MULTILINGUISMO FRONTEIRIÇO E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ENTRE A CONCEPÇÃO NORMATIVA E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

MULTILINGUALISM IN BORDER REGIONS AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: BETWEEN NORMATIVE CONCEPTIONS AND THE CHALLENGES OF IMPLEMENTATION

Tatiane Porto Macêdo[1]
Dorcely Isabel Bellanda Garcia[2]
Rita de Cássia Pizoli Oliveira[3]

RESUMO

A educação especial inclusiva é um tema que elenca muitas facetas no contexto escolar, principalmente quando sua realidade abarca uma singularidade fronteiriça. Esse contexto é marcado por intensa circulação de pessoas e diversidade linguística e cultural, o que influencia diretamente o processo educacional. Esta pesquisa parte das dificuldades enfrentadas por estudantes, especialmente no período da alfabetização, em um ambiente multilíngue, contexto que exige mediações pedagógicas diferenciadas e políticas educacionais mais eficazes. O objetivo que permeou o desenvolvimento da pesquisa foi analisar as condições e as possibilidades de oferta da educação especial na perspectiva inclusiva em um contexto fronteiriço multilíngue entre Brasil e Paraguai. A pesquisa segue uma abordagem de cunho qualitativo, de natureza teórica, documental e de campo e fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, o qual sustenta a análise das políticas inclusivas no Brasil e no Paraguai. O estudo ancora-se, ainda, em teóricos da perspectiva histórico-cultural, compreendendo o desenvolvimento psíquico da criança articulado ao processo de pensamento e linguagem, especificamente no contexto social multilíngue em que se encontram as crianças público da educação especial. Os resultados evidenciaram a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, maior articulação entre os contextos locais e investimento em formação docente. O estudo também destacou a importância de abordagens como o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégias para promover a inclusão. Conclui-se que, para garantir uma educação inclusiva de qualidade na região de fronteira, é essencial considerar a diversidade linguística e cultural, além de promover ações estruturais e formativas que apoiem efetivamente professores e estudantes.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

[1] Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, MS, Brasil. E-mail: porto_tatiane@hotmail.com

[2] Doutora em Educação. Professora Associada do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, e docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UNESPAR), Paranavaí, PR, Brasil. E-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

[3] Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), Paranavaí, PR, Brasil. E-mail: rita.pizoli@ies.unespar.edu.br

Palavras-chave: Políticas públicas inclusivas. Fronteira Brasil-Paraguai. Teoria Histórico-Cultural. Desenho Universal para Aprendizagem. Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

Inclusive special education is a theme that encompasses many facets within the school context, especially when this reality involves a singularity of border. This context is marked by an intense circulation os people, linguistic and cultural diversity, which directly impacts the educational process. The research started from the problem of the difficulties faced by students, specially during the literacy period, in a multilingual environment, which requires differentiated pedagogical mediation and more effective educational policies. The objective that guided the development of this research was to analyze the conditions and possibilities for offering special education from an inclusive perspective in a multilingual border context between Brazil and Paraguay. The research follows a qualitative approach, of a theoretical, documentary, and field nature. It is grounded in historical-dialectical materialism, which supports the analysis of inclusive policies in Brazil and Paraguay. The study is also based on theoretical perspectives from the historical-cultural approach, understanding the child's psychological development articulated with the processes of thought and language, especially within the multilingual social context in which students of special education are inserted. The results highlighted the need to strengthen public policies, greater articulation between local contexts, and investment in teacher training. The study also emphasized the importance of collaborative teaching approaches and Universal Design for Learning (UDL) as strategies to promote inclusion. It is concluded that, in order to ensure quality inclusive education in border regions, it is essential to consider linguistic and cultural diversity, as well as to promote structural and training actions that effectively support teachers and students.

Keywords: Inclusive public policies. Brazil-Paraguay border. Historical-Cultural Theory. Universal Design for Learning. Collaborative teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada nos anos de 2023 e 2024, no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí, linha 1, denominada Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O recorte geográfico da pesquisa refere-se à faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai e envolve os municípios de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), caracterizados como "cidades-gêmeas", em razão da proximidade territorial e da existência de uma linha imaginária de demarcação entre os dois países. A separação ocorre por uma avenida, configurando-se, assim, uma fronteira seca.

Em decorrência dessas características, observa-se uma significativa facilidade de circulação entre os dois países, o que favorece o acesso de estudantes de nacionalidade paraguaia às instituições de ensino brasileiras, onde realizam suas matrículas e desenvolvem sua trajetória escolar. Diante dessas circunstâncias, tanto os estudantes quanto os professores enfrentam maiores desafios para consolidar o processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva. Tal cenário torna-se ainda mais preocupante no âmbito da educação inclusiva nessa região, especialmente na faixa etária correspondente à alfabetização, período em que as demandas linguísticas e pedagógicas se intensificam.

Essas características constituem-se como motivação para a consolidação deste trabalho, que se desenvolveu com o propósito de identificar as políticas públicas educacionais inclusivas nos âmbitos nacional e internacional, incluindo aquelas que permeiam os municípios em pauta. Ademais, buscou-se compreender o processo de desenvolvimento das ações e mediações pedagógicas elaboradas em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes inseridos nessa singularidade educacional.

Considerando essa peculiaridade, o objetivo que norteou a pesquisa consistiu em analisar as condições e as possibilidades de oferta da educação especial na perspectiva inclusiva em um contexto fronteiriço multilíngue entre Brasil e Paraguai. A pesquisa tem uma abordagem de cunho qualitativo, de natureza teórica, documental e de campo, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético, o qual sustenta a análise das políticas inclusivas no Brasil e no Paraguai. O estudo ancorou-se, ainda, em teóricos da perspectiva histórico-cultural, compreendendo o desenvolvimento psíquico da criança articulado ao processo de pensamento e linguagem, especificamente no contexto social multilíngue em que se encontram esses estudantes público da educação especial.

Com o propósito de conhecer o contexto e a implementação das políticas públicas nos dois países, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma presencial. Por meio de categorias de análise, obteve-se como resultados fragilidades quanto ao que as políticas públicas inclusivas apregoam, verificando-se, em suas entrelinhas, impotências, por se manterem configuradas aos interesses da hegemonia capitalista. Verificou-se, ainda,

nesse contingente singular de fronteira, a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que dialoguem com as especificidades locais bem como de ações estruturais e formativas.

Diante dessa realidade, o trabalho propôs intervenções na organização do trabalho pedagógico, por meio da utilização dos princípios do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Essas ações didáticas, no entanto, só conseguem se efetivar se os municípios de fronteira assumirem, de fato, em suas diretrizes políticas e pedagógicas a formação docente continuada baseada nesses princípios e se proporcionarem as condições materiais e estruturais para que essas ações sejam postas em prática, visando ao ensino específico diante dos desafios impostos pela diversidade linguística dessa região fronteiriça.

DESAFIOS POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS, LINGUÍSTICOS E CULTURAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM TERRITÓRIO DE FRONTEIRA

Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Influência dos Organismos Internacionais

A inclusão é uma vertente que carrega em sua bagagem histórica diversas ações e (re)interpretações, apresentando suas origens na educação especial relacionada ao contexto da diversidade. Historicamente, a educação especial tem marcas segregacionistas, considerando que, paulatinamente, passou a ser oportunizada para a população geral com ações paralelas ao contexto regular de ensino, inserção gradativa de estudantes mediante a integração e com atendimentos proporcionados por meio de serviços de privatizações (Mendes, 2006). Diante desse contexto, a deficiência, em grande parte, passou a ser correlacionada a problemas sociais, devido ao fracasso escolar da população desfavorecida economicamente.

Considerando essas mazelas sociais, os Organismos Internacionais (OIs) passaram a difundir, em seus documentos internacionais, propagados principalmente a partir de 1990, ações contra as desigualdades sociais por meio de intervenções na educação, enxergando-a como “elemento-chave à redução da pobreza e das desigualdades” (Barroco et al., 2023, p. 6). Assim, a educação foi alçada à condição de estratégia central para os desenvolvimentos econômico e social, sendo associada à formação de capital humano e à promoção da equidade.

As contradições e as desigualdades são decorrentes do processo de acumulação do capital e da ideologia neoliberal. Nesse sentido, os OIs defendem a inclusão social e educacional como redutoras das desigualdades mediante a promoção de um sistema educacional inclusivo, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos na escola regular (Barroco et al., 2023). Assim, não há como tratar a temática de forma descontextualizada em relação aos meios histórico, social, econômico e educacional nos quais se encontra imersa, ou seja, em uma conjuntura em que o capitalismo predomina e gera consequências para a sociedade.

Com base nesse cenário, a inclusão educacional, em diversos países, passa a ser apoiada por documentos internacionais, em forma de declarações, orientações e agendas que ancoram políticas inclusivas, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000), as Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à Educação para Todos (2005), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Declaração de Incheon (2016), dentre outras, que têm como objetivo promover a inclusão e uma educação para todos.

Diante de tais documentos internacionais, percebe-se uma hegemonia nas proposições, existindo sempre uma preocupação com questões econômicas relacionadas ao modo de regulação do capitalismo e sob o viés da inclusão escolar na oferta de educação para todos, embasando-se na redução da pobreza e da desigualdade por meio da educação.

Observa-se, portanto, que há objetivos implícitos nas elaborações das políticas educacionais, nos quais prevalecem os interesses de uma supremacia, cujo enfoque é a manutenção da economia capitalista. Nesse contexto, os sistemas educacionais sofrem influências de agendas internacionais que favorecem a regulação capitalista (Kassar, 2011a).

Esses documentos idealizam que, por meio da educação, é possível qualificar os estudantes mediante a aprendizagem de competências e habilidades que retornam para a sociedade capitalista como mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme afirmam Ferreira et al. (2023), as orientações dos OIs enfatizam uma educação inclusiva,

> com foco na aprendizagem de habilidades cognitivas e não cognitivas, a fim de preparar, principalmente, os grupos vulneráveis, dentre eles, o Público-Alvo da Educação Especial,

> para o mercado de trabalho altamente competitivo [...]. Em outras palavras, atribui-se à educação inclusiva o papel de construir uma sociedade inclusiva, que, nessa vertente, significa incluir os “excluídos” na lógica do capital (p. 269).

Para as autoras supracitadas, ao inviabilizarem a compreensão da totalidade histórica e suas contradições, os tratados propostos pelos OIs contribuem para a “obtenção do consenso acerca de uma proposta de educação inclusiva restrita à inclusão dos excluídos na própria sociedade capitalista – que os exclui – e à manutenção dessa ordem societal” (Ferreira et al., 2023, p. 270). Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser concebida sob uma lógica funcional e adaptativa, centrada na inserção dos sujeitos nas estruturas já postas, sem questionar as bases materiais que produzem a exclusão, reforçando-se, assim, políticas compensatórias, que, embora ampliem o acesso, não enfrentam as desigualdades em sua raiz histórica e social.

Diante dessas facetas que permeiam as entrelinhas das políticas inclusivas, a pesquisa aprofundou os estudos na análise das políticas educacionais inclusivas e do processo de escolarização no contexto fronteiriço entre Brasil e Paraguai. Essa configuração territorial produz particularidades que atravessam o cotidiano escolar e demandam uma análise que considere não apenas as políticas de inclusão, mas também as dimensões culturais, identitárias e linguísticas que constituem as experiências educativas em regiões de fronteira.

Território Fronteiriço, Multiculturalismo e o Fenômeno do Multilinguismo

A fronteira referente aos municípios de Ponta Porã (BR) e de Pedro Juan Caballero (PY), na qual ocorreu a pesquisa, é classificada como uma fronteira seca, “um espaço onde os limites territoriais não são definidos a partir de acidentes naturais (rios, cadeias montanhosas, desertos ou florestas)”, o que facilita a circulação e o meio de acesso entre os dois países (Berger, 2015, pp. 145-146). Trata-se de uma fronteira sem limitações de locomoção de um lado para o outro entre os municípios, apresentando apenas um marco divisório e uma avenida que delimita essa divisão de espaço.

Essa configuração espacial contribui para que a fronteira seja compreendida não apenas como um limite político-administrativo, mas como um território dinâmico, marcado por intensas relações sociais, culturais,

linguísticas e identitárias que ultrapassam as delimitações entre os países. Nesse sentido, a fronteira entre Brasil e Paraguai configura-se como um espaço de circulação, interação e coexistência de diferentes grupos sociais, línguas e manifestações culturais, produzindo uma realidade multicultural e multilíngue que se manifesta também no contexto educacional.

Essa dinamicidade fronteiriça de encontros e desencontros, segundo Nunes (2011), proporciona conflitos e tensões, inerentes às práticas e interações entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Essa deve ser considerada uma realidade a partir “da lógica plural da sociedade contemporânea, marcada por práticas diversificadas decorrentes da diversidade humana” (Nunes, 2011, p. 207). No contexto de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), essa pluralidade manifesta-se nas experiências cotidianas de sujeitos que transitam entre diferentes territórios, línguas, culturas e sistemas educacionais.

Assim, a fronteira produz especificidades que incidem diretamente sobre o processo de inclusão escolar, exigindo das instituições educativas práticas capazes de reconhecer e acolher a diversidade linguística, cultural, social e identitária dos estudantes. A inclusão, nesse cenário, não pode restringir-se ao acesso e à permanência na escola, mas deve contemplar também a valorização dos repertórios culturais e linguísticos dos estudantes, a superação de barreiras comunicacionais e a construção de estratégias pedagógicas às particularidades do território fronteiriço.

Sob essa ótica, a diversidade apresentada em escolas de região fronteiriça exige práticas e políticas de maior materialização quanto à inclusão escolar nesse espaço de característica peculiar, principalmente quando se refere à inclusão escolar de estudantes público da educação especial com descendência paraguaia. Ao demarcar o contato entre diversidade e diferença, Colognese (2012) pontua a fronteira como o *locus* privilegiado de interações relacionais e conflitivas que a constituem.

Nas salas de aula do município brasileiro, há uma população bilíngue/multilíngue e uma contextualidade multicultural de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Goiris (1999), o povo pedrojuanino, além de dominar o guarani e o espanhol, entende o português, criando, assim, um universo diferenciado e amplo, denominado fenômeno de multiculturalismo fronteiriço.

Na fronteira, a educação inclui as experiências sociais, culturais, linguísticas e identitárias peculiares, que rompem o paradigma de propostas homogeneizadoras em ambientes escolares, principalmente quando associado a alguma deficiência ou limitação. Nesse sentido, a educação pode proporcionar ambientes enriquecedores contra a discriminação, o preconceito e a exclusão, com trocas de experiências únicas, mas desafiadoras, pois sozinha dificilmente conseguirá solucionar as múltiplas atribuições e funções que lhe são atribuídas, que fogem de suas condições estruturais e de seu caráter pedagógico.

Para Candau (2012), a educação “[...] é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram [...]” (p. 242). Essas reflexões devem direcionar as ações para uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, conforme as propostas das convenções internacionais.

A composição fronteiriça permite, portanto, compreender a educação inclusiva de forma ressignificada, como uma prática favorecedora da valorização da diversidade e promotora da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes brasileiros e paraguaios. Isso porque, segundo Reis (2016), “[...] a convivência das diferenças na escola regular é uma rica oportunidade do convívio social, fazendo com que os estudantes se percebam indivíduos capazes de desenvolver suas dimensões sociais, psíquicas, biológicas e laborais” (p. 6). Nessa perspectiva, a escola fronteiriça é um espaço privilegiado de convivência, mediação e produção de conhecimentos, no qual as diferenças não devem ser compreendidas como obstáculos, mas como elementos constitutivos dos processos educativos.

É nesse ponto que se evidenciam as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a compreensão da inclusão escolar em contextos fronteiriços. Dessa maneira, o estudo propôs uma análise pedagógica do fenômeno do bilinguismo/multilinguismo nesse contexto multicultural. Tal análise fundamentou-se nas contribuições da THC e na proposição de intervenções didáticas voltadas à organização do ensino, por meio do Ensino Colaborativo articulado ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA),

concebidos como estratégias para a efetivação de práticas inclusivas nesse contingente educacional.

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural, do Desenho Universal para Aprendizagem e do Ensino Colaborativo para a Organização Pedagógica em Contextos Fronteiriços

A abordagem da THC, fundamentada especialmente nos estudos de Lev Vigotski (1896-1934), compreende o desenvolvimento humano como um processo social e histórico, constituído nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com os instrumentos culturais disponíveis em seu contexto. A aprendizagem, portanto, não ocorre de maneira isolada ou exclusivamente individual, mas é mediada pela linguagem, pelas interações sociais e pelas práticas culturais.

Leontiev (2004) explica que o homem aprende a ser homem no meio social, pois o que a natureza lhe dá ao nascer não basta para viver em sociedade. As propriedades do psiquismo humano são determinadas por essas relações com o mundo, que criam as particularidades estruturais da consciência humana. Em uma realidade marcada pelo contato entre diferentes línguas e culturas, como de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), essa compreensão possibilita reconhecer que os repertórios linguísticos, as experiências familiares e os conhecimentos culturais dos estudantes constituem importantes instrumentos de mediação da aprendizagem.

Diante do exposto, e chegando ao ponto de interesse desta pesquisa, Leontiev (2004), referenciando-se em Marx, menciona que a linguagem se articula junto da consciência humana e que a produção da linguagem,

> como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano [...]. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (pp. 93-94).

Desse modo, de acordo com o autor supracitado, a linguagem não é apenas um mero processo de comunicação, mas é algo mais complexo, uma forma de elaboração da consciência e do pensamento humano. Nesse sentido,

Vigotski (2008) entende que “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, [...] amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema” (pp. 156-157).

A fim de explicar melhor esse processo, Vigotski (2008) expõe que uma palavra é um som vazio na ausência de seu significado, portanto, o significado é um critério que compõe a palavra. Assim, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, considerados um fenômeno do pensamento.

Nesse enredo, a THC elenca os meios social e cultural como maiores propiciadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Vigotski (2021), em seu artigo “O problema do desenvolvimento cultural da criança” (1928)[4], retrata que a língua é o instrumento principal da formação de conceitos e do pensamento lógico e, quando ocorre um retardo em algumas dessas formações, é devido ao fato de as crianças ainda não dominarem suficientemente a língua.

A partir dessa perspectiva, a inclusão escolar na fronteira deve ser compreendida como um processo de transformação das práticas, das relações e das condições de aprendizagem. Não se trata apenas de inserir estudantes de diferentes nacionalidades em uma mesma sala de aula, mas de garantir que suas identidades, línguas e culturas sejam reconhecidas como dimensões da formação humana.

Destarte, cabe analisar o modo de desenvolvimento da linguagem em situação de bilinguismo/multilinguismo na área fronteiriça, em especial, no recorte da pesquisa relacionado ao Brasil e ao Paraguai, países que se entrelaçam quanto às relações geográficas, econômicas e socioculturais no município em *locus*. Esses aspectos tornam-se ainda mais complexos quando se trata do público da educação especial que eclode no contexto das salas de aula.

Nesse cenário, Vigotski (2021) expõe a “importância central do desenvolvimento da fala para o desenvolvimento do pensamento infantil e a formação psíquica da criança. O ensino de duas línguas é uma forma peculiar

[4] Artigo publicado na “Revista Pedologuia” (Pedologia), em 1928, n. 1, pp. 58-77. A segunda publicação ocorreu em 1991, na “Revista Vestnik MGU”, da Universidade de Moscou, Série 14, na sessão “Psicologia”, n. 4 (pp. 5-19). O artigo foi organizado e traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e publicado pela editora Expressão Popular no livro “Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski” (pp. 75-101) (Prestes & Tunes, 2021).

de desenvolvimento infantil" (p. 48). O estudioso apresenta essa peculiaridade em seu artigo intitulado "Sobre a questão do multilinguismo na infância" (1929)[5], expondo que

> [...] [n]a presença de grandes massas populacionais em diferentes países que se encontram em situações tais em que a utilização de dois ou mais idiomas transforma-se em necessidade vital não somente para algumas pessoas, mas da massa, e a presença de condições às quais a escola precisa recorrer para o ensino de várias línguas, as crianças falam por si [...] (Vigotski, 2021, p. 47).

Há pontos e contrapontos ao se relacionar a aquisição de uma segunda língua ao processo de construção do pensamento e da linguagem infantil e ao desenvolvimento do psiquismo infantil. Vigotski (2021) estuda esse assunto considerando se o bilinguismo/multilinguismo contribui para um melhor domínio da língua materna e para o desenvolvimento intelectual da criança ou se representa um obstáculo no caminho desse desenvolvimento.

Sob essa ótica, Vigotski (2021) aborda conclusões pessimistas de Epstein[6], que, em sua tese de doutorado (1915), examinou a questão do multilinguismo, afirmando que cada língua tem seu próprio sistema gramatical e sintático e que o multilinguismo, principalmente na primeira infância, apresenta-se mais nocivo para o destino do desenvolvimento intelectual e da fala, levando a sérias dificuldades para o pensamento da criança. Com base na conclusão da pesquisa de Epstein, conforme expõe Vigotski (2021),

> [...] Nas áreas em que a população infantil, desde a primeira infância, encontra-se sob a influência de dois sistemas linguísticos diferentes, quando a criança que ainda não assimilou bem as formas da língua materna começa a assimilar mais uma ou duas línguas estrangeiras, podemos observar realmente formas extremamente dolorosas, às vezes, doentias de desenvolvimento da fala (p. 53).

Vigotski (2021) também apresenta autores que se contrapuseram à visão pessimista de Epstein, como a perspectiva de Stern[7], afirmando que as

[5] Artigo escrito entre 1928 e 1929 e publicado no livro "Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia" (O desenvolvimento mental de crianças no processo de instrução), em 1935 (pp. 53-72); no 3° volume das "Obras reunidas", de 1983 (pp. 329-337); no livro "Psirhologuia razvitia rebionka" (Psicologia do desenvolvimento da criança), pela editora Eksmo, 2004 (pp. 393-420); organizado e traduzido por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e publicado pela editora Expressão Popular no livro "Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski" (pp. 47-73) (Prestes & Tunes, 2021).

[6] Izhac Epstein (1862-1943) – escritor e linguista bielorrusso. Examinou a questão do multilinguismo em sua tese de doutorado "La Pensée et la Polyglossie" (Pensamento e a poliglossia), em 1915 (Prestes & Tunes, 2021).

[7] Wilhelm Stern (1871-1938) – psicólogo e filósofo alemão, autor de obras clássicas sobre

diferentes línguas e seus desvios de significado das palavras, da sintaxe, da fraseologia e da gramática podem impulsionar a criança a atos mentais próprios, salientando que, em relação “à atividade de comparação e diferenciação [...], o estudo de várias línguas diferentes não leva ao retardamento no desenvolvimento psíquico [...], propicia melhor compreensão da língua materna” (p. 54).

Nessa dualidade de percepção, Vigotski (2021) considera que, quanto à influência do bilinguismo/multilinguismo no desenvolvimento da fala materna da criança, assim como no seu desenvolvimento intelectual, a solução será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, ressaltando como um dos fatores mais preponderantes a ação pedagógica diante da conjuntura bilíngue. Isso posto, Vigotski (2021) enfatiza que “[...] quando o bilinguismo infantil se desenvolve de forma espontânea, fora de uma ação direcionada da educação, os resultados são negativos” (p. 66).

Como principal conclusão acerca da potencialidade de uma ação pedagógica repensada ao contexto bilíngue, Vigotski (2021) mostra que

> [...] o papel orientador da educação, em lugar algum, adquire esse significado decisivo da fala e do desenvolvimento intelectual como nos casos de bilinguismo ou multilinguismo da população infantil. Assim, fica claro que a realização de pesquisas especiais sobre a influência desse fator, em toda sua diversidade de significados e não apenas no sentido do travamento mútuo dos dois sistemas linguísticos na consciência da criança, é uma condição necessária à elaboração do método científico, extremamente complexo, combinado com dados psicológicos sobre o desenvolvimento da fala dessa criança (p. 66).

Desse modo, fica claro que, “[...] nas áreas em que o multilinguismo é o fato principal no desenvolvimento da criança, a questão das formas de ensino da língua na infância deve ser detalhadamente desdobrada” (Vigotski, 2021, p. 65), com ações pedagógicas que abarcam o público da educação especial e que visem beneficiar todos que fazem parte desse processo bilíngue, conforme se apregoa no discurso da inclusão para todos.

Vigotski (2021) mostra como é de suma importância realizar mediações pedagógicas nesse contexto, em prol do desenvolvimento psíquico da criança que está inserida nessas regiões que envolvem o bilinguismo ou o multilinguismo, pois todo o desenvolvimento da fala da criança “[...] não apenas

psicologia da criança. Foi pioneiro no estudo das diferenças individuais e introduziu o conceito de Quociente Intelectual (QI) (Prestes & Tunes, 2021).

o casticismo de sua fala materna, todo o seu desenvolvimento intelectual e, finalmente, o do caráter, o emocional, são diretamente influenciados pela fala" (pp. 70-71). Fica evidente, assim, a importância do desenvolvimento da fala na constituição do psiquismo infantil.

É fundamental que sejam desenvolvidos, no processo de ensino e aprendizagem, aspectos relacionados à cultura paraguaia, realizando-se uma relação entre as duas culturas e línguas em que a criança se encontra imersa, visto que esse meio social de aprendizagem e desenvolvimento envolve duas nacionalidades distintas, mas, ao mesmo tempo, unificadas.

Nessa configuração, conforme afirma Leontiev (2004), a desigualdade social e cultural entre os homens não provém de suas diferenças biológicas, mas das desigualdades econômica e de classes que envolvem todas as aptidões e as faculdades da natureza humana. Assim, "[...] a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos" (Leontiev, 2004, p. 294).

É nessa cultura fronteiriça multicultural e bilíngue/multilíngue, de complexa compreensão, que a educação ponta-poranense se depara com a inclusão de estudantes público da educação especial. Trata-se de um processo inclusivo multifacetado, o que exige ainda mais conhecimentos acerca do processo educacional nessa realidade social singular.

Nessa perspectiva, a THC oferece importantes contribuições, ao possibilitar compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes nesse cenário educacional estão diretamente relacionados à qualidade das interações estabelecidas e às oportunidades de participação oferecidas a cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem. A escola, ao reconhecer a fronteira como espaço de diversidade e intercâmbio, pode contribuir para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente significativa.

Com vistas à implementação de ações didáticas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem na contextualidade fronteiriça, a pesquisa propôs a construção de caminhos por meio do Ensino Colaborativo, articulado ao DUA, como estratégias inclusivas e responsivas à diversidade linguística e cultural presente nesse contexto, a fim de fortalecer a inclusão escolar fronteiriça, visto que cada indivíduo é ímpar em seu processo de aprendizagem

e desenvolvimento. A proposta é apresentar, de forma articulada ao Ensino Colaborativo, os princípios desenvolvidos pelo DUA que visam favorecer o público da educação inclusiva e todos os demais estudantes presentes em sala de aula.

É importante salientar que, segundo Heredero (2020), os estudantes se diferem

> nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas e culturas podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos, outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou aditivos em vez de um texto impresso (p. 736).

O Ensino Colaborativo, respaldado na abordagem do DUA como estratégia de ensino, tem como finalidade “adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum” (Zerbato & Mendes, 2018, p. 147), favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e flexíveis, uma vez que contribui para superar práticas centradas exclusivamente na adaptação individual do estudante, promovendo a corresponsabilização entre os profissionais e a organização de estratégias que contemplem a heterogeneidade dos sujeitos.

Denota-se, assim, que a articulação entre o Ensino Colaborativo e a abordagem do DUA pode constituir um caminho promissor para a efetivação da inclusão escolar, favorecendo o processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial e fronteiriços que compõem as salas de aula dessa região singular. Trata-se, contudo, de um processo complexo, que demanda a superação de barreiras pedagógicas, linguísticas, culturais e institucionais, que não irá se concretizar apenas por meio de iniciativas individuais dos professores. Sua efetivação requer uma organização pedagógica e institucional comprometida com a diversidade, construída a partir de políticas educacionais dos municípios envolvidos que assegurem recursos estruturais e humanos qualificados, condições adequadas de trabalho, valorização profissional, plano de carreira e formação continuada, ações especialmente voltadas às perspectivas do Ensino Colaborativo, do DUA e da educação inclusiva em contexto fronteiriço.

Nesse sentido, a fundamentação teórica apresentada evidencia que a construção de uma escola efetivamente inclusiva pressupõe a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas capazes de reconhecer e responder à diversidade dos estudantes. No território fronteiriço entre Brasil e Paraguai, essa discussão assume contornos ainda mais complexos, diante das especificidades linguísticas, culturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, compreender como as políticas de educação especial inclusiva se materializam nas práticas educativas e como os profissionais organizam suas ações didáticas diante dessas singularidades constitui elemento fundamental para analisar os limites, as possibilidades e os desafios da efetivação da inclusão escolar nesse enredo educacional.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, por buscar compreender o contexto sociopolítico e educacional, delimitando as singularidades que coexistem na conjuntura fronteiriça e que estão imbricadas no bilinguismo/multilinguismo e no público da educação especial. Seguindo nessa direção, optamos por adotar o método materialismo histórico-dialético, de Marx (1818-1883), que permite compreender o objeto de estudo a partir das transformações históricas, como processo de compreensão das relações sociais, econômicas e políticas presentes em uma sociedade.

No que se refere aos procedimentos, trata-se de um estudo constituído por delineamentos bibliográficos e documentais (como a pesquisa de campo), desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã (BR), no Centro de Apoio de Educação Inclusiva, em Pedro Juan Caballero (PY), e em uma instituição pública de ensino, localizada no município brasileiro, cuja realidade educacional é atravessada pelo multilinguismo, pela multiculturalidade e pelo público da educação especial.

Participaram da pesquisa, em forma de entrevista semiestruturada, a técnica da Educação Especial de Ponta Porã, a diretora do Centro de Apoio de Educação Inclusiva de Pedro Juan Caballero e três professoras que atuam no processo de alfabetização, sendo uma delas professora de apoio, classificada como professora especialista. Essas pessoas foram selecionadas por adesão voluntária e atuação direta com estudantes público da educação especial. A fim

de preservar o anonimato das participantes, foram utilizados pseudônimos (T, D, P1, P2 e PA), definidos conforme a função exercida no contexto escolar.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do segundo semestre de 2024, por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, foram transcritas, para que se pudesse fazer a análise. Os dados foram analisados e categorizados à luz da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977).

A pesquisa respeitou os princípios éticos, mediante a aprovação do CEP da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR CAAE: 73546523.7.0000.9247, tendo obtido Parecer Consubstanciado do CEP/CONEP/UNESPAR n° 6.499.811, assegurando o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações e a assinatura do TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram construídos a partir da análise das políticas educacionais, dos referenciais teóricos e das entrevistas semiestruturadas, realizadas no contexto investigado. Esses procedimentos permitiram identificar diferentes perspectivas e controvérsias relacionadas à organização escolar e às ações inclusivas desenvolvidas em contexto fronteiriço. Para sistematizar e interpretar o material produzido, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31). Nessa perspectiva, a categorização constitui uma etapa fundamental do processo analítico, pois, “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir sistemas de categorias” (Bardin, 1977, p. 119).

Em consonância com esse percurso metodológico, os achados foram organizados em quatro categorias de análise: 1) Políticas públicas e inclusão no contexto fronteiriço; 2) Organização escolar e atendimento ao público da educação especial; 3) Práticas pedagógicas e inclusão do público da educação especial associadas ao bilinguismo/multilinguismo; 4) Ações e relações do professor de apoio no ambiente escolar, em articulação com o professor regente. Essa organização orientou a apresentação e a discussão dos resultados, possibilitando sistematizar os principais achados da investigação e analisar, de forma articulada, os desafios, as possibilidades e as contradições

presentes na implementação da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto fronteiriço investigado.

A apresentação dos resultados inicia-se com a exposição das informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas, organizadas em quadros, de acordo com as categorias de análises estabelecidas.

O Quadro 1 aborda a primeira categoria, expondo as respostas das profissionais que acompanham a educação inclusiva em seus respectivos municípios. As falas da técnica brasileira são identificadas pela letra T e a da diretora paraguaia pela letra D.

Quadro 1 - Políticas públicas e a inclusão no contexto fronteiriço

Perguntas da entrevista	Profissionais entrevistadas, T e D
Políticas educacionais inclusivas	T – Referencial Curricular de Ponta Porã (2022), orientado pelo princípio de educação para todos. D – Lei n° 5.136/2013, e Resolução n° 17.267/2018, que aprova as diretrizes que orientam a educação inclusiva do Paraguai.
Atendimento ao Público da Educação Especial	T – Atendimento individualizado, por meio do Plano Educacional Inclusivo (PEI) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). D – Atendimento em Escolas Especiais e Centros de Apoio à Inclusão.
Inclusão no município	T – Princípio de atendimento a todos, independente de suas singularidades. D – Persistência de práticas assistencialistas e discriminatórias.
Políticas para o bilinguismo/multilinguismo	T – Não há legislação municipal específica; as ações ocorrem principalmente por meio das vivências e trocas cotidianas. D – Não há políticas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das políticas apresentadas pelas entrevistadas e das considerações mencionadas no decorrer da entrevista, Brasil e Paraguai apresentam marcos normativos orientados pelo princípio da educação inclusiva e pelo direito à educação para todos. As narrativas das participantes, no entanto, revelam um distanciamento entre o conteúdo das políticas e sua materialização no cotidiano escolar. Enquanto a participante brasileira destaca o Referencial Curricular de Ponta Porã (2022) e a perspectiva de atendimento às diferenças, a participante paraguaia aponta permanência de práticas assistencialistas e discriminatórias, indicando que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão.

Essa constatação dialoga com Gomes (1998), para quem as leis constituem fontes de esperança, mas não operam milagres. Nesse sentido, os

resultados indicam que a existência de uma legislação inclusiva precisa estar acompanhada de condições concretas para sua implementação.

A questão torna-se ainda mais complexas quando relacionada ao contexto fronteiriço. Embora o Referencial Curricular de Ponta Porã (2022) reconheça a especificidade sociolinguística da fronteira e a necessidade de atendimento voltado a essa realidade, a entrevistada afirma que o município não dispõe de legislação específica para o bilinguismo/multilinguismo, sendo as ações desenvolvidas, sobretudo, por meio de experiências e trocas espontâneas.

Esse achado pode ser relacionado aos estudos Vigotski (2021), que menciona os limites de uma aprendizagem linguística conduzida de maneira espontânea, sem uma ação pedagógica intencional. Para o autor, quando a criança é submetida à combinação casual de diferentes sistemas linguísticos, sem direcionamento educativo, podem ocorrer prejuízos ao desenvolvimento da linguagem. Assim, no contexto fronteiriço investigado, a ausência de uma política específica para o bilinguismo/multilinguismo constitui uma fragilidade que ultrapassa questões linguísticas, podendo repercutir diretamente no processo de escolarização dos estudantes.

Considerando a perspectiva crítica adotada nesta pesquisa, os resultados também dialogam com Kassar (2011b) e Ferreira et al. (2023), ao evidenciarem que as políticas inclusivas não se efetivam de forma neutra ou desvinculada das condições sociais e econômicas. Conforme discutido na pesquisa, os textos políticos podem apresentar uma linguagem de inclusão e mudança social, porém sua implementação permanece condicionada pelas contradições da organização social.

Desse modo, o Quadro 1 permite compreender que a principal fragilidade não está somente na ausência de legislação, mas na distância entre a política instituída e as condições concretas para sua efetivação, especialmente quando se considera a singularidade sociolinguística da fronteira Brasil-Paraguai.

Por meio da segunda categoria, podem ser visualizadas as perguntas e as respostas ofertadas pelas entrevistadas, no Quadro 2, que revelam semelhanças e diferenças de atendimentos educacionais especializados entre os dois países.

Quadro 2 - Organização escolar ao atendimento do público da educação especial

Questões	Respostas
Atendimento ao público da educação especial	T – PEI e SRM. D – Escolas Especiais e Centros de Apoio à Inclusão, com atendimentos pedagógicos e clínicos.
Papel do professor regente	T – Atendimento às especificidades, articulado ao professor de apoio e aos profissionais de apoio. D – Adaptações curriculares orientadas por professores das escolas especiais.
Ensino Colaborativo	T – Existe proposta de colaboração e bidocência, com responsabilidade compartilhada pela inclusão. D – Não há professor de apoio no modelo brasileiro.
Orientações ao profissional de apoio	T – Acompanhamento, locomoção, alimentação, higiene, adaptações e recursos diferenciados. D – Não há este profissional na organização apresentada.
Dados sobre estudantes públicos da educação especial	T – Foram disponibilizados dados quantitativos da rede municipal. D – Relato de 48 estudantes público da educação especial em 2023, com predominância de Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 2 evidencia diferentes formas de organização do atendimento ao público da educação especial nos municípios investigados. Em Ponta Porã, o atendimento está estruturado por meio do PEI, das SRM e da presença de professores e profissionais de apoio. No município paraguaio investigado, o atendimento ocorre principalmente em Escolas Especiais e Centros de Apoio à Inclusão, havendo ainda deslocamento de professores especialistas para as escolas regulares.

Embora existam aproximações entre as propostas, observa-se uma diferença importante relacionada à perspectiva inclusiva. No contexto paraguaio, estudantes considerados com comprometimentos mais severos permanecem exclusivamente nas escolas especiais, o que evidencia uma organização que pode reproduzir práticas segregacionistas. Essa configuração não se relaciona com uma perspectiva de inclusão, que pressupõe participação no espaço escolar comum e criação de condições de aprendizagem.

No contexto brasileiro, por sua vez, a existência de professores de apoio e a previsão de Ensino Colaborativo representam possibilidades de avanço. A análise das entrevistas, contudo, demonstra que a presença desses profissionais não garante a efetivação do coensino. A participante T afirma existir uma proposta de colaboração e de responsabilidade compartilhada, mas os dados analisados indicam dificuldades para que essa proposta se concretize efetivamente na organização escolar.

Essa contradição é especialmente significativa quando relacionada aos estudos de Mendes, Vilaronga & Zerbato (2014) e Vilaronga & Mendes (2017). Para essas autoras, o Ensino Colaborativo não se caracteriza simplesmente pela presença de dois profissionais em sala, mas pela responsabilidade compartilhada no planejamento, desenvolvimento e na avaliação do ensino. Portanto, a atuação paralela do professor especializado não configura, por si só, coensino.

Nesse sentido, os dados revelam que a organização da rede municipal brasileira apresenta elementos que podem favorecer a construção do Ensino Colaborativo, mas ainda existem obstáculos institucionais para sua consolidação. A própria pesquisa identifica que a proposta anunciada pela rede não se efetiva plenamente em sua dimensão organizacional e operacional, sobretudo, porque a formação não envolve toda a equipe escolar e tende a concentrar a responsabilidade pelo estudante no profissional especializado.

Essa questão também pode ser relacionada à perspectiva de Vigotski (2011), para quem o desenvolvimento das funções superiores ocorre mediante formas culturais de comportamento e pela criação de caminhos indiretos de desenvolvimento. Assim, práticas centradas exclusivamente nas limitações orgânicas do estudante tendem a restringir suas possibilidades de aprendizagem, enquanto uma organização pedagógica intencional deve criar mediações capazes de favorecer seu desenvolvimento.

Portanto, os dados do Quadro 2 demonstram que a inclusão do público da educação especial depende menos da simples existência de serviços especializados e mais da forma como esses serviços se articulam ao ensino comum. A efetivação de uma perspectiva inclusiva exige planejamento coletivo, formação de toda a equipe escolar, responsabilidade compartilhada e condições institucionais para o trabalho colaborativo, especialmente em um território fronteiriço marcado pela diversidade linguística e cultural.

A seguir, o Quadro 3 apresenta as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras regentes, as quais buscam considerar os conhecimentos prévios, as especificidades da turma, os aspectos culturais e a utilização de recursos concretos.

Quadro 3 - Práticas pedagógicas e a inclusão do público da educação especial associado ao bilinguismo/multilinguismo

Perguntas	Repostas
Percepção sobre o ato pedagógico	P1 – Diálogo e valorização dos conhecimentos prévios. P2 – Planejamento considerando a realidade da turma, com uso de recursos concretos.
Caracterização dos estudantes	P1 e P2 – Turmas heterogêneas, com presença de estudantes público da educação especial e de diferentes nacionalidades; destaque para estudantes "brasiguaios" e dificuldades decorrentes da mistura linguística.
Percepção sobre a inclusão	P1 e P2 – Necessidade de maior formação continuada; fragilidades na atuação dos profissionais de apoio e na frequência ao Atendimento Educacional Especializado/SRM.
Desempenho dos profissionais diante do público da educação especial bilíngue/multilíngue	P1 e P2 – Necessidade de estudos, orientações, estratégias e formações específicas para articular educação especial e bilinguismo.
Planejamento no contexto fronteiriço	P1 – Utiliza a mediação entre pares. P2 – Considera aspectos culturais e individuais e utiliza materiais concretos e estratégias diversificadas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

As narrativas das entrevistadas revelam fragilidades relacionadas à formação continuada para o atendimento ao público da educação especial em contexto bilíngue/multilíngue. As docentes reconhecem a heterogeneidade das turmas, marcada pela presença de estudantes público da educação especial e de diferentes nacionalidades, cuja experiência linguística pode interferir no processo de alfabetização.

Embora sejam identificadas iniciativas pedagógicas voltadas à diversidade, observa-se que muitas estratégias são construídas individualmente pelas professoras, diante da ausência de orientações sistematizadas para o contexto fronteiriço. As profissionais reforçam a necessidade de formação, estudos e estratégias específicas que articulem as demandas da educação especial às particularidades linguísticas e culturais da fronteira.

Os dados ainda indicam limitações na articulação entre os profissionais que atuam com os estudantes público da educação especial. A ausência de momentos destinados ao planejamento conjunto favorece práticas paralelas e pouco integradas ao trabalho do professor regente. Desse modo, embora existam ações inclusivas, elas ainda se apresentam de maneira fragmentada, evidenciando a necessidade de uma organização pedagógica que considere simultaneamente as especificidades educacionais, culturais e linguísticas dos estudantes.

É perceptível, nas narrativas das entrevistadas, que não há um trabalho orientador diante dessa realidade linguística, e essa mescla de idiomas se torna visual nas crianças brasiguaias, em forma de dialeto, o que Vigotski (2021) denomina como um dialeto desconfigurado, pois há uma poluição ocasionada pela mescla de elementos da língua materna com a estrangeira. Dessa forma, a falta de clareza nas ações didáticas compromete o avanço da aprendizagem da linguagem e, consequentemente, dos conceitos científicos das diversas áreas do conhecimento que são ensinados na escola.

Quadro 4 - Ações e relações do professor de apoio em ambiente escolar articuladas ao professor regente

Questionário	Respostas
Motivação para atuar como professora de apoio	Busca por mudanças e melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento do público da educação especial.
Número de estudantes atendidos	Até três estudantes, conforme suas especificidades.
Formação continuada	Formação com enfoque clínico e elaboração do PEI, sem participação conjunta dos professores regentes.
Percepção sobre a inclusão	Processo ainda inicial, embora exista ampliação da presença de profissionais de apoio.
Desenvolvimento do trabalho pedagógico	Trabalho orientado pelo PEI e por recursos diferenciados, porém com pouco acesso ao planejamento do professor regente.
Dificuldades na articulação	Falta de tempo e acesso ao planejamento para elaboração conjunta de estratégias.
Trabalho colaborativo	Ausência de horários específicos para planejamento coletivo; inexistência de hora-atividade para professores e profissionais de apoio.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 4, referente à atuação da professora de apoio, evidencia-se uma concepção favorável à inclusão e uma disposição para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial. A atuação profissional, entretanto, encontra limitações relacionadas à formação continuada, ao acesso ao planejamento do professor regente e, principalmente, à ausência de tempo institucionalizado para o planejamento e a construção coletiva das práticas pedagógicas.

Embora o município brasileiro disponha de professores e profissionais de apoio, a narrativa demonstra que sua atuação ainda ocorre de forma pouco articulada ao trabalho do professor regente. O PEI constitui um importante instrumento orientador, mas é elaborado sem a participação sistemática de todos os profissionais envolvidos. A própria organização escolar, segundo a

participante, não favorece a efetivação de práticas colaborativas, uma vez que não há horários destinados ao planejamento coletivo.

Assim, em sua fala, observa-se uma ação direcionada aos princípios que concebem uma prática de integração escolar, demonstrando mais uma preocupação com a inserção do público da educação especial no ensino regular (de modo a garantir a permanência e o acompanhamento desse público) do que com o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tais princípios vão ao encontro do que afirma Mendes (2006): para se garantir a inclusão, só o acesso não é suficiente; além disso, para não cair na retórica da “integração escolar”, o futuro da inclusão escolar pressupõe a superação de uma perspectiva centrada apenas no acesso e na presença do estudante na escola, exigindo atuação conjunta de diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esse resultado evidencia uma contradição entre a proposta normativa de colaboração e sua materialização no cotidiano escolar. A presença do professor de apoio, por si só, não caracteriza o Ensino Colaborativo, o qual pressupõe planejamento, desenvolvimento e avaliação compartilhada entre os profissionais. Assim, os dados mostram que a consolidação de uma perspectiva inclusiva exige não apenas a disponibilização de profissionais especializados, mas também condições institucionais para o trabalho coletivo. Essa constatação se relaciona com a discussão apresentada na pesquisa sobre a necessidade de superar práticas paralelas e construir uma atuação efetivamente colaborativa.

Não se trata de desenvolver, facilmente, uma cultura inclusiva no ambiente escolar, mas de criar e experimentar ações que devem ser introduzidas, reinterpretadas e realizadas. Isso porque não basta apenas ver a inclusão acontecer de forma equivocada, somente com o aumento de matrículas do público da educação especial no ensino regular, visto que a “[...] política inclusiva precisa vir acompanhada de uma política efetiva de formação inicial e continuada de professores, que contribua com a construção de práticas pedagógicas inclusivas” (Rabelo, 2012, p. 44). Portanto, nas circunstâncias da análise realizada, são necessárias formações continuadas.

Muitas barreiras precisam ser desconstruídas e não há um receituário a seguir, mas há possibilidades de ações estratégicas para ser possível agir. O Ensino Colaborativo é uma dessas ferramentas de desenvolvimento da

inclusão e visa abranger todos, principalmente em um cenário fronteiriço, que exige muito mais formas de políticas, ações e estratégias de articulações, em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças dessa contextualidade inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises empreendidas na construção deste estudo, foi possível evidenciar que os desafios que permeiam esse cenário fronteiriço extrapolam as questões normativas. Constatou-se que, embora existam marcos legais nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação inclusiva, a sua efetivação no contexto fronteiriço demanda reorganizações pedagógicas, formação docente específica e estratégias colaborativas que considerem o multilinguismo como elemento constitutivo dessa realidade escolar.

É válido salientar a importância das políticas públicas inclusivas, disseminadas, de forma enfática, a partir dos anos de 1990 e que estão se fortalecendo e contribuindo para a formação do público que sempre esteve à margem da sociedade, o da educação especial. Ademais, este estudo possibilitou a compreensão acerca das fragilidades e de certa impotência que permeiam as próprias políticas alcançadas, devido à sociedade capitalista, subdividida em classes antagônicas, que visa favorecer os interesses da classe dominante nessa forma societal dos desenvolvimentos social, econômico e político.

Em relação aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas da fronteira, este estudo possibilitou compreender que não se trata de uma composição fronteiriça bilíngue, visto que esse fenômeno vai além, podendo ser considerado multilíngue, devido à composição histórica e étnica do povo paraguaio, que se origina de indígenas e espanhóis. Assim, a própria língua materna paraguaia já é composta por uma miscigenação linguística, e a criança, ao ser matriculada em uma escola brasileira, depara-se com uma nova língua, a língua portuguesa, o que dificulta ainda mais seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os resultados apontaram para a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que dialoguem com as especificidades locais e para a ampliação de ações formativas que preparem os profissionais da educação

para atuarem nesse contexto multilíngue e inclusivo. Destaca-se, ainda, a importância do Ensino Colaborativo e de sua articulação aos princípios do DUA como caminhos possíveis para a consolidação de práticas mais inclusivas, que fomentam a linguagem no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, compreende-se que a construção de uma educação inclusiva em território de fronteira exige, além do cumprimento dos dispositivos legais, o compromisso ético e pedagógico com a valorização da diversidade linguística, cultural, social e humana, reafirmando a escola como espaço de direito, pertencimento e aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro Trad.). Edições 70.

Barroco, S. M. S., Matos, N. S. D. & Ferreira, G. M. (2023). Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural. *Revista Roteiro*, 48, 1–28. https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27403/18447

Berger, I. R. (2015). Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira. *Revista do GEL*, 12(2), 138–163. https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/465

Candau, V. M. (2012). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Vozes.

Colognese, S. A. (2012). Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. *Tempo da Ciência*, 19(38), 145–158. https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9693

Ferreira, G. M., Moreira, J. A. S. & Volsi, M. E. F. (2023). A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. *Revista Série-Estudos*, 28(62), 257–281. https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1760/1253

Goiris, F. A. J. (1999). *Descubriendo la frontera: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero*. Inpag.

Gomes, C. A. (1998). *A nova LDB: uma lei de esperança*. Universa.

Heredero, E. S. (2020). Diretrizes para a Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733–767. https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C

Kassar, M. C. M. (2011a). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 41–58. https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpT-c4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt

Kassar, M. C. M. (2011b). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em*

Revista, 41, 61–79. https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48z-V4zNs/abstract/?lang=pt

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. E. Frias Trad.). Centauro.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–405. https://www.-scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt

Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R. & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. EdUFScar.

Nunes, F. G. (2011). Projetos de formação escolar para escolas em área de fronteira. *Revista da ANGEPE*, 7(1), 205–216. https://ojs.ufgd.edu.br-/index.php/anpege/article/view/6564

Ponta Porã (2022). *Referencial Curricular*. Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. https://educacao.pontapora.genesis.tec.br/-static/files/curriculo_concluido_14-09_compressed.pdf

Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFScar. https://repositorio.ufs-car.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf

Reis, M. B. F. (2016). Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. *REVELLI*, 8(1), 1–18. https://www.revista.ueg.br/ind-ex.php/revelli/issue/view/224

Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo Trad). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (D. R. Sales, M. K. Oliveira & P. N. Marques Trad.). *Revista Educação e Pesquisa*, 37(4), 861–870. https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf

Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski* (Z. Prestes & E. Tunes Trad.). Expressão Popular.

Vilaronga, C. A. R. & Mendes, E. G. (2017). Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1), 19–31. https://revistas.marilia.unesp.br-/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327

Zerbato, A. P. & Mendes, E. G. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147–155. https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/-view/edu.2018.222.04

Recebido: 31/03/2026
Aprovado: 28/08/2026