línguas orais. Já no modelo de Liddell e Johnson – explica Xavier (2012) –, os três primeiros aspectos (configuração de mão, ponto de articulação e orientação da palma) representam os traços articulatórios que formam, de maneira conjunta e simultânea, cada fonema nas línguas de sinais, enquanto o movimento corresponde a um dos dois tipos de segmentos que existem nessas línguas.

Brito (1995) pontua que, assim como ocorre na língua em geral, é a morfologia que estuda a estrutura interna dos sinais. Conforme a autora, os morfemas possuem características para marcar o gênero, evidenciado pelo sinal de MULHER ou HOMEM. O número e a quantificação são realçados pela intensificação e direcionalidade do movimento, concordando com o número e às vezes incorporando-o à sinalização. O grau é incorporado ao sinal ou sequenciado na sinalização GRANDE, MÉDIO ou PEQUENO, enquanto o tempo é marcado pelo sinal de PRESENTE, PASSADO ou FUTURO (Brito, 1995, p. 35). Assim surgem as categorias gramaticais na Libras: adjetivos, substantivos, verbos, pronomes, numerais, conjunções, interjeições e advérbios.

Quanto ao nível sintático, Brito (1995, p. 4) pontua que ele ocorre na organização espacial dos sinais e “[...] corresponde aos níveis semântico (significado) e pragmático (sentido no contexto: onde está sendo usado)”. Diante do contexto, percebe-se que o processo de constituição do pensamento consciente do surdo ocorre no campo visual, e, por isso, há a necessidade de que as práticas pedagógicas advindas das experiências visuais façam parte do planejamento do professor que atende a esses alunos. As práticas pedagógicas, portanto, precisam ser planejadas de modo a criarem oportunidades de aprendizagem no campo visual.

Diante de tal situação, a escola vem passando por uma ruptura das metodologias da tinta, das palavras e do papel, e novas discussões surgem acerca dos multiletramentos, propondo metodologias em diferentes semióticas para propiciar aos alunos surdos a oportunidade de aprender utilizando a visão e o corpo, distanciando-os das metodologias oralistas que privilegiam

o ouvir, o oralizar, o ler e o escrever da norma padrão. Conforme Rojo (2013), os textos multimodais exploram as imagens estáticas e móveis, propiciando um ambiente promissor para a aprendizagem, posto que a imagem não é vista apenas como um acessório, e sim como parte integrante de um texto com a mesma intensidade das palavras. Para fins de práticas visuais, adotam-se nesta pesquisa, portanto, os multiletramentos como proposta de ramificações de aprendizagem.

#### 4.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO DISCURSO MULTILÍNGUE, A PARTIR DA TRANSLINGUAGEM

A importância de priorizar o contato da criança surda com sua língua e a sua inserção na vida escolar, de maneira que atenda às suas especificidades, torna-se evidente já na Educação Infantil, período crucial para o desenvolvimento do surdo. Na escola, a criança surda poderá ter acesso a literaturas surdas e a professores, servidores e outras crianças surdas, aprofundando as ligações sociais e individuais. Não obstante o fato de que isso nem sempre será possível, o planejamento do professor da sala regular e daqueles que ministram disciplinas específicas deverá oportunizar para as crianças surdas o acesso a Libras e o “[...] desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Quadros *et al.* (2023) defendem que o surdo deve ter o contato com a Libras desde a infância, na faixa etária de zero a 5 anos, a qual corresponde ao período da Educação Infantil (Brasil, 2017). Acreditam os autores que tal iniciativa facilita o desenvolvimento da língua de forma interessante e espontânea. Para Quadros *et al.* (2023), a Educação dos surdos deve permear a Educação Bilíngue, ou Pedagogia Surda, alicerçada no discurso monolíngue, em que a Libras, surge como primeira Língua - L1 e a Língua Portuguesa (modalidade escrita), como segunda Língua - L2. No entanto, uma vez que 95% das crianças surdas nascem em família de ouvintes, delimitar as Línguas em L1 e L2 engessa o transitar natural entre as Línguas e os recursos multissemióticos que essas crianças utilizam no seu cotidiano. Por essa razão, nesta pesquisa, que tem um recorte na Educação Infantil, não serão colocados limites entre as línguas. Por isso, adota-se a concepção de translíngua.

Na translinguagem – cujo prefixo 'trans' indica uma maneira de ver as práticas comunicativas como línguas autônomas transcendentais – faz com que o indivíduo transite livremente por diversas culturas, o que pode também ocorrer de maneira multimodal, ou seja, em várias semioses. Isso é muito importante para os surdos, porquanto esses indivíduos perpassam o universo das linguagens em diversas modalidades, dentre elas, a visual, ampliando o conhecimento tanto de sua cultura como de outras. Essa prática da translinguagem ocorre de maneira natural na cultura surda e sem abandonar a Libras. De acordo com Canagarajah (2013), no processo de translinguagem as línguas são utilizadas de modo dinâmico e integradas e, por isso, não se estabelecem limites no decorrer da interação, já que elas se misturam com diversas linguagens para estruturar os pensamentos.

Lee (2023), em sua pesquisa de mestrado, demonstrou inquietações sobre essa mistura que os surdos fazem quando estão utilizando a Libras, normalmente movendo a boca e emitindo sons das palavras em Língua Portuguesa, mistura que em alguns momentos corresponde aos sinais e em outros, os complementam. A autora, todavia, não desenvolveu uma discussão a respeito do assunto por constatar que não havia uma base epistemológica suficiente, “[...] até o presente momento, em que se deu esta pesquisa, [...] [para] resgatar uma literatura que apresentasse um estudo comprobatório sobre [o tema]” (p. 77-78).

No entanto, aceitar esse transitar entre as línguas causa desconforto para a comunidade surda, a qual indaga se “Libras se fala de boca fechada”. Porém, é desafiador estabelecer tais limites, uma vez que as crianças surdas nascidas em família de ouvintes realizam esse processo de forma natural. Por exemplo, produzem sons relacionados com o bater de uma porta – “pápápápá...” – ou fazem o sinal de “PARAR”, emitindo o som da palavra P-A-R-A. Em outras situações, utilizam imagens para tornar a comunicação inteligível. Não obstante, é necessário que se atente ao fato de que não se trata de Português sinalizado<sup>36</sup> (Sinal + Língua Portuguesa [oralizada]), e sim de um processo espontâneo, cujo sujeito surdo está livre para utilizar aquilo que o fizer se sentir mais confortável no momento da produção de sinal.

Assim, torna-se importante ressaltar que o processo de translinguagem não pode estar vinculado ao desenvolvimento da voz. Aliás, não se pode nem mesmo relacionar o processo de translinguagem com o forçamento da fala oralizada, por se tratar de um processo que o surdo adquire de forma espontânea. O próprio Vygotsky (2022, p. 97) mostrou que a prática de “treinar”

---

<sup>36</sup> Denomina-se português sinalizado o uso de um sinal em Libras correspondente a cada palavra da Língua Portuguesa.

os surdos para falarem vai de encontro ao seu desenvolvimento cognitivo: “Ocorre que, na prática, o ensino da linguagem oral propicia resultados extraordinariamente deploráveis: a aprendizagem leva muito tempo, normalmente não se ensina a construir as frases de forma lógica, restringe-se o vocabulário”.

Neste ponto, convém apontar o conceito de translinguagem adotado na pesquisa, e para tanto recorre-se a Canagarajah (2013) e García (2020). Para ambos os autores, a translinguagem emerge como uma crítica às práticas monolíngues em ambientes nos quais perpassam várias línguas minoritárias, posto que essa prática de privilegiar apenas uma delas negligencia as culturas abrigadas nos espaços escolares. Nesse sentido, afirma García (2020, p. 19):

Translinguagem é uma maneira de capacitar comunidades minoritárias linguísticas que foram marginalizadas nas escolas e na sociedade para finalmente se verem (e ouvirem) [e sinalizarem em Libras] como realmente são, como bilíngues que têm o direito às suas próprias práticas linguísticas, livres de julgamento por parte do sujeito monolíngue ouvinte; e livres para usar suas próprias práticas para ampliar compreensões (tradução nossos).

Para Canagarajah (2013), a translinguagem não se encaixa em regras engessadas, pois, ao usar a Libras e a Língua Portuguesa para a comunicação ou o entendimento da cultura, ambas as línguas se misturam e se complementam, envolvendo diversos recursos semióticos e transcendendo as palavras. A translinguagem aponta que os indivíduos multilíngues utilizam suas línguas “todas juntas e misturadas”, sem separá-las para dar significado à comunicação em um determinado tempo e espaço. Nesse processo, não se estabelecem limites para que os sujeitos utilizem as línguas e os recursos multissemióticos que lhes são mais confortáveis ou que lhes são mais acessíveis no ambiente linguístico.

Desse modo, a discussão sobre o surdo multilíngue propicia situações linguísticas que não criam barreiras, e sim práticas que priorizam o interesse da criança. Na educação, não se deve planejar metodologias que levem às raias do absurdo, por exemplo, criar métodos artificiais para que os surdos desenvolvam a voz. Ao contrário, deve-se incentivar o caminho natural, a fim de que se desenvolvam de modo a trazer significado para suas vidas. Tudo isso deve ser feito por meio da integração da atividade articulatória, para o domínio dos elementos da linguagem.

Esta pesquisa sugere, assim, um olhar livre para as línguas em face das inter-relações múltiplas nas práticas linguísticas que contribuem para a educação inclusiva. Não cabe mais negar

as diferentes culturas que circulam no ambiente da sala de aula, pois é necessário se libertar da educação homogeneizadora.

Considerando as liberdades linguísticas, deve-se atentar para as práticas pedagógicas visuais, que assumem aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do surdo nos aspectos político, humano e técnico. É fundamental planejar metodologias que criem oportunidades para que diversas culturas e modalidades de textos perpassem entre si, em prol da pedagogia dos multiletramentos.

Para o Grupo Nova Londres, “[...] a mente humana é corporificada, situada e social” (GNL, 2021, p. 132). Dessa forma, o ensino-aprendizagem deve estar alinhado à mente. O indivíduo, ao ter contato com seus pares e com situações de seu cotidiano, corrobora para a aprendizagem significativa.

#### 4.3 O “MULTI” DOS MULTILETRAMENTOS

As discussões sobre os “multiletramentos” surgiram na década de 1990, graças aos anseios de dez pesquisadores: Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels, vinculados à área de Educação e Linguística. Essa foi a origem o Grupo de Nova Londres (GNL) (Barbosa; Ribeiro, [s.d]). Esses pesquisadores estavam preocupados com as mudanças sociais causadas pela globalização e que interferiam diretamente na relação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, uma vez que as mudanças produzidas na sociedade contemporânea estavam gerando novas maneiras de ler, escrever e entender as diversidades. Os textos começaram então a ganhar outra forma, ocorrendo uma mistura entre as diversas semioses e culturas (Barbosa; Ribeiro, [s.d.]).

Em 1994, ao se reunirem na cidade de Nova Londres<sup>37</sup> (Connecticut, EUA) para a organização de uma asserção pedagógica adequada às novas mudanças globais, os participantes criaram a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, o grupo publicou o manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*” (“Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”), no qual consideram os textos como portadores de diversas formas de linguagem: sonora, visual, gestual e espacial. “Os *designs* são considerados formas de construção de sentido que, por princípio, não separam produto e processo de produção” (Barbosa; Ribeiro, [s.d], [n.p.]).

---

<sup>37</sup> Cidade que deu origem ao nome do grupo.

Nesse manifesto, o grupo organizou a pedagogia em quatro momentos: *situated practice* (prática situada), *overt instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). A prática situada evidencia a necessidade de considerar os aspectos extraescolares de todos os alunos, para que o percurso pedagógico tenha significado e se aproxime da realidade deles, para além dos muros da escola, proporcionando um ambiente de confiança e sem julgamentos (GNL, 1996).

O momento da instrução explícita é aquele em que o docente e o discente refletem sobre suas ações nas atividades de ensino-aprendizagem. Nessa etapa, o aluno aproxima-se dos conceitos e da metalinguagem para estudar com mais profundidade os conteúdos.

O objetivo aqui é a consciência e o controle sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intra-sistemáticas do domínio que está sendo praticado. Um aspecto definidor da Instrução Explícita é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática. No caso da estrutura de multiletramentos aqui proposta, isso significaria que os alunos desenvolvem uma metalinguagem que descreve tanto o “quê” da pedagogia da alfabetização (processos de design e elementos de design) quanto os andaimes que constituem o “como” da aprendizagem (Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico, Prática Transformada) (GNL, 1996, p. 33, tradução nossa).

O enquadramento crítico é o movimento do docente ao incentivar a crítica do aluno, de modo a desnaturalizar e tornar estranho aquilo até então considerado normal. Por último, a prática transformada é o momento em que a teoria e a prática se vinculam, e, de maneira contínua, ressignificam a prática pedagógica.

Diante destas considerações, ressalte-se que esses momentos pedagógicos precisam ocorrer de maneira complementar, sem limites e sem obedecer a uma ordem. A escola é um ambiente de diálogo “multi” (culturas e linguagens) e precisa se apropriar dos multiletramentos.

A “multiplicidade de linguagens”, semioses e mídias envolvidas para a criação de significação para os textos multimodais contemporâneos com o objetivo de que esses textos multimodais contemporâneos envolvem: por um lado a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14).

Em uma crítica às análises do GNL, Rojo (2009) afirma que a linguagem não poderia mais ser associada a um sistema fixo, previsível, baseado em regras gramaticais de relação estreita com a linguagem oral e escrita. Fazer isso, conforme a autora, limitaria a ramificação de oportunidades de aprendizagem, pois inibiria a curiosidade dos alunos para a busca de novas

experiências e conhecimentos. Rojo (2012) também considera que o GNL estava preocupado com os novos letramentos emergentes na sociedade e relacionados não apenas com as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), mas também com a transversalidade cultural existente em sala de aula.

As questões levantadas pelo GNL e elencadas a seguir também foram objeto de análises críticas:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GNL, 1996, p. 70, tradução nossa).

Para Rojo e Almeida (2012), esses questionamentos surgiram porque a maioria dos integrantes do grupo era originário de países com um elevado número de conflitos sociais, dentre os quais, “[...] lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância”. As autoras entendem que o GNL queria levar esses conflitos para discussão em sala, no intuito de oportunizar melhores condições de vida à juventude marginalizada.

Tal fato se aproxima da situação do Brasil, onde a violência é caracterizada como natural. Para exemplificar, basta lembrar que a mídia noticia diariamente a morte de jovens em confrontos ou pseudos confrontos com policiais, ou entre eles mesmos em situações de disputa do tráfico de drogas. Trazer esse enfoque sociocultural aumenta as possibilidades de compreensão da sociedade contemporânea e fornecem melhores escolhas para o futuro da juventude.

Discutir os multiletramentos abrangem, portanto, diferentes modos de representação, de construção de significado. Criam fissuras na rigidez do sistema linguístico colonial que prioriza as modalidades consideradas de prestígio, a leitura e a escrita. Os multiletramentos valorizam várias linguagens e culturas, além de desenvolverem a criação de significados para cada experiência. Também garantem, para todos os discentes, dentre eles, os surdos, condições de fazer parte de todo o processo de ensino.

#### 4.4 MULTILETRAMENTOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA VISUAL PARA SURDOS

O grande desafio para suprir a defasagem na aprendizagem dos surdos é a prática pedagógica, que ainda perpetua a ideia de que esses estudantes aprendem da mesma maneira que os ouvintes. Por isso, nas aulas ainda prevalecem tanto o predomínio de atividades de leitura e de escrita distantes da realidade do aluno quanto os modelos de memorização. Todavia, de nada

adianta para o surdo um texto, porque, para ele, são imagens no papel sem representação visual, visto que as letras não trazem significados para sua vida e estão distantes da Libras.

Skliar (2001, p. 176) afirma que a experiência visual é o canal de aprendizagem dos surdos, e que é por ele que ocorre a organização dos pensamentos:

[...] a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações.

Atualmente, pode-se observar que os recursos visuais estão disponíveis tanto na televisão (eletrodoméstico que quase toda a população tem em suas residências) quanto nas tecnologias mais avançadas, tais como celular e computador. Essa disponibilidade facilita as práticas educacionais, porque permite ao docente planejar as aulas para todos aqueles que estão em sala.

Em um texto, a imagem deixa de ser subestimada e passa a ser uma grande mediadora da aprendizagem do surdo. Pensar em um ambiente com uma pedagogia de multiletramentos, portanto, é garantir aos surdos as mesmas oportunidades de aprendizagens dos ouvintes, ou seja, de que serão assistidos com equidade e respeitados em suas particularidades linguísticas. As estratégias de multiletramentos, todavia, não privilegiam apenas os surdos, mas também os ouvintes. Para as pessoas privadas de audição, as imagens desempenham um papel fundamental para a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Transitar no mundo dos multiletramentos é trazer, para as aulas, infográficos, vídeos, imagens estáticas, softwares. É dinamizar as aulas, tornando-as reflexivas, com o objetivo de contribuir para futuros sociais. Agindo, portanto, em diversas modalidades e culturas, esse movimento contribui para que um processo de ensino-aprendizagem criativo, crítico e reflexivo seja alcançado. “O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pelas diversidades cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que advêm dessa diversidade” (GNL, 2021, p. 140, tradução nossa).

Nessa direção, é necessário pontuar que a prática de inclusão de surdos não cabe apenas ao professor regente, visto que precisa contar com o apoio do professor bilíngue, que tem formação para educar o aluno surdo e compreensão das especificidades das duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa. Tanto o docente regente quanto o bilíngue devem planejar de maneira conjunta as metodologias visuais que poderão ramificar a oportunidade de aprendizagem de todas as crianças.

As metodologias utilizadas para o ensino dos surdos transcendem os limites entre as línguas porque o corpo, as línguas e as imagens são utilizadas integradas e de modo dinâmico. No decorrer da interação, não se estabelecem limites, pois as línguas e as imagens se misturam com diversas outras linguagens para estruturar os pensamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o momento, na verdade, das “considerações inquietantes”, porque esta pesquisa fez emergir uma pergunta que continua a lançar desafios: “Como incluir sem expor a criança surda?”. Essa pergunta poderá ser respondida mediante um longo processo de reflexão, e talvez esteja além desta pesquisa ou coloca-se como proposta para estudos futuros. No momento, a crença da pesquisadora está na Educação Inclusiva, por considerar que separar os surdos em Escolas Especiais trará mais prejuízos do que benefícios, visto que o ambiente linguístico visual por meio da Libras se restringiria aos frequentadores dessas instituições de ensino.

A Libras precisa ser vista nas ruas de uma cidade, nos ambientes públicos, nas redes sociais, nas escolas e na vida cotidiana. Colocar os sujeitos surdos em uma escola bilíngue nessa sociedade líquida, em que tudo cai no esquecimento, promove a fragmentação do todo (“educação”) em partes (“escola bilíngue”), o que favoreceria o esquecimento da comunidade surda e da Libras e o enfraquecimento das lutas por uma Educação de qualidade.

É apenas no cruzamento das discussões e com a intensificação da exposição do déficit do sistema educacional que a consciência da insatisfação aflora. Separar os surdos em uma escola especial transformaria a Libras em objeto de análise filológica no futuro, distanciando-a da interpretação social viva.

Na contemporaneidade, ao entrar na sala de uma escola inclusiva e deparar com o discente surdo e o Intérprete de Libras, o docente não poderá ignorar que ambos estão ali; todavia, se decorridos dez anos de ausência do surdo e da Libras, esse ambiente linguístico visual cairia no esquecimento. Portanto, para melhorias na educação, com base criativa, crítica e reflexiva para os surdos, precisaria haver a exposição da Libras e o fomento a pesquisas tais como esta.

Um dado preocupante constatado durante o processo de separação de materiais empíricos para a pesquisa foi a falta de preservação da história de Anápolis, da qual só foi possível resgatar algumas partes por meio da historiografia. No que diz respeito à Educação Infantil para surdos, a memória histórica anapolina está repleta de lacunas, visto que não houve o cuidado de se preservarem materiais capazes de mostrar uma arena de ênfases sociais vivas.

Nesse sentido, e mediante uma pesquisa bibliográfica, buscou-se mostrar o desdobramento da história da Educação Infantil e da Educação Inclusiva para surdos em seus avanços e

retrocessos. Esses movimentos são causados pelo capitalismo, sistema econômico em que tudo é transformado em mercadoria, inclusive a Educação.

Assiste-se a soluções imediatistas, com os docentes sendo obrigados a seguir uma nova cartilha ideológica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seria ingenuidade afirmar que a Educação Inclusiva é a solução de todos os problemas da Educação, ou que é o problema da Educação, visto que se vive em um período muito cruel, no qual tudo se transforma em disputa mercadológica, sob a pseudo ilusão de liberdade, inclusive, com relação à Libras e a uma Escola Bilíngue.

A verdade é que quanto mais as políticas governamentais intensificam o processo de homogeneização da Educação, criando patamares de competência a serem atingidos, por exemplo, com a BNCC (2017), mais os alunos com surdez são desvalorizados nas suas especificidades linguísticas. Amplia-se a rede assistencialista, por meio da filantropia, da religião e da educação, aliada à concepção clínico-terapêutica, resultando no aumento da segregação do estudante surdo.

A inclusão da criança surda na Educação Infantil deve ser o foco de discussões e análises, com vistas a encontrar respostas à questão do acesso e da permanência desses discentes nas escolas. Todavia, para isso faz-se necessária a organização pedagógica, de forma que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, sem que haja discriminação ou segregação dos alunos com deficiência. É necessário igualmente subverter esse sistema econômico que quer vender facilidades, e se os professores comprarem essa ideia irão cultivar abacaxis para a próxima geração descascar.

Ainda existem pontos polêmicos a serem analisados, por exemplo, a presença do Intérprete de Libras nos espaços escolares, ou a complexa relação dialética da igualdade-diferença na sala de aula da criança surda. A inclusão defendida nesta pesquisa pretende desmitificar a falsa ideia de igualdade de tratamento, ou seja, afastar a ideia do igualitarismo, porque não se pode ser igual em tudo. Porém, apontar a falta de audição da criança como diferença, isso, sim, é segregação, e não inclusão.

Nessa situação, como encontrar o ponto de equilíbrio para a complexa relação entre diferença e igualdade sem expor a diferença ou acreditar que todos são iguais? Para isso é necessário entender que não é a universalidade que constitui as pessoas para o processo de inclusão, e sim as suas especificidades, visto que existem diferentes ritmos no processo de aprendizagem. A igualdade, como afirma Mantoan (2023, p. 10), está no direito de aprender, uma vez que “[...] combinar igualdade e diferença no processo escolar é andar no fio da navalha!”

A igualdade, como base de nivelamento tanto para ter acesso à escola quanto para nela permanecer, traz problemas; contudo, diferenciar, adaptando atividades distantes do nível da criança por ela ser surda, ou seja, instituir a diferenciação pela deficiência, traz muito mais problemas porque impõe restrições a essas pessoas. Tal atitude é considerada discriminação, visto que “pessoa deficiente” é um conceito social, ou seja, a caracterização da pessoa por sua falta de audição é um comportamento social que se enraíza por meio das relações interpessoais no decorrer do tempo.

A surdez, por si só, não faz do surdo uma pessoa deficiente, isto é, com uma insuficiência, com uma menos-valia, uma enfermidade. A surdez converte-se em deficiência somente em certas condições sociais da existência do surdo, quando são considerados incapazes de realizar algo que dependa de sua autonomia.

Nesse contexto, o professor, o Intérprete, todos os profissionais que lidam com uma criança surda precisam ter a consciência de que a função da Escola Inclusiva está também na complementação da ação pedagógica da sala de aula regular, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso só ocorrerá, no entanto, quando as práticas pedagógicas criarem condições para que se ultrapasse a surdez e se propicie o desenvolvimento cognitivo do discente surdo, mas, para isso, tudo precisa fluir de maneira espontânea. A diferença não deve ser realçada, ao contrário da igualdade, que deve ser evidenciada. A inclusão incomoda porque deixa evidente que não adianta utilizar um planejamento igual para todos, nivelando os alunos; na verdade, trata-se de um olhar atento ao fato de que quem dita o ritmo de aprendizagem é o discente.

Na inclusão, faz-se necessário um olhar para além dos direitos instituídos legalmente. Em Anápolis, a lei está sendo cumprida por meio do Plano Municipal de Educação (2015-2025), que garante Intérpretes de Libras e Educação Bilíngue desde a Educação Infantil, em conformidade com o Art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). No entanto, o salário que o município paga demonstra a desvalorização desses profissionais da educação e isso está afastando muito deles da escola.

Pode-se considerar as políticas públicas como a porta de entrada para a Educação Inclusiva e a Educação Infantil, pois fortaleceram estudos no decorrer do fim da década de 1980 e início da década de 1990, com o objetivo de garantir o acesso de todos à Educação. No entanto, as políticas educacionais ainda perpetuam a ideia de um projeto de igualitarista e universalista, a fim de

padronizar os que não se encaixam, sustentando que todos são iguais, mas de acordo com padrões ideais.

A igualdade de oportunidades é perversa porque os alunos têm a oportunidade de acesso, mas sua permanência no espaço escolar está emaranhado nas questões de direito e de política afastadas das oportunidades iguais de aprender. Um dos princípios da inclusão é não permitir que as políticas públicas sejam utilizadas apenas para cumprir a obrigação de matricular essas crianças em salas comuns, e sim como uma ação permanente de melhoria do ensino, respeitando as características individuais.

A inclusão busca romper com os modelos conservadores da escola porque o objetivo é proporcionar uma Educação de qualidade para todos, eliminando métodos excludentes de ensinar. As práticas pedagógicas devem ser inovadoras, assegurando aos discentes, com ou sem deficiências, a formação para a cidadania. Para a inclusão da criança surda nas escolas, é necessário considerar a importância da prática visual para o ensino, e, por isso, nesta pesquisa foi adotado o conceito de multiletramentos, proposta que considera a imagem no contexto cultural e social, permitindo criar situações de maneira crítica e criativa.

Os princípios da Educação Inclusiva vêm se fortalecendo legalmente, mas na prática o que ainda predomina é uma educação integradora, cujo objetivo é normalizar a pessoa com deficiência conforme determinam os padrões sociais. Todavia, essa perspectiva assistencialista rouba a autonomia desses sujeitos. No caso da Educação da criança surda, tal situação persiste tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial, pois ambas herdaram da sociedade europeia uma orientação pedagógica totalmente burguesa, filantrópica e religiosa.

Isso foi possível de ser revelado no processo de análise desta pesquisa, que mostrou os caminhos históricos que contribuíram para a educação de hoje. A historiografia é o caminho para entender como ocorreu o processo da estruturação da Educação Infantil e da Educação de surdos, desnudando os desdobramentos do processo de ensino-aprendizagem que ocasionaram a criação de situações de significação da realidade que se vê como verdade.

Para entender as práticas pedagógicas na Educação Infantil para a criança surda, não é possível isolar esse objeto do mundo, porque a própria história revela o processo de abstração dessa realidade concreta, mostrando o que subjaz a essa prática pedagógica que está contaminada pelo assistencialismo. Ou seja, tudo o que aconteceu ou acontece no âmbito da educação da criança

surda está ligado a um contexto, e o objeto da pesquisa adquiriu significados por meio do social em movimento.

A Educação dos surdos deve estar vinculada a uma pedagogia social, na qual o centro de todo o planejamento deve ser a criança, e ter como objetivo traçar de um modo assertivo as práticas pedagógicas visuais que atinjam a organização do pensamento do discente, proporcionando-lhe a criação de novos sentidos para os sinais e as relações sociais.

Deve-se chegar a um ponto em que cada professor saiba também ensinar os surdos e, portanto, a uma escola para surdos e ouvintes, mas para isso todos precisam saber Libras. No entanto, muitos consideram a Língua de Sinais difícil, quando, na verdade, ela é a mais próxima da linguagem da mente, a mais natural para ser desenvolvida, pois todos utilizam, quando crianças, os sinais manuais, conforme análise do neurologista Oliver Sacks (2010). O que ocorre, no entanto, é que a Libras não foi escolhida para ser uma Língua Franca como o Inglês o foi para fins comerciais.

Acredita-se, portanto, que esta pesquisa atingiu os objetivos propostos, visto que também incorpora o não apagamento da Educação Infantil para crianças surdas, tendo pessoas para contar a realidade do passado como se fosse a realidade de hoje.

## REFERÊNCIAS

A CINQUENTENÁRIA. **Comemoração do jubileu da cidade de Anápolis (1907-1957)**. Edição única. Anápolis: ([s.n.]), 1957. 107p.

ADAMS, Fernanda Welter; SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da; TARTUCI, Dulcéria. História da educação especial em Goiás: algumas nuances voltadas à formação de professores. **Educação, Cultura e Sociedade**. Edição Especial. Cuiabá, v. 11, n. 3, 2021.

ADORNO, Thais Lira França; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova. **Acta Educ.** [online]. 2020, v. 42, e48511. Epub 01-Abr-2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.48511/> Acesso em: 19 nov. 2014.

AGÊNCIA DO SENADO. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920**. 07/07/2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920/> Acesso em: 12 abr. 2024.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005.

AMORIM, Fabrício da Silva. Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial. **SOCIODIALETO**. Web-Revista. v. 5, n. 14, p. 111-138, nov. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/292695294\\_ENSINO\\_DO\\_PORTUGUES\\_BRASILEIRO\\_POR\\_UMA\\_PEDAGOGIA\\_DESCOLONIAL](https://www.researchgate.net/publication/292695294_ENSINO_DO_PORTUGUES_BRASILEIRO_POR_UMA_PEDAGOGIA_DESCOLONIAL) /Acesso em: 10 maio 2024.

ANÁPOLIS. (Prefeitura Municipal). **Lei n.º 2.822**, de 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e estabelece as normas gerais para o seu funcionamento. Disponível em : <https://leismunicipais.com.br/a/go/a/anapolis/lei-ordinaria/2001/283/2822/lei-ordinaria-n-2822-2001-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-anapolis-e/> Acesso em : 7 abr. 2024.

ANÁPOLIS (Prefeitura Municipal). **Lei n.º 3.775**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências. 2015a. Disponível em: [https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/414/414\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/414/414_texto_integral.pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.

ANÁPOLIS (Prefeitura Municipal). **Edital de Concurso Público n.º 012**, de 14 de abril de 2015. 2015b Disponível em: [https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/3834/prefeitura\\_de\\_anapolis\\_go\\_2015-edital.pdf](https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/3834/prefeitura_de_anapolis_go_2015-edital.pdf) / Acesso em: 11 nov. 2023.

ANÁPOLIS (Prefeitura Municipal). Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 005**, de 23 de janeiro de 2019. Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinpma.com.br/wp-content/uploads/2019/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CME-n.005-2019-Fixa-Normas-para->

Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-no-Sistema-Municipal-de-Ensino-de-An%C3%A1polis.pdf/  
Acesso em: 7 abr. 2024.

ANÁPOLIS (Prefeitura Municipal). **Lei complementar n.º 456**, de 23 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração pública do município de Anápolis e dá outras providências. Disponível em: [https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2020/7098/lc\\_no\\_456-2020\\_-\\_reforma\\_administrativa-publicacao-07-01-2021.pdf/](https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2020/7098/lc_no_456-2020_-_reforma_administrativa-publicacao-07-01-2021.pdf/) Acesso em: 20 maio 2024.

ANÁPOLIS (Prefeitura Municipal). **Portal da Transparência**, Anápolis, 2024. Disponível em: <https://transparencia.anapolis.go.gov.br:8091/transparencia/folha.jsf/> Acesso em: 20 abr. 2024.

ANDRADE, Camila Neto Fernandes. **Bebês e Crianças Surdas nos Espaços Educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2020.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **História da APAE**. Anápolis, GO, 2018. Disponível em: [apaeaps.org.br/](http://apaeaps.org.br/). Acesso em: 1º jun. 2024.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000939307/> Acesso em: 19 fev. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das Políticas Contraditórias de Flexibilização e Descentralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação infantil em Goiás. **Inter.ação**. Goiânia, v. 33, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5273/> Acesso em: 20 fev. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles; MAGALHÃES, Solange. Políticas Públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um Projeto Político-Social. In: **Educação Manifestos, lutas e utopias**. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, MG, 2005. Disponível em: [http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.178096037.1626971115.1712542122-247473893.1712542122/](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.178096037.1626971115.1712542122-247473893.1712542122/) Acesso em: 20 jul. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 20 fev. 2024.

BARBOSA, Jacqueline; RIBEIRO, Victor Schlude. **Multiletramento**. Tecnologias, letramentos, ensino. [on-line]. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/> Acesso em: 18 out. 2023.

BORGES, Josy Apolinário de Araújo Rosa. Professor de apoio na rede estadual de educação em Goiás: uma perspectiva formativa. **Revista Científica de Educação**. 5 (1), e021034-e021034, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/57/> Acesso em: 10 jan. 2024.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRASIL. **Lei n.º 2.040**, de 28 de setembro de 1871 [Lei do Ventre Livre] [Manuscrito]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496715/> Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html/> Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm/) Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/) Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm/) Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/) Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998 (v. 1 e 2). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf/](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf/) Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm/) Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm/) Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf/> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) /Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf/](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf/) Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm) / Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm/) Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm/) Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm/) Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm/) Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. **Censo Escolar** (2024). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento/> Acesso em: 7 jun. 2024.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article/39/1/31/4626948/> Acesso em: 6 maio 2023.

CAS. Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/Goiânia. **Quem somos**. Disponível em: <https://casgoiania.com.br/index.php/quem-somos/> Acesso em: 1º jul. 2024.

CASTILHO, Tarcísio Paciulo. **Livro de Literatura Infantil produzido em Libras: a Usabilidade do QR Code como Ferramenta de Acessibilidade à Produção de Cultura Letrada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/159a9d47-7ef9-4dd2-b5b3-22a57ee28c23/> Acesso em: 2 fev. 2024.

COMENIUS, Johann Amos. 1649. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles. **Práticas Discursivas sobre a Surdez e a Educação Infantil: Diálogo com Familiares**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2019.

COSTA, Agda Emília Cardoso da; ABREU, Sandra Elaine Aires de. O jardim de infância no Colégio Auxilium em Anápolis/GO (1946). **Revista Científica UniEvangélica**, Anápolis -GO, v. 3, n. 1, p. 01-12, 2018. Disponível em: <https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4480/> Acesso em: 9 jun. 2024.

COUTINHO, Kilma. **Meninas Sinais** (2024). Instagram: @kilma\_coutinho. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcyyEDMp9wD/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==/> Acesso em: 26 jun. 2024.

DALL'ASEN, Taise. **A Aprendizagem da Língua de Sinais por Crianças Surdas: dos Primeiros Anos de Vida à Aquisição do Português Escrito**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, SC, 2020.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Machado. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/Seesp, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf/> Acesso em: 10 ago. 2023.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna** (séc. XVI/séc. XX - teoria, organização e práticas educacionais). 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

FERNANDES, Rosimeire. **Universo Surdo: os Desafios da Aquisição da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

FERNANDES, Sarah Honório. **Educação Infantil e Formação Continuada de Professores na Regional de Anápolis-GO**. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2023.

FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha. **Políticas Públicas Educacionais e a Escolarização do Estudante Surdo em um Contexto de uma Escola Municipal de Anápolis-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO, 2023.

FERREIRA, Marta Angélica Montiel. **Letrar**: um Modelo de Ambiente Virtual de Apoio ao Ensino da Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Crianças Surdas Mediado pela Libras. Tese (Doutorado em Informática). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

FONSECA, Lara Cariny Celestino. **Jardim de infância em Goiás (1928-1937): educação e processo civilizador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Catalão, GO, 2014.

FRANCO, Anália; CALDAS, Eunice. **Manual para as escolas Maternaes da Associação Feminina Beneficente e Instructiva**. Primeiro trimestre. São Paulo, Tipo-Lithografia Ribeiro, 1902. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=27/> Acesso em: 24 jul. 2023.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

FROEBEL, F. A. **A educação do homem**. Passo Fundo, RS: Editora UFP, 2001.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-performances. *In*: MOORE, E.; BRADLEY, J.; SIMPSON, J. (Ed.). **Translanguaging as transformation: the collaborative construction of new linguistic realities**. Bristol: Multilingual Matteres, 2020. p. 17-21.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNL. Grupo Nova Londres. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n.º 926**, de 13 de novembro de 1953. Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/97594/pdf/> Acesso em: 25 maio 2024.

GOIÁS. **Lei n.º 12.081**, de 30 de agosto de 1993. Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Goiás, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Goiânia, 1993. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/82684/lei-12081/](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/82684/lei-12081/) Acesso em: 30 dez. 2023.

GOIÁS. Superintendência de Ensino Especial, Secretaria Estadual da Educação (SUEE/SEE). **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi):** Educação inclusiva – garantia de respeito à diferença. Goiânia, 1999. Disponível em: <https://goias.gov.br/economia/wp-content/uploads/sites/45/2019/07/ppa2000-2003-4c6.pdf/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOIÁS. **Plano Plurianual 2000-2003.** Goiânia, 2001. Disponível em: <https://goias.gov.br/economia/wp-content/uploads/sites/45/2019/07/ppa2000-2003-4c6.pdf/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOIÁS. **Lei n.º 15.440**, de 16 de novembro de 2005. Fica instituída a Política Estadual de Atenção ao Deficiente. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/80529/pdf/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GOIÁS. **Lei n.º 18.969**, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/93357/pdf/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais-Seduc-2024.** Goiânia, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-2024-pdf/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GÓIS JR., Edivaldo. Movimento higienista na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConScientiae Saúde.** São Paulo, n. 1, p. 47-52, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92900109/>. Acesso em: 16 maio 2024.

GOYAZ. **Decreto n.º 9.951 A**, de 17 de setembro de 1928. Regulamento e Programma do Jardim da Infância. 1928. Disponível em: [http://200.137.218.134/uploads/1/0/1011/Regulamento\\_e\\_Programma\\_do\\_Jardim\\_de\\_infancia.pdf/](http://200.137.218.134/uploads/1/0/1011/Regulamento_e_Programma_do_Jardim_de_infancia.pdf/). Acesso em: 20 nov. 2024.

GOYAZ. **Decreto n.º 10.640**, de 13 de fevereiro de 1930. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz. Goyaz, 1930. Disponível em: [http://200.137.218.134/uploads/1/0/1041/REGULAMENTO\\_DO\\_ENSINO\\_PRIMARIO\\_DO\\_ESTADO\\_DE\\_GOIAS.pdf/](http://200.137.218.134/uploads/1/0/1041/REGULAMENTO_DO_ENSINO_PRIMARIO_DO_ESTADO_DE_GOIAS.pdf/). Acesso em: 20 nov. 2024.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades 2013.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/historico>. Acesso em: 14 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022.** Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2024

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **MAPA**, Memória da Administração Pública Brasileira. Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930). Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS:** Estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller. Educação infantil para surdos. *In:* ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Eds.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil:** um retrato multifacetado. Canoas, RS: Editora da Ulbra, 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. **Educação infantil:** enfoques em diálogos. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos)

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LADD, P. **Em busca da surdidade 1:** Colonização dos Surdos. Lisboa: Editora Surd' Universo, 2013.

LEE, Diany Akiko Nakamura. **Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta Metodológica na Educação Infantil:** uma Análise do Processo de Ensino e Aprendizado em uma Sala da Unidade de Atendimento à Criança. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social.** v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030/> Acesso em: 25 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha *In:* MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

NGL. New London Group. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

NOVA ESCOLA. **Plano de aula**. [s.d.]. Disponível em : <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/2ano/geografia/orientacao-espacial-a-localizacao-a-partir-de-pistas/5376/> Acesso em : 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Eliane de Christo. **Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva**: idéias e práticas educativas para a criança e para a mulher (1870-1920). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2007.

OLIVEIRA, Eliane de Christo; KUHLMANN JR., Moysés. **A promoção da Educação Infantil na obra e pensamento de Anália Franco**. 4º CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Comunicação oral. Goiânia, 2006.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Soares de. **História e memória da educação do surdo em Goiás**: Escola Estadual Especial Maria Lusía de Oliveira (1988-2015). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando como passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf/> Acesso em: 26 jun. 2023.

PESTALOZZI, Johann H. **Écrits sur la méthode**. Le Mont-sur-Lausanne: Ed. Loisirs et Pédagogie (LEP), 2009.

PINTO, Milena Maria. **A Criança Surda na Educação Infantil**: o Desenvolvimento de Linguagem na Perspectiva do Professor. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2021.

PORTAL CONTEXTO. **APAE Anápolis é uma das 100 Melhores ONGs de 2022**. Anápolis-GO, 22 de outubro de 2022. Disponível em: <https://portalcontexto.com/apae-anapolis-e-uma-das-100-melhores-ongs-de-2022/> Acesso em: 23 maio 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira – estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS Ronice Müller de; SILVA Jair Barbosa; ROYER, Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da. **A Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023. v. 1.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

RABELO, Dayane Bollis. **A Educação Infantil para Crianças Surdas em Municípios da Região Metropolitana de Vitória**. Tese (Doutorado em Ensino). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212900/> Acesso em: 4 jul. 2024.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Marlene Barbosa. de Freitas. Alteridade. *In*: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula Pereira (org.). **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem-viver**. Fortaleza: Editora UECE, 2021. p. 23-25.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio/ São Paulo: Loyola, 2004

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; TANZI, Adolfo Neto. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALVADOR, Aloísio Dias. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO. **Roda dos Expostos (1825-1921)**. Disponível em: [https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=RODA%20DOS%20EXPOSTOS%20\(1825%20E2%80%93%201961\)&text=Com%20a%20janela%20aberta%20para,criada%20/](https://www.santacasasp.org.br/portal/museu-curiosidades/#:~:text=RODA%20DOS%20EXPOSTOS%20(1825%20E2%80%93%201961)&text=Com%20a%20janela%20aberta%20para,criada%20/) Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTOS, Tarcio Paula dos. **O Escolanovismo e a Escola Normal de Anápolis/Go na formação de normalistas (1931-1937)**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação Tecnologias e Linguagens). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO, 2023. Disponível em: [https://www.btdt.ueg.br/bitstream/tede/1194/2/DISSERTACAO\\_TARSIO\\_PAULA\\_SANTOS.pdf](https://www.btdt.ueg.br/bitstream/tede/1194/2/DISSERTACAO_TARSIO_PAULA_SANTOS.pdf)/ Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, Victor Matheus de Santana. Comparando Revisões Narrativas e Sistemáticas: um exemplo a partir de eleições de segunda-ordem aplicada ao Parlamento Europeu. **Revista Política Hoje**. v. 31, n. 2, 2022. Disponível em: [https://www.academia.edu/123919185/Comparando\\_Revis%C3%B5es\\_Narrativas\\_e\\_Sistem%C3%A1ticas/](https://www.academia.edu/123919185/Comparando_Revis%C3%B5es_Narrativas_e_Sistem%C3%A1ticas/) Acesso em: 11 nov. 2024.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto nº 29.501**, de 5 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos Centros Específicos dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29501-05.01.1989.html/> Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Danielle Costa Cavalcante. **A música na educação especial: prática docente com crianças autistas no Centro Municipal de Atendimento à Diversidade – CEMAD, Anápolis-GO**. Monografia (Graduação em Música). Universidade de Brasília. Brasília, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/38442/> Acesso em: 2 mar.2024.

SILVA, Márcia Rodrigues. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Catalão, GO, 2014.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins *et al.* Educação Infantil no Município de Anápolis: primeiras aproximações. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMOTA, Sandra Valéria (org.). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás: 10 anos de EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**. Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América, 2013. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Telma%20Aparecida%20Teles%20Martins%20Silveira.pdf> Acesso em: 2 mar. 2024.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOUSA, Luciana Teles dos Santos Mesquita de. **Ensino de Libras para Crianças Surdas na Educação Infantil: Estudo de Caso em uma Escola Municipal no Interior do Estado de Goiás** -

Município de Pires do Rio. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC. 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **História da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf) / Acesso em: 29 set. 2023.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

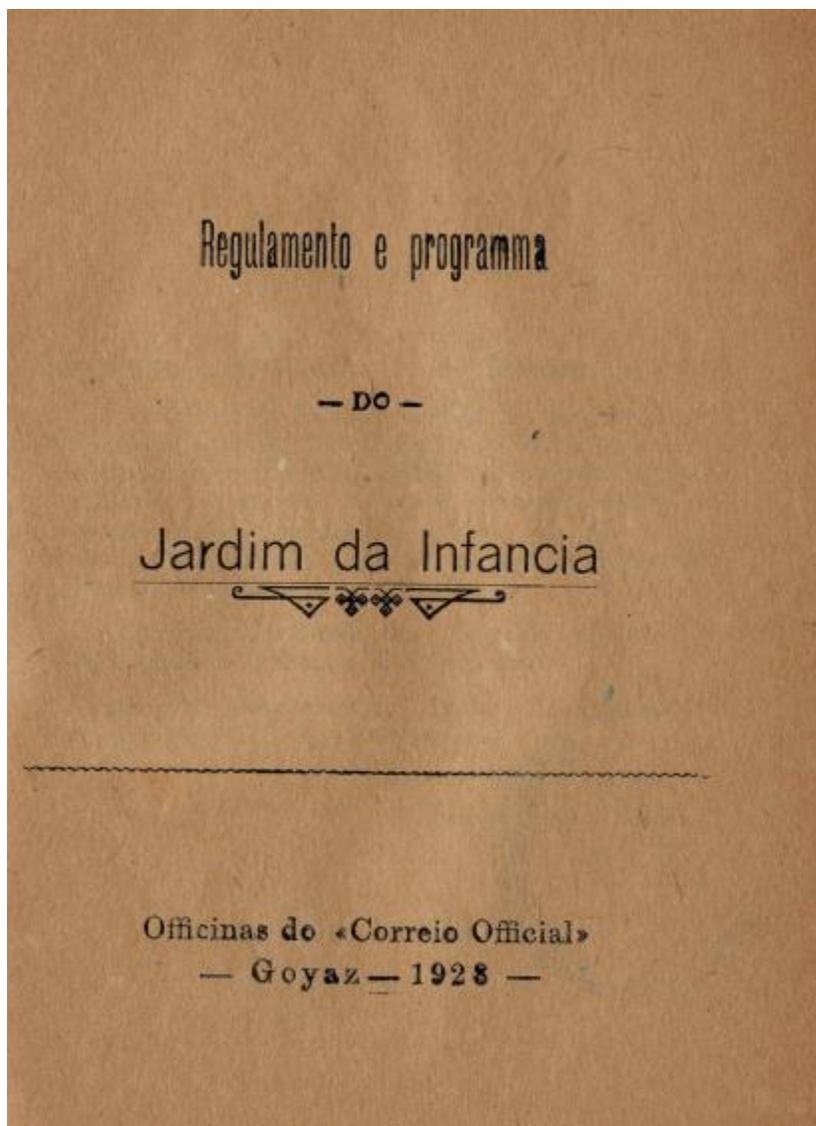
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo: Editora Martins, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WETSBROOK, Robert. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

XAVIER, André Nogueira. A estrutura interna dos sinais da Libras à luz do modelo de análise fonético-fonológica de Liddell e Johnson (1989). *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; XAVIER, André Nogueira (org.). **Libras em estudo: descrição e análise**. São Paulo: FENEIS, 2012.

**ANEXO I:**  
**REGULAMENTO DE 1928**



DECRETO n. 9.951 A, de 17 de Setembro de 1928.

O Presidente do Estado, usando da autorização que lhe concede a lei n. 851 A., de 10 de Julho do corrente anno, resolve crear nesta Capital, sob a denominação de «Jardim da Infancia», um estabelecimento destinado á educação das crianças que não tenham attingido a idade escolar, e mandar que nelle se observe o regulamento que com este baixa.

O Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Justiça assim o entenda e faça executar.

Palacio da Presidencia do Estado de Goiaz, 17 de Setembro de 1928, 40.ª da Republica.

BRASIL R. CAIADO  
Cesar de Cunha Bastos

ARQUIVO  
HISTÓRICO



## Regulamento e programma

—DO—

## JARDIM DA INFANCIA

Art. 1.º—O Jardim da Infancia comprehende tres periodos e tem por fim:

1.º—Dar á creança antes dos 7 annos, a idéa e a noção das cousas pela via dos sentidos;

2.º—Imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial, e cuidar do desenvolvimento da attenção e da aptidão motora;

3.º—Estimular as actividades espontaneas e livres da creança, induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproduções servis;

4.º—Desenvolver, gradativamente, as faculdades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil;

5.º—Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade, por meio de historietas proprias e accessiveis á comprehensão da creança;

6.º—Despertar o espirito de observação da creança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses proprios de sua idade;

7.º—Aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da creança;

8.º—Apresentar á creança um programma de idéas associadas pelo principio do centro da curiosidade;

9.º—Cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, por meio de jogos vocaes que appellem para os interesses instinctivos da creança;

10.º—Cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comprehensão das gradações dos sons, que despertem a attenção infantil;

11.º—Preparar a creança para receber com proveito a instrucção primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;

12.º—Combater os automatismos e tregeitos inuteis, servindo-se, para estes fins, de exercicios variados e occupações uteis em todos os momentos livres;

13.º—Não intervir na actividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros habitos moraes, hygienicos e sociaes;

14.º—Fazer, finalmente, do Jardim da Infancia um laboratorio de actividades, experiencias e exercicios educativos.

Art. 2.º—O programma do Jardim da Infancia comprehende:

1.º)—Exercicios de linguagem; recitativos e monologos;

2.º)—Dons Fróbelianos;

3.º)—Contagem de bolas e conhecimentos dos numeros no mappa;

4.º)—Cores primarias e secundarias;

5.º)—Confeções de modelos simples de mosaico e architectura;

6.º)—Desenhos de páozinhos, lençilhas, piões, taboas com applicações diversas, desenho de imaginação;

7.º)—Exercicios representativos da figuras geometricas com o gonigrapho, exercicio de graça;

8.º)—Contos breves e pequenos hymnos, movimentados e accessiveis á comprehensão infantil;

9.º)—Exercicios physicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça;

10.º)—Marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos;

11.º)—Regras de etiquetas e conversações sobre o respeito, devido aos paes, aos mais velhos, aos igueis e aos creados; noções rudimentares sobre a familia, a sociedade e as autoridades constituídas.

Estes ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil;

12.º)—Jardinagem;

13.º)—Jogos sensoriaes visuaes; visuaes motores; motores; auditivos motores; e finalmente, os chamados jogos sociaes;

14) — Trabalhos manuaes com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes de papel, tecelagem, alinhabos, aneis, varetas, perfurações e trabalhos de serrinha.

Art. 3º—O ensino deve ser, tanto quanto possivel, individualizado, reduzindo-se o numero de alumnos em cada classe.

Art. 4º—Serão somente admittidas á matricula no Jardim da Infancia creanças de 4 a 7 annos, mediante prova de vaccinação anti-variolica e de que não soffrem de nenhuma molestia contagiosa ou repulsiva.

§ Unico—As creanças cegas, as surdas-mudas e idiotas não poderão ser matriculadas.

Art. 5º—Todas as creanças deverão ter, obrigatoriamente, tres aventes braços, conforme o modelo adoptado no Jardim da Infancia.

Art. 6º—O Jardim da Infancia terá: uma professora-directora, uma professora, uma adjunta, uma conductora de creanças e uma guardiã.

§ Unico—Para nomeação de professora-directora e de professora do Jardim da Infancia exige-se não só o diploma de normalista, como tambem o certificado de pratica pedagogica, nesta categoria especial de ensino.

Art. 7º—O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infancia é, para todos os effeitos, equiparado ao do Grupo Escolar da Capital.

Art. 8º—Os vencimentos do pessoal do Jardim da Infancia serão:

Professora-directora . . . . .	3:600\$000
Professora. . . . .	3:000\$000
Adjunta . . . . .	2:160\$000
Conductora de creanças . . . . .	1:400\$000
Guardiã . . . . .	1:400\$000

BRAZIL RAMOS CAIADO

*Cesar da Cunha Bastos*