


A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE INCLUSION OF DEAF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHALLENGES IN BUILDING INCLUSIVE EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/armv2n6-012>

Submetido em: 15/06/2026 e Publicado em: 18/06/2026

Adriana dos Reis Silva

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: drikmanureis@gmail.com

Thamires de Almeida Florencio

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: thamiresalmeidaflor0@gmail.com

Tainara Chagas Matschuck

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PCGTIn) UFF
E-mail: tainaramatschuck@gmail.com

Flaviane Melo de Anchieta

Mestra em Diversidade e Inclusão UFF
E-mail: pesquisas.flaviane@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças surdas na Educação Infantil, identificando os principais desafios enfrentados por professores e instituições no processo de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão vai além da inserção física do aluno surdo na sala de aula regular, exigindo adaptações curriculares, formação docente especializada e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua da criança surda. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em autores como Skliar (1997; 2015), Lacerda (2006; 2016), Quadros (1997; 2019) e Mantoan (2003), bem como nas legislações vigentes, especialmente a Lei nº 10.436/2002 (Lei de LIBRAS), o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.191/2021, que institui a modalidade de educação bilíngue de surdos. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais e políticos, ainda persistem lacunas significativas na formação de professores, na disponibilização de intérpretes de LIBRAS e na elaboração de práticas pedagógicas que respeitem a identidade e a cultura surda. Conclui-se que a efetivação da inclusão requer um compromisso coletivo entre



família, escola e poder público, além de uma reestruturação das concepções pedagógicas que ainda tratam a surdez como deficiência a ser corrigida, e não como diferença linguística e cultural a ser respeitada.

Palavras-chave: Inclusão; Surdez; Educação Infantil; LIBRAS; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the pedagogical practices aimed at the inclusion of deaf children in Early Childhood Education, identifying the main challenges faced by teachers and institutions in the process of building a truly inclusive education. The research assumes that inclusion goes beyond the physical insertion of deaf students in regular classrooms, requiring curricular adaptations, specialized teacher training, and the valorization of Brazilian Sign Language (LIBRAS) as the first language of deaf children. The methodology adopted is qualitative in nature, with a bibliographic approach, based on authors such as Skliar (1997; 2015), Lacerda (2006; 2016), Quadros (1997; 2019), and Mantoan (2003), as well as current legislation, especially Law No. 10,436/2002 (LIBRAS Law), Decree No. 5,626/2005, the Brazilian Law of Inclusion (Law No. 13,146/2015), and Law No. 14,191/2021, which establishes the bilingual education modality for the deaf. The results indicate that, despite legal and political advances, significant gaps persist in teacher training, the provision of LIBRAS interpreters, and the development of pedagogical practices that respect deaf identity and culture. It is concluded that the realization of inclusion requires a collective commitment among family, school, and government, as well as a restructuring of pedagogical conceptions that still treat deafness as a deficiency to be corrected, rather than a linguistic and cultural difference to be respected.

Keywords: Inclusion; Deafness; Early Childhood Education; LIBRAS; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares representa um dos maiores desafios e avanços do sistema educacional brasileiro nas últimas décadas. No que se refere às crianças surdas, essa realidade apresenta particularidades que merecem atenção especial, sobretudo na Educação Infantil, etapa considerada fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico do ser humano.

A surdez, historicamente, foi tratada sob uma perspectiva clínico-terapêutica, em que o surdo era visto como um indivíduo com deficiência que precisava ser “curado” ou reabilitado para se adequar ao mundo ouvinte. Entretanto, as discussões contemporâneas no campo da educação e dos estudos culturais passaram a compreender a surdez como uma diferença linguística e cultural, reconhecendo a comunidade surda como detentora de uma língua própria, de identidades e de uma cultura singular (Skliar, 1997).



Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ganhou reconhecimento oficial por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que determina a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e a garantia de educação bilíngue para surdos. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito à educação inclusiva como dever do Estado. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a modalidade de educação bilíngue de surdos, consolidando avanços normativos importantes para esse público.

Apesar do amparo legal, a efetivação da inclusão de crianças surdas na Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos concretos, como a falta de professores bilíngues, a ausência de intérpretes de Libras, o despreparo das instituições escolares e a invisibilidade da língua de sinais no cotidiano pedagógico. Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão norteadora: quais práticas pedagógicas favorecem a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil e quais são os principais desafios encontrados nesse processo?

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças surdas na Educação Infantil, bem como identificar os desafios que permeiam esse processo. Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de surdez sob as perspectivas clínica e cultural; examinar o arcabouço legal que sustenta a educação de surdos no Brasil; identificar práticas pedagógicas inclusivas adequadas à faixa etária da Educação Infantil; e discutir os desafios enfrentados por professores e escolas na concretização da inclusão.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à educação inclusiva, à Educação Infantil, à Libras e à educação de surdos. Foram priorizadas produções de autores reconhecidos na área, como Skliar (1997; 2015), Quadros (1997; 2019), Lacerda (2006; 2016), Mantoan (2003) e Vygotsky (1991), além de legislações brasileiras que regulamentam os direitos educacionais das pessoas surdas. A abordagem qualitativa permite compreender o fenômeno estudado de maneira interpretativa, considerando seus aspectos sociais, culturais, históricos e pedagógicos (Gil, 2002; Minayo, 2001).

2 SURDEZ E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: ENTRE A PERSPECTIVA CLÍNICA E CULTURAL

2.1 SURDEZ: DO PARADIGMA CLÍNICO AO PARADIGMA SOCIOANTROPOLÓGICO

A compreensão da surdez oscilou ao longo da história, entre dois grandes paradigmas: o clínico-terapêutico e o socioantropológico. O paradigma clínico compreende a surdez como uma patologia, uma ausência ou limitação da audição que precisa ser tratada, corrigida ou compensada por meio de tecnologias,



como aparelhos auditivos e implante coclear. Sob essa ótica, o objetivo da educação de surdos consistia em aproximá-los, tanto quanto possível, do mundo ouvinte, privilegiando o desenvolvimento da oralidade em detrimento da língua de sinais (Skliar, 1997).

Em contraposição, a perspectiva socioantropológica, consolidada especialmente a partir da década de 1980, passou a reconhecer a surdez como uma diferença humana, e não apenas como uma deficiência. Nessa concepção, os sujeitos surdos constituem uma comunidade linguística e cultural específica, com identidade própria, formas particulares de organização social e uma língua visoespacial que lhes é natural (Quadros, 1997). Essa mudança de paradigma teve impacto direto nas concepções educacionais e nas políticas públicas voltadas às pessoas surdas, impulsionando o reconhecimento da língua de sinais como língua legítima e a valorização da identidade e da cultura surda nos espaços educacionais (Skliar, 1997; Quadros, 1997).

Sobre essa questão, Skliar (1997) afirma que:

A surdez é uma experiência visual. Esta simples afirmação significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. (Skliar, 1997, p. 28).

Essa constatação apresenta implicações profundas para as práticas pedagógicas, que precisam ser pensadas a partir da especificidade visual do sujeito surdo, valorizando os recursos visuais, a língua de sinais e as manifestações culturais da comunidade surda. Em obra posterior, Skliar (2015) retoma essa discussão ao problematizar as representações de normalidade que permeiam o campo educacional, reforçando a necessidade de reconhecer a diferença surda como constitutiva da identidade do sujeito, e não como desvio a ser corrigido.

2.2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural da comunidade surda brasileira, reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436/2002. Trata-se de uma língua completa, com gramática própria, estrutura complexa e capacidade de expressar qualquer conceito, ideia ou sentimento, diferenciando-se da língua portuguesa em seus aspectos linguísticos, estruturais e funcionais (Quadros; Karnopp, 2004). Sua modalidade é visoespacial: a produção ocorre por meio de movimentos das mãos, expressões faciais e corporais, enquanto a recepção se dá pela visão.

Para a criança surda, o acesso à Libras desde a mais tenra idade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico. Pesquisas na área da linguagem demonstram que a aquisição linguística ocorre em períodos sensíveis do desenvolvimento, e a privação linguística nos



primeiros anos de vida pode acarretar prejuízos significativos à aprendizagem e à constituição subjetiva da criança (Quadros, 1997).

Por isso, a Educação Infantil constitui uma etapa estratégica para garantir que a criança surda tenha pleno acesso à sua língua materna. Em publicação mais recente, Quadros (2019) aprofunda essa discussão, evidenciando que a constituição da identidade surda está diretamente relacionada ao acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida.

O Decreto nº 5.626/2005 representou um avanço significativo ao regulamentar a Lei de Libras e determinar que a educação de surdos seja realizada em escolas e classes bilíngues, nas quais a Libras seja utilizada como língua de instrução e a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua, na modalidade escrita. Contudo, a implementação dessa política ainda ocorre de forma incipiente em muitos municípios brasileiros, especialmente na Educação Infantil.

Cabe destacar que a Libras não é uma versão sinalizada da língua portuguesa, mas uma língua autônoma, com estrutura própria e dotada de todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. O reconhecimento dessa complexidade é essencial para que os educadores compreendam a importância de promover ambientes ricos em Libras desde os primeiros anos de vida da criança surda.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO ESCOLAR E CRIANÇA SURDA

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

O movimento pela inclusão escolar ganhou força internacional com a Declaração de Salamanca (1994), que proclamou o direito de todas as crianças frequentarem escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No Brasil, esse movimento se consolidou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e foi reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Mantoan (2003) defende que a inclusão não é um favor, mas um direito de todos os alunos de participarem ativamente da escola comum. Para a autora, incluir não significa apenas matricular o estudante com deficiência na escola regular, mas garantir-lhe condições reais de aprendizagem, participação e pertencimento. Para isso, é necessário transformar a escola em um espaço que acolha a diversidade e modifique suas práticas, estruturas e culturas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reafirma o direito à educação inclusiva e determina que o sistema educacional deve oferecer tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis e professores capacitados. Em 2021, a Lei nº 14.191 inseriu na LDB a modalidade de educação bilíngue de surdos, prevendo sua oferta desde a Educação Infantil, com



professores bilíngues e materiais adequados. Esse avanço normativo representa um marco importante, mas sua efetivação depende de investimento, formação profissional e compromisso político.

É importante distinguir os conceitos de integração e inclusão. A integração pressupõe que o aluno com deficiência deve se adaptar à escola tal como ela está organizada. A inclusão, ao contrário, exige que a escola se transforme para acolher todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Para as crianças surdas, essa distinção é especialmente relevante: incluir uma criança surda sem garantir o acesso à Libras e às adaptações pedagógicas necessárias significa, na prática, apenas integrá-la fisicamente ao espaço escolar, sem promover sua participação real e efetiva.

3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA SURDA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de zero a cinco anos e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) estabelecem que as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes do trabalho pedagógico nessa etapa.

Para a criança surda, a Educação Infantil assume especial importância, pois é nesse período que se consolidam as bases da aquisição da linguagem. A ausência de input linguístico adequado pode comprometer não apenas o desenvolvimento da língua, mas também o desenvolvimento cognitivo como um todo, uma vez que a linguagem exerce papel mediador no pensamento (Vygotsky, 1991). Garantir o acesso à Libras desde os primeiros anos é, portanto, uma questão de direito, inclusão e desenvolvimento integral.

Lacerda (2006) aponta que muitas crianças surdas chegam à escola sem uma língua estruturada, especialmente quando são filhas de pais ouvintes, situação que representa a maioria dos casos. Isso significa que a escola de Educação Infantil pode ser o primeiro espaço em que a criança surda terá contato sistemático com a Libras, tornando esse ambiente ainda mais responsável pelo seu desenvolvimento linguístico.

Em pesquisas mais recentes, Lacerda, Santos e Martins (2016) reforçam que as crianças surdas na Educação Infantil devem ter acesso aos conteúdos escolares diretamente em Libras, mediados por professores bilíngues, a fim de garantir seu desenvolvimento pleno. Essa responsabilidade ampliada da escola exige que os professores da Educação Infantil estejam preparados para atuar como mediadores linguísticos e pedagógicos, criando ambientes de imersão em Libras, promovendo a interação entre crianças surdas e ouvintes e articulando parcerias com intérpretes, professores bilíngues e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. A ausência desses elementos compromete a qualidade da inclusão e o desenvolvimento integral da criança surda.



3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de práticas pedagógicas inclusivas para crianças surdas na Educação Infantil requer, em primeiro lugar, que o professor compreenda a surdez como uma diferença linguística. Isso implica abandonar práticas centradas exclusivamente na oralidade e abrir espaço para a comunicação visual, para os gestos, para as expressões faciais e, sobretudo, para a Libras.

Dentre as práticas identificadas na literatura como favoráveis à inclusão de crianças surdas, destacam-se: o uso de recursos visuais, como imagens, vídeos, fantoches e objetos concretos; a organização do espaço físico de forma a garantir que a criança surda tenha visibilidade do professor e dos colegas; a utilização de histórias em Libras; a presença de intérprete ou de professor bilíngue; e a parceria com a família para estimular o uso da língua de sinais também no ambiente doméstico (Lacerda, 2006).

A brincadeira, eixo central da Educação Infantil, também pode ser um espaço privilegiado de desenvolvimento linguístico para a criança surda. Por meio do brincar, a criança constrói significados, desenvolve a imaginação e interage com os pares, aprendendo as convenções sociais e culturais de sua comunidade. O professor deve mediar essas interações de forma a garantir que a criança surda participe ativamente, e não apenas fisicamente, do grupo.

Outra prática relevante é a sensibilização da turma para a diversidade linguística. Quando as crianças ouvintes aprendem alguns sinais em Libras e compreendem que existem diferentes formas de se comunicar, o ambiente se torna mais acolhedor e a criança surda sente-se menos isolada. Essa abordagem contribui para a construção de uma cultura de respeito à diferença desde os primeiros anos de vida.

A presença de adultos surdos no ambiente escolar, seja como professores bilíngues, instrutores de Libras ou contadores de histórias, representa ainda um recurso pedagógico de grande valor. O contato com modelos adultos surdos favorece o desenvolvimento da identidade surda, oferecendo à criança referências positivas sobre sua própria condição linguística e cultural. Essa dimensão identitária é frequentemente negligenciada nas propostas de inclusão, mas é fundamental para o bem-estar emocional e o pertencimento da criança surda à comunidade escolar (Skliar, 2015; Lacerda, 2006).

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS SURDAS

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO COM CRIANÇAS SURDAS

Apesar dos avanços normativos, a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil ainda enfrenta obstáculos expressivos. O primeiro e mais recorrente desafio é a formação docente insuficiente. A maioria dos professores de Educação Infantil não tem contato aprofundado com a Libras e não recebe formação específica para atuar com alunos surdos. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade das interações pedagógicas e a efetividade das práticas inclusivas.



O Decreto nº 5.626/2005 determina que os cursos de formação de professores incluam Libras em sua grade curricular, mas essa determinação, por si só, não garante que os profissionais saiam preparados para o trabalho pedagógico com crianças surdas. Uma disciplina semestral de Libras não é suficiente para habilitar o professor a comunicar-se fluentemente em língua de sinais, nem para compreender as implicações pedagógicas da surdez.

Nesse sentido, Lacerda (2006) já apontava que a simples presença do professor em sala de aula não garante práticas verdadeiramente inclusivas, caso ele não disponha de conhecimentos sobre a língua de sinais e sobre as especificidades do desenvolvimento da criança surda. A formação inicial precisa ir além da oferta de uma única disciplina de Libras, integrando conteúdos sobre cultura surda, bilinguismo, adaptação curricular e estratégias pedagógicas visuais ao longo de todo o percurso formativo do pedagogo.

A formação continuada representa, igualmente, uma demanda urgente. Professores que já atuam nas turmas de Educação Infantil precisam ter acesso a cursos, oficinas e grupos de estudo que ampliem sua competência comunicativa em Libras e aprofundem sua compreensão sobre a perspectiva socioantropológica da surdez. Sem esse investimento sistemático, corre-se o risco de perpetuar práticas que, embora bem-intencionadas, tratam o aluno surdo como um sujeito passivo, incapaz de participar plenamente das experiências pedagógicas da turma. A formação docente, portanto, não é apenas uma exigência técnica: é uma condição ética para a construção de uma escola inclusiva (Mantoan, 2003).

Cabe destacar, ainda, o papel das instituições gestoras nesse processo. A equipe pedagógica e a direção escolar devem assumir a responsabilidade de criar condições institucionais para a formação continuada, promovendo parcerias com universidades, secretarias de educação e organizações da comunidade surda. A presença de assessoria especializada no cotidiano da escola contribui para que as mudanças na prática docente sejam consistentes, reflexivas e sustentáveis, e não apenas pontuais.

4.2 BARREIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A escassez de intérpretes de Libras na Educação Infantil é um obstáculo relevante no cotidiano escolar. Embora a Lei nº 13.146/2015 preveja a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas escolas, na prática, a maioria dos municípios não dispõe de profissionais suficientes para atender a todas as demandas. Quando presentes, esses profissionais muitas vezes atuam sem suporte pedagógico adequado e sem clareza sobre seu papel dentro da sala de aula.

A ausência de materiais didáticos adaptados é outro entrave importante. Os materiais disponíveis nas escolas de Educação Infantil são, em sua maioria, pensados para crianças ouvintes, com foco no desenvolvimento da linguagem oral. A ausência de livros em Libras, de vídeos com tradução em sinais e de recursos visuais estruturados priva a criança surda de experiências pedagógicas enriquecedoras.



Por fim, há um desafio de ordem estrutural e cultural: a persistência de uma concepção de inclusão como mera inserção. Muitas escolas recebem a criança surda sem qualquer adaptação, tratando-a como se a simples presença no espaço escolar fosse suficiente para garantir sua aprendizagem. Essa inclusão superficial não promove a aprendizagem e pode gerar sentimentos de exclusão, isolamento e fracasso escolar.

4.3 ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE SURDA

Grande parte das crianças surdas possui pais ouvintes que desconhecem a Libras, o que pode comprometer o desenvolvimento linguístico no ambiente familiar. Segundo dados amplamente referenciados na literatura especializada, estima-se que mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Quadros, 1997). Isso torna o ambiente doméstico, em muitos casos, um espaço com ausência ou limitação de input linguístico em língua de sinais. A escola precisa, portanto, atuar também como agente de orientação para as famílias, incentivando o aprendizado da Libras e a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos.

No plano comunitário, a parceria entre escola e família é essencial. A escola deve oferecer cursos de Libras para as famílias, criar espaços de encontro entre surdos e ouvintes e promover uma cultura de valorização da diversidade linguística. Essas ações integradas revelam que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor de sala de aula, mas um projeto coletivo que envolve gestores, formadores, famílias e a comunidade surda (Mantoan, 2003; Lacerda, 2006).

A relação entre escola e família deve ser compreendida como um vínculo de colaboração mútua, e não de mera informação unilateral. Quando as famílias são acolhidas, ouvidas e orientadas sobre a importância da Libras para o desenvolvimento de seus filhos, tendem a se engajar de forma mais ativa no processo educativo. A escola pode, por exemplo, criar rodas de conversa com integrantes da comunidade surda, disponibilizar materiais informativos em formatos acessíveis e promover encontros periódicos entre famílias de crianças surdas, favorecendo a troca de experiências e o fortalecimento de redes de apoio.

A comunidade surda, por sua vez, representa um recurso pedagógico e humano de grande importância. A presença de adultos surdos, instrutores de Libras, contadores de histórias em língua de sinais e colaboradores em projetos escolares oferece às crianças surdas modelos identitários positivos, fundamentais para a construção de uma autoimagem saudável e de um senso de pertencimento à própria cultura.

Skliar (1997) ressalta que o contato com adultos surdos é decisivo para que a criança surda reconheça sua língua e sua identidade como legítimas, rompendo com a lógica de inferioridade que historicamente marcou a trajetória dos surdos na escola. Promover essa aproximação entre escola, família



e comunidade surda é, portanto, uma das estratégias mais potentes para a concretização de uma educação inclusiva.

4.4 POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA BILÍNGUE E INCLUSIVA

A construção de uma educação inclusiva para crianças surdas exige ações articuladas em diferentes dimensões: política, pedagógica, formativa e comunitária. No plano político, é necessário que os municípios e estados elaborem políticas locais de educação bilíngue, investindo na criação de escolas e classes bilíngues na Educação Infantil e na contratação de professores bilíngues e intérpretes qualificados, conforme previsto pela Lei nº 14.191/2021.

No viés pedagógico, é preciso repensar o currículo da Educação Infantil à luz das especificidades da criança surda, incorporando a Libras como língua de instrução, valorizando os recursos visuais e promovendo experiências culturais relacionadas à comunidade surda. A participação de adultos surdos na escola também é de grande valor para o desenvolvimento da identidade surda das crianças.

No plano formativo, as instituições de Ensino Superior precisam rever seus currículos de Pedagogia, ampliando a carga horária de Libras e incorporando disciplinas sobre educação de surdos, cultura surda e práticas pedagógicas bilíngues. A formação continuada dos professores já em atuação também é imprescindível, por meio de cursos, grupos de estudo e supervisão pedagógica especializada (Quadros, 2019; Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Uma prática pedagógica bilíngue e inclusiva pressupõe, ainda, a reorganização dos espaços e dos tempos escolares. A sala de aula deve ser pensada como um ambiente visualmente rico, com uso de imagens, vídeos em Libras, calendários visuais, rotinas ilustradas e materiais concretos que facilitem a compreensão da criança surda sem depender exclusivamente da mediação oral. Essa reorganização beneficia não apenas o aluno surdo, mas toda a turma, na medida em que diversifica as formas de acesso ao conhecimento e estimula diferentes modalidades de aprendizagem (Lacerda; Santos; Martins, 2016).

O planejamento de atividades bilíngues deve considerar o protagonismo da criança surda, evitando práticas que a coloquem em posição de dependência em relação ao intérprete ou ao professor. Quando a criança surda tem oportunidade de se expressar em Libras diante da turma, de narrar histórias, participar de brincadeiras coletivas e de se tornar referência para os colegas ouvintes na comunicação em sinais, ela experimenta uma forma de inclusão que vai além da presença física: uma inclusão simbólica, afetiva e linguística (Skliar, 2015).

Assim, é fundamental que as escolas adotem uma perspectiva de avaliação inclusiva, adaptando os instrumentos avaliativos às características linguísticas da criança surda. Avaliações baseadas exclusivamente na produção oral ou escrita em língua portuguesa desconsideram a condição bilíngue da criança surda e podem resultar em julgamentos equivocados sobre seu desenvolvimento.



A avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo, observacional e dialógico, capaz de captar os avanços da criança surda em suas diferentes dimensões: linguística, cognitiva, social e emocional. Dessa forma, a Educação Infantil pode cumprir seu papel fundamental: ser o primeiro espaço em que a criança surda se sente vista, acolhida e reconhecida como sujeito de direitos e de possibilidades (Mantoan, 2003; Skliar, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os desafios relacionados à inclusão de crianças surdas na Educação Infantil. A partir do referencial teórico e legal examinado, foi possível constatar que, embora o Brasil disponha de uma legislação abrangente e progressista sobre o tema, a efetivação da inclusão ainda permanece distante da realidade vivenciada por muitas crianças surdas nas instituições de Educação Infantil.

A literatura analisada evidencia que os principais desafios envolvem a formação docente insuficiente, a escassez de profissionais intérpretes de Libras, a ausência de materiais didáticos acessíveis, as dificuldades de comunicação entre escola e família e a permanência de concepções reducionistas sobre a inclusão. A superação desses obstáculos exige muito mais do que iniciativas individuais, demandando investimentos públicos, políticas educacionais comprometidas com a diferença e uma transformação significativa na cultura escolar.

As práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de crianças surdas, como o uso de recursos visuais, a valorização da Libras, a sensibilização das turmas para a diversidade linguística e o fortalecimento da parceria com as famílias, demonstram que é possível construir ambientes educativos mais justos, acolhedores e acessíveis. Nesse contexto, o professor da Educação Infantil deve ser compreendido como um agente fundamental no processo de inclusão, capaz de ressignificar sua prática pedagógica a partir do reconhecimento e do respeito às diferenças.

A perspectiva socioantropológica da surdez, ao reconhecer os sujeitos surdos como pertencentes a uma comunidade linguística e cultural específica, deve orientar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as políticas de formação docente e a organização dos sistemas de ensino. Compreender a surdez como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência, constitui um princípio ético e pedagógico essencial para reposicionar o lugar da criança surda na escola e na sociedade.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil representa não somente um imperativo legal, mas também uma exigência ética, social e pedagógica. Reconhecer a criança surda como sujeito de direitos, pertencente a uma comunidade linguística e cultural, é condição fundamental para a construção de uma educação que respeite verdadeiramente a diversidade humana. Espera-se que este



estudo contribua para a reflexão sobre as práticas inclusivas e incentive novas pesquisas e ações voltadas ao fortalecimento da educação de surdos desde a infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

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

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.



QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.