

## **Adaptações pedagógicas para alunos com surdez na Educação Infantil**

### ***Pedagogical adaptations for students with deafness in Early Childhood Education***

### ***Adaptaciones pedagógicas para alumnos con sordera en Educación Infantil***

Carolline Delfino Sanches<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0009-8351-1482>

<sup>1</sup> Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo – Brasil. E-mail: carollinesanches16@gmail.com.

#### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo analisar as adaptações pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos surdos na Educação Infantil. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscou-se identificar estratégias e recursos que promovam o acesso e a participação desses alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, abordou-se uma breve contextualização sobre a educação inclusiva e as especificidades da surdez. O artigo evidencia a importância da formação inicial e continuada de professores e da valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para garantir a inclusão escolar e o desenvolvimento integral dos alunos surdos. Os resultados demonstram que há a exigência de um trabalho colaborativo entre os professores, os gestores, as famílias e a comunidade escolar, junto às adaptações adequadas no ensino regular, para a oferta de um ambiente inclusivo e acolhedor que assegure as mesmas oportunidades de aprendizagem que a dos alunos ouvintes.

**Palavras-chave:** Surdez. Inclusão Escolar. Adaptação Pedagógica.

#### **Abstract**

*This study aims to analyze the pedagogical adaptations necessary for the inclusion of deaf students in early childhood education. Through a systematic literature review, we sought to identify strategies and resources that promote the access and participation of these students in the teaching and learning process. We addressed a brief contextualization of inclusive education and the specificities of deafness. The paper highlights the importance of initial and continuing teacher training and the appreciation of the Brazilian Sign Language (Libras) to ensure school inclusion and the integral development of deaf students. The results demonstrate that there is a demand for collaborative work between teachers, managers, families, and the school community, along with the appropriate adaptations in regular education, to offer an inclusive and welcoming environment that ensures the same learning opportunities as those of hearing students.*

**Keywords:** Deafness. School Inclusion. Pedagogical Adaptation.



## **Resumen**

*Este estudio tiene como objetivo analizar las adaptaciones pedagógicas necesarias para la inclusión del alumnado sordo en la Educación Primaria. A través de una revisión sistemática de la literatura, se buscó identificar estrategias y recursos que promuevan el acceso y la participación de estos estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se abordó una breve contextualización de la educación inclusiva y las especificidades de la sordera. El artículo destaca la importancia de la formación inicial y continua del profesorado y la valoración de la Lengua Brasileña de Señales (Libras) para garantizar la inclusión escolar y el desarrollo integral de los estudiantes sordos. Los resultados demuestran que existe una demanda de trabajo colaborativo entre docentes, directivos, familias y comunidad escolar, junto con las adaptaciones adecuadas en la educación regular, para ofrecer un entorno inclusivo y acogedor que asegure las mismas oportunidades de aprendizaje que se le dan a los estudiantes oyentes.*

**Palabras clave:** Sordera. Inclusión Escolar. Adaptación Pedagógica.

## **1 Educação inclusiva e formação docente: desenvolvimento teórico**

A conceituação de inclusão, dentro das perspectivas de Anjos, Andrade e Pereira (2009), traz sua origem nos conflitos dos indivíduos com deficiência em busca dos direitos de acesso à educação institucionalizada. As autoras relatam uma breve evolução histórica, que implica a definição do que seria inclusão. Primeiramente, discutem sobre as práticas segregacionistas, que educavam os estudantes com deficiência, excluindo-os do envolvimento com a sociedade. Após esse momento da história, analisaram o surgimento de uma visão dita como integracionista, na qual foram aproximados das escolas regulares, porém agrupados em turmas especiais.

Os estudos de Mazzota (1996) apontam três atitudes sociais marcantes frente a forma como eram abordadas as pessoas com deficiência no decorrer da história. Primeiramente, a que nomeia como marginalização, que tem como característica a exclusão da sociedade, junto à extinção de organizações a seu serviço. O assistencialismo, que tem por base a filantropia e busca apenas por proteção; e, por último, a reabilitação, a qual passa a ofertar certo valor, buscando alguma forma de organização de serviço educacional especializado a esse público.

A história da educação especial no Brasil, no século XX, ganha contornos mais definidos a partir da década de 1930. Impulsionadas por movimentos sociais e iniciativas governamentais, surgem as primeiras instituições dedicadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência. A coexistência de escolas especiais, vinculadas a hospitais ou criadas em parceria com o ensino regular, evidencia a busca por soluções para um grupo social até

então marginalizado. A concepção de escola tradicional, baseada na homogeneidade, dificultava a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tornando as escolas especiais uma alternativa para garantir o acesso à educação (Januzzi, 2004; Rodrigues, 2003).

A partir de 1950 iniciou-se a criação de entidades filantrópicas especializadas e algumas formas de atendimento diferenciado, incluindo institutos psicopedagógicos. Em 1970, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) passa a prever a inserção dos alunos com deficiência, quando possível, no ensino regular e, em caso da impossibilidade de inserção, a apropriação de serviços especiais. Isso indica que a educação ainda era, de fato, excludente, priorizava as camadas mais favorecidas e alunos que se enquadravam no padrão de resultados esperados. Mesmo diante da lei, não houve a promoção de um ensino capaz de atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na década de 1970, há um marco importante para a educação especial no Brasil com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Essa iniciativa representou o primeiro esforço do governo federal em estabelecer uma política específica para atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência. A concepção de educação especial, no entanto, ainda era predominantemente assistencialista, e o ensino regular permanecia pouco preparado para receber e atender de forma inclusiva aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 1985, a criação da Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) representou um avanço significativo na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ao promover a sua participação ativa em processos decisórios, a CORDE possibilitou a identificação e a denúncia de barreiras que impediam sua plena inclusão social.

Em 1994, o governo espanhol, em colaboração com a Unesco, promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que teve como resultado a Declaração de Salamanca, documento que aponta os princípios, as políticas e as práticas para um novo olhar para a educação especial; nele, é possível identificar a importância que deve ser dada às escolas com modelo inclusivo.

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Brasil, 1994, p. 1).

A partir de 1999, com a atualização da Lei nº 7.853/89, a educação especial passou a ser concebida como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, complementando o ensino regular. Essa nova perspectiva foi consolidada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, que estabeleceram a matrícula de todos os estudantes nos sistemas de ensino e a garantia de atendimento às suas necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Com isso, a educação especial passou a ser vista como um conjunto de recursos pedagógicos que promovem o desenvolvimento integral do aluno.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) implementa o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o qual promove a formação dos gestores e educadores brasileiros em busca da garantia da acessibilidade de todos ao atendimento educacional de qualidade. Dois anos depois é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como uma de suas ações contemplar temas relacionados a pessoa com deficiência no currículo da Educação Básica, além da busca pelo desenvolvimento de ações que possibilitam o acesso e permanência dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é lançado em 2007, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a aquisição de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, entre outros eixos. Posteriormente, em 2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), que o define como um atendimento suplementar ao ensino, regido por professores com formação específica em educação especial, que devem atuar com o seguinte público-alvo: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados no ensino regular e no AEE, ofertado como complemento à escolarização. É oferecido em salas de recursos ou centros especializados, e personalizado para atender às necessidades específicas de cada aluno. Ao fornecer recursos e estratégias individualizadas, visa promover a autonomia e a independência dos estudantes,

complementando o trabalho realizado em sala de aula. Dessa forma, contribui para a plena participação e inclusão de todos os alunos (Brasil, 2008).

A ampliação do número de matrículas para o atendimento de alunos com deficiência acarretou o aperfeiçoamento de alguns aspectos institucionais, como o processo de ensino-aprendizado, as intervenções dos docentes e a coordenação da gestão. O espaço e o tempo tiveram que passar a ser organizados em função do desenvolvimento de atividades a serem realizadas dentro de perspectivas de aprendizagem cooperativa (Martins, 2012; Sanches, 2009).

Um estudo realizado por Anjos, Andrade e Pereira (2009) relata a descrição de alguns professores sobre sua atuação com o ensino inclusivo. Os autores afirmam que os professores, ao iniciarem o trabalho junto a alunos com deficiência, sentem que carecem de capacidades e habilidades para sua atuação, percebendo que houve falta de preparo profissional, sentindo-se, portanto, frustrados por não poderem contribuir mais com os alunos.

Professores de escolas públicas brasileiras ditam como as principais dificuldades da inclusão escolar: a formação insuficiente, baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura e condições de trabalho precárias (Sant'Ana, 2005). De acordo com essa realidade descrita por professores, para que a inclusão ocorra de fato, a estrutura do sistema educacional ofertado pelo poder público deve valorizar o trabalho dos docentes e gestores. Ao dialogar sobre a ideia de profissionalização, Nóvoa (2022) destaca a massificação da educação, aliada à exclusão social, que sobrecarrega os professores, divididos entre a busca por igualdade e a necessidade de adaptar suas práticas a realidades complexas. Essa tensão resulta em sentimentos de frustração e sobrecarga emocional.

As práticas formativas precisam se pautar na promoção e favorecimento de aquisições de conhecimento, valores e atitudes, em uma visão integradora. O professor precisa ter sua formação pautada nessas aquisições, para transmiti-las em suas aulas, buscando o desenvolvimento pessoal de seus alunos por meio de um ensino permeado por comportamentos que destaquem o desenvolvimento da convivência, o compartilhamento e a tolerância (Gatti, 2016).

Cibotto e Oliveira (2017), ao referenciarem o conhecimento e considerarem as perspectivas de Shulman (1986, 1987) e Mizukami (2004), declaram que este ultrapassa o limite da experiência e consideram que diversos conhecimentos são necessários e imprescindíveis para que o professor possa realizar seu trabalho. A crescente demanda por inovações e metodologias de ensino cada vez mais complexas têm sobrecarregado significativamente a

rotina dos docentes. Essa sobrecarga impede que os professores dediquem tempo suficiente para personalizar o ensino, considerando as necessidades e realidades individuais de cada estudante.

A exigência por um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdo tem causado um descompasso entre as expectativas e as condições de trabalho dos educadores. Em meio a tantas inovações, perde-se de vista o que de fato torna o ensino significativo. Aimi e Monteiro (2022) destacam a necessidade de estratégias de formação que preparem os professores para as realidades complexas das escolas públicas, defendendo uma formação inicial humanizada e que dialogue com as condições reais da prática docente. Os professores aprendem muito uns com os outros e, diante de situações conflituosas, criam experiências e aumentam seu repertório de conhecimento.

Estudos como os de Capellini e Rodrigues (2009), e Anjos, Andrade e Pereira (2009) evidenciam a lacuna existente na formação inicial e continuada de professores para a inclusão. Ambos os estudos apontam para a necessidade de qualificação profissional mais aprofundada, capaz de fornecer aos docentes as ferramentas e conhecimentos necessários para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de preparo e a sensação de incapacidades relatadas pelos professores demonstram a urgência de investir em programas de formação continuada que abordem de forma específica os desafios reais da inclusão escolar.

A formação de professores não se limita à teoria. É fundamental que os docentes sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas de sala de aula. Como apontam Janes *et al.* (2013), a mera transmissão de conceitos teóricos sobre deficiência é insuficiente para preparar os professores para o desafio da inclusão. A formação deve oferecer oportunidades para que os docentes desenvolvam habilidades práticas, como a criação de estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.

O conhecimento docente não é estático; se transforma e se amplia a partir das experiências vividas em sala de aula e das interações. Ao compartilhar suas vivências e refletir sobre elas em conjunto, os professores constroem um conhecimento coletivo que se caracteriza pela colaboração, pelo diálogo e pela valorização da diversidade de ideias e perspectivas. Ao valorizar a experiência, observamos que a formação docente é um processo permanente de aprendizagem e aprimoramento, que envolve “uma relação pensada, pessoal, sensível e criativa face às circunstâncias novas e mutáveis, nem sempre claras ou previsíveis, da prática” (Contreras Domingo, 2013, p. 131).

## 2 A surdez e suas especificidades

O ouvido é dividido em partes, sendo elas: externo, médio e interno. Dependendo da região do sistema auditivo que é comprometida, é representado o tipo de deficiência auditiva. Para que a audição de um indivíduo seja normal, nenhuma via auditiva pode ter algum comprometimento. A perda da sensibilidade aos sons caracteriza a deficiência, que pode ser tanto unilateral quanto bilateral.

Existe uma grande variedade de condições que podem afetar a audição. O déficit auditivo pode estar relacionado à frequência ou à intensidade dos sons, ou a ambos. “A audição depende da integridade anatômica e funcional do nosso ouvido, do nervo acústico e do sistema auditivo central” (Villar; Junior, 2008, p. 17).

A deficiência auditiva (congenita ou adquirida) consiste na diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. É considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum. De acordo com os diferentes graus da perda de audição, pode-se classificá-la em surdez: leve (perda auditiva de até 40 decibéis); moderada (perda auditiva entre 40 a 70 decibéis); severa (perda auditiva entre 70 e 90 decibéis) e profunda (perda auditiva superior a 90 decibéis) (Secretaria de Educação Especial, 1997, p. 30).

Nos casos de perda auditiva de grau leve, sua descoberta, na maioria dos casos, só acontece após teste de audição, já que o próprio indivíduo não a percebe. No caso de moderada ou severa, há distorção de sons, causando dificuldade na compreensão de conversas, e resultando em alguns sons comuns serem ouvidos com dificuldade, havendo a necessidade frequente da repetição de palavras para compreensão (Villar; Junior, 2008).

A deficiência auditiva profunda impacta significativamente a comunicação, muitas vezes comprometendo a aquisição da língua oral. Nesses casos, a linguagem visual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), torna-se fundamental. É importante ressaltar que a terminologia utilizada para descrever pessoas com diferentes graus de perda auditiva é um tema delicado. Muitas pessoas surdas se identificam com a cultura surda e a língua de sinais, preferindo não ser rotuladas como “deficientes auditivos”. Elas se consideram parte de uma comunidade linguística e cultural, com suas próprias história e literatura. A comunicação por meio da Libras Língua de Sinais e a participação na comunidade surda são elementos que definem a identidade surda, enquanto a utilização de próteses auditivas e a comunicação oral

são mais associadas à experiência de pessoas com perda auditiva, mas que não se identificam com a cultura surda (Bisol; Valentini, 2011).

O implante coclear é uma alternativa utilizada para casos de surdez severa e profunda, principalmente em crianças a partir de 1 ano, já que a utilização desde a infância aumenta a possibilidade de desenvolvimento da comunicação verbal. A audição, após implante, depende de vários fatores, sendo que o som não será produzido de forma semelhante à audição normal, sem alteração (Villar; Junior, 2008).

## **2.1 Breve história da educação do surdo**

A história da educação de surdos é muito antiga. Ainda na Idade Média, observa-se que os surdos eram considerados, pela Igreja Católica, pessoas sem alma; já na Idade Moderna, a perspectiva de maldição divina abre espaço para uma perspectiva científica que eleva o surdo à categoria de cidadão de direitos.

No avanço da história para a década de 70, há a fundação da primeira escola pública de ensino para surdos, em Paris, que contribuiu para a origem do Instituto de Jovens Surdos de Paris, nomenclatura dos dias atuais. Na década seguinte, nos Estados Unidos, também surge a primeira escola de surdos no país, essa já com avanços quanto ao ensino, inserindo uma estrutura da língua inglesa sinalizada que contribuiu para o nível de escolarização devido às aulas serem ministradas em língua de sinais.

No Brasil, esse modelo escolar surgiu em 1856 e, logo em seguida, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A partir do século XX, o número de escolas para surdos aumentou consideravelmente, tendo como exemplo no Brasil o surgimento da Escola Concórdia, a Escola de Surdos de Vitória e o Instituto Santa Terezinha para Meninas Surdas.

Ao longo da história, a surdez passou a ser vista com uma deficiência que exige questões complexas no seu processo adaptativo, visando aspectos cognitivos, sociais e linguísticos. Com a proposta de educação para todos, descrita anteriormente por meio da breve história da Educação Inclusiva, as crianças surdas passaram a ser encaminhadas para as escolas regulares; contudo, a educação de surdos teve que criar um novo rumo. A língua de sinais passou a ser um acesso à informação e à própria educação.

Em 2002, é regulamentada a Lei nº 10.436, a qual descreve que



as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), fundada em 2004, são representações reais de organizações que desenvolvem, na atualidade, atividades políticas e educacionais voltadas para os surdos em busca dos seus direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais, preocupando-se com a integração.

É fundamental que as escolas e classes que atendem alunos surdos ou com deficiência auditiva garantam a presença de um professor ou instrutor de Libras e adaptem o ambiente escolar para que esses alunos possam se desenvolver plenamente. A falta de conhecimento sobre a surdez pode levar à rejeição ou à superproteção por parte dos pais, impedindo que as crianças explorem suas potencialidades. A família desempenha um papel crucial ao oferecer segurança e confiança, enquanto a escola complementa esse processo, proporcionando um ambiente de aprendizado e socialização. A parceria entre família e escola é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

## 2.2 Língua de sinais: educação bilíngue

A comunicação verbal é restrita para o indivíduo surdo; por isso, meios de comunicação para esse público tiveram de ser criados e aperfeiçoados ao longo da história. A comunicação por meio de sinais é a mais encontrada entre as comunidades surdas, sendo uma língua visual, onde a comunicação é feita por meio de sinais manuais, o que a difere da linguagem oral, que é auditiva.

A língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos, porque surge “espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido a sua estrutura, possibilita a expressão de qualquer conceito e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (Brito *et al.*, 1998, p. 19).

Os sinais, porém, não expressam todo o significado de um discurso. A junção de elementos da linguagem fornecem o significado, por isso, a expressão facial e corporal são de grande importância nesse modelo de comunicação, pois é por meio dela que os surdos são

capazes de realizar uma negação, questionamento, dar ênfase, e assim por diante (Salles, 2004, p. 84).

A língua de sinais não tem um formato universal: cada uma possui sua representação e estrutura próprias, respeitando sua forma gramatical. As pessoas surdas no Brasil utilizam a Libras, sistema linguístico de natureza visual-motora que possibilita transmitir ideias e fatos (Schlunzen; Benedetto; Santos, 2009). Por meio de movimentos das mãos, expressões faciais e corporais, a Libras possibilita uma interação rica e completa. Essa língua não se restringe aos surdos; ouvintes também podem aprendê-la para facilitar a comunicação e promover a inclusão. A regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras, em 2010, foi um marco importante para ampliar o acesso a essa comunicação, fortalecendo os laços entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte.

A Libras é reconhecida no Brasil como uma língua oficial que vem se expandindo desde 2005. Nos cursos de formação de professores e nas grades curriculares universitárias, por exemplo, já é classificada como uma disciplina de formação. As escolas especiais e regulares devem possibilitar o acesso a Libras para todos os educandos e colaboradores, devido à necessidade de torná-la uma língua natural, tendo em vista que muitos desconhecem essa língua gestual (Castro; Marcos, 2017).

### **3 Inclusão da educação infantil**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada a crianças de até 5 anos de idade com o intuito de desenvolvê-las integralmente, como forma de complemento às ações de sua família. Nas creches, o atendimento é de 0 a 3 anos, e na pré-escola inclui-se crianças de 4 a 5 anos, idade na qual já é obrigatória a matrícula na Educação Infantil.

O currículo para essa faixa etária produz grandes discussões. Segundo Oliveira (2010), professores e especialistas questionam a apropriação de um currículo para a Educação Infantil, já que a associam a um período de escolarização que deve ser vivenciado apenas a partir do Ensino Fundamental, pois contém aspectos voltados a disciplinas escolares. Contudo, esses profissionais preferem a utilização de projetos pedagógicos como referência à orientação dada ao trabalho com seus alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) levam em consideração alguns princípios fundamentais para a Educação Infantil. Dentre eles estão os princípios éticos, que favorecem a valorização da autonomia, a construção de atitudes de respeito e solidariedade, os princípios políticos, que tratam dos direitos como cidadão, da criticidade e do respeito à democracia, e, por fim, os princípios estéticos, que buscam a valorização da ludicidade, das diversas manifestações artísticas e culturais, junto à criatividade.

As experiências de aprendizagem para os alunos da Educação Infantil tem de ser amplas. As crianças necessitam da exploração de espaços, materiais e linguagens; por isso, o professor precisa buscar compreender o universo infantil, ampliando cada vez mais as condições de desenvolvimento de seus alunos, tornando o dia a dia escolar momentos ricos de aprendizagem.

A professora e o professor necessitam articular condições de organização de espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita [...]. De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias características, deve se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento [...] as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas (Brasil, 2013, p. 93).

A linguagem é um dos principais motores da aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como a resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico. Por meio da linguagem, as crianças exploram o mundo, constroem conhecimentos e interagem com os outros (Goldfeld, 2002). O trabalho com a linguagem, tanto oral quanto escrita, é de grande importância desde a Educação Infantil, já que é a partir dela que as crianças expressarão suas ideias e concepções, sendo uma forma de representação do pensamento e também um instrumento de comunicação.

Por meio da linguagem há a expressão de sentimentos e de sensações, o que não impossibilita a criança surda de ter essa demonstração, já que pode se expressar mediante o olhar, o uso das mãos e com suas atitudes. A língua se difere do termo linguagem devido caracterizar-se por um conjunto de elementos que possibilitam a comunicação, não sendo especificamente a linguagem oral, já que pode ser manifestada de forma gestual.

O estímulo à comunicação da criança surda deve ser precoce, desde antes do ingresso na escola, dado que a criança, desde o nascimento, já se encontra em momentos de aprendizagem para o alcance de suas potencialidades. É preciso fornecer experiências significativas conforme o interesse e a necessidade da criança. Marqueti (2013), ao enfatizar a estimulação precoce, traz a Educação Infantil como momento pontual para se contemplar o contato físico e a interação, pois é por via destes que a criança descobrirá suas capacidades e poderá ter oportunidades de se comunicar, desenvolver sua cognição e elevar sua autoestima.

### **3.1 Adaptações pedagógicas**

O contexto educacional está organizado de forma que as interações são feitas por recurso da oralidade, fator que coloca os alunos surdos em desvantagem nas relações estabelecidas em sala de aula. Ao ingressar na Educação Infantil a partir da idade de matrícula obrigatória, a criança encontra-se com um ambiente oral, onde professores e colegas de sala comunicam-se diariamente por fala, sendo incluída no ambiente escolar, cantigas, brincadeiras de roda e musicalidade com grande frequência; portanto o questionamento de como incluir a criança com surdez nesse aspecto, que aparentemente não é inclusivo, e de como fazê-la acompanhar seus colegas nos aspectos pedagógicos são fatores a serem indagados.

Para que a inclusão do surdo aconteça é imprescindível “pensar em processos linguísticos, sociais e culturais que atendam as especificidades das comunidades surdas, percebendo que as diferenças fazem parte dos grupos sociais” (Zwick, 2010, p. 11). A diversidade entre os alunos exige que valorizemos a individualidade, buscando garantir que todos aprendam de forma significativa. Uma escola inclusiva promove a interação entre alunos surdos e ouvintes, construindo um ambiente de respeito e aceitação mútua.

A educação bilíngue representa a abordagem mais apropriada no contexto brasileiro, ao valorizar a Libras como primeira língua, é um elemento essencial para a construção da identidade e o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo. Essa base linguística sólida favorece a aprendizagem da segunda língua, o Português, cuja proficiência é indispensável para a plena inserção social e acadêmica. Aprender primeiro a Libras possibilita que esse aluno se sinta parte da comunidade surda e desenvolva sua autonomia. Os benefícios da educação bilíngue são inúmeros, e incluem o preparo para uma vida com mais autonomia.

De acordo com Skliar (1997, citado por, Gonçalves; Festa, 2013), o objetivo do modelo bilíngue é possibilitar o desenvolvimento de potencialidades dentro da própria cultura e criação de interações com a cultura do ouvinte. Por meio das representações de ambas, há a criação na sala de aula de papéis pedagógicos diferentes, da inclusão de duas línguas e duas culturas.

O modelo de educação bilíngue visa que o aluno Surdo possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao do aluno ouvinte, com acesso às duas línguas: a língua brasileira de sinais e a língua majoritária utilizada na comunidade em que está inserida. Nos dias atuais, o Bilinguismo está sendo utilizado no Brasil como o método mais adequado para o desenvolvimento educacional dos Surdos no contexto “inclusivo” [...], é fundamental que os envolvidos nesta educação respeitem a língua de sinais e a cultura surda, fomentem o encontro desta com as demais culturas (Gonçalves; Festa, 2013, p. 10).

O possível atraso na aprendizagem dos estudantes público-alvo deste artigo pode ter relação com a demora da aproximação com a língua de sinais e, conseqüentemente, na maneira como o currículo é desenvolvido e abordado, portanto o ideal seria que as escolas pudessem ser inclusivas com a educação bilíngue para todos, acreditando-se, assim, na verdadeira escolarização (Silva, 2015, *apud* Castro; Marcos, 2017).

A Libras é fundamental para a inclusão de alunos surdos, porém a falta de domínio da língua por parte dos professores representa um desafio significativo. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 determinam a oferta de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua nas escolas, exigindo a presença de professores ou instrutores de Libras para garantir a comunicação e o aprendizado dos estudantes surdos.

O intérprete atua na sala de aula como canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte, realizando as traduções. Em sala de aula, o intérprete não assume o papel do professor, já que precisa se remeter ao mesmo quando as situações estão relacionadas ao ensino-aprendizagem, cumprindo, assim, a mediação comunicativa dentro da sala de aula (Gonçalves; Festa, 2013).

As adaptações feitas pelo professor intérprete para adequar os conteúdos pedagógicos aos alunos com surdez pode proporcionar grande melhoria em seu desenvolvimento, por meio de metodologias diferenciadas que atendam à necessidade de cada aluno, porém não se pode descartar a necessidade da elaboração de ações para interações no ambiente escolar, seja por meio da Libras ou por meio de gestos não padronizados (Godoi, Santos; Silva, 2013).

Devido à experiência visual mobilizar as interações cotidianas, a comunicação visual passa a ser de extrema valia. Por isso, é preciso que a criança já seja introduzida ao universo da comunicação por meio da língua de sinais desde a primeira infância, para que, assim, sua interação não seja concretizada apenas após o avanço da idade. Os familiares muitas vezes acabam por criar sinais próprios para a comunicação com a criança quando não há outros casos de surdez na família, não se importando com o fato de que a utilização de um gestual próprio dificultará a comunicação futura.

Fernandes (1990) salienta em seus estudos que é imprescindível o acesso à língua de sinais logo na primeira infância, pois a dificuldade do surdo em desenvolver a linguagem nos primeiros anos pode interferir em aspectos sociais e em seu desenvolvimento mental e emocional. A escola tem a função de intermediadora entre o aluno e o saber, promovendo adaptação e contribuindo com sua evolução na primeira infância. A ampliação de possibilidades trará o aprendizado e os estímulos à edificação das representações mentais. O atendimento educacional especializado, complemento do ensino regular, oferta o suporte para que o aluno com surdez se socialize na sala regular, enriquecendo as propostas pedagógicas e o ambiente bilíngue. Esse modelo de atendimento contribui para o rompimento das barreiras encontradas dentro e fora das escolas (Castro; Marcos, 2017).

O trabalho em conjunto dos especialistas que atendem no AEE com o professor do ensino regular beneficiará o alunado, devido ações pedagógicas que atendam às necessidades da criança no contexto educacional, sendo que a parceria de ambos pode ser pautada em ações direcionadas às especificidades do aluno, o que possibilitará aprendizado significativo. Desde a Educação Infantil, é fundamental considerar as necessidades de adequações no cotidiano escolar, para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. A escola deve garantir o acesso ao conhecimento e desenvolver estratégias eficazes de ensino, o objetivo da adaptação não é mudar o currículo, mas sim, adaptá-lo de forma segura.

É importante ressaltar que a adequação curricular não é uma minimização do conteúdo, essa atitude faria que o surdo fosse desprezado em seu ambiente educacional. O professor ouvinte, tendo interesse na real adequação, pode e deve buscar meios para fazê-lo, podendo ir em busca de materiais, principalmente visuais, e também, como citado, a partir da própria vivência do aluno, pode ser desenvolvido o conteúdo proposto, como seria o caso de qualquer aluno ouvinte (Soares e Silva, 2015, p.10, citado por Castro; Marcos, 2017, p. 30).

Uma das modificações a serem pensadas é a discussão de metodologias, objetivos, recursos educativos e avaliativos para a construção do plano de ensino Individualizado, de forma a respeitar o tempo e o espaço do processo educacional. Zanata (2004), em sua pesquisa, traz 22 estratégias utilizadas e posteriormente analisadas como contribuição para a aprendizagem do aluno surdo. Dentre elas, estão a confecção de material pelo aluno, apresentação de ilustrações, elaboração de vocabulário de apoio, modificação da estrutura avaliativa, apropriação de trabalhos em grupo, utilização da língua de sinais e materiais pedagógicos para apoio. Dentro do contexto da aplicação dessas estratégias, a autora procura possibilidades de modificá-las, buscando melhorias em sua aplicação; dessa forma, enumera algumas possibilidades, como se apropriar de ilustrações para os textos trabalhados, sinalizar a fala sempre que possível, não colocar o aluno surdo em evidência, realizar atividades práticas para explicar atividades e utilizar materiais concretos.

As autoras Oliveira e Cardoso (2011), no desenvolvimento de sua pesquisa, relatam algumas estratégias e recursos, entre eles, a criação de um material, o qual denominam como dicionário temático ilustrado, contendo temas do cotidiano com os sinais em Libras. Esse dicionário contribuirá para a construção da realidade, enriquecendo a experiência e sociabilização, possibilitando o fortalecimento da autoestima e do vínculo por meio com a professora e os colegas do grupo.

Há muitos benefícios em se trabalhar a comunicação com livros de histórias infantis, gravuras e colagens. A criança surda consegue interpretar uma história se houver aspectos lúdicos que possam interpretar por dramatização, vídeos e outros recursos tecnológicos. O uso de imagens relacionadas às palavras-chaves de histórias apresentadas aos alunos também é um dos recursos de ampliação da compreensão (Oliveira; Cardoso, 2011).

A leitura de histórias é um momento rico de aprendizado na Educação Infantil. Para garantir o acesso dos alunos surdos, o professor pode utilizar diversos recursos, além de apenas contar as histórias oralmente. Pode ser utilizado cartazes com o alfabeto manual e com os números em Libras e até mesmo representação por meio de imagens e figuras. Para que assim, a criança possa acompanhar a atividade.

[...] os materiais adaptados para o aluno surdo devem promover a interação de todos os alunos, nesse período de aprendizagem e durante os anos de sua formação é importante que a criança descubra tenha várias experiências que possam compartilhar. A capacidade intelectual não se baseia em preconceitos, mas sim em práticas e esforços (Castro; Mendes, 2017, p. 31).

A educação infantil deve oferecer experiências de aprendizagem diversificadas e significativas. A associação da Língua Portuguesa à Libras, por meio de recursos didáticos inovadores, possibilita que as crianças surdas desenvolvam suas habilidades linguísticas e cognitivas de forma lúdica e prazerosa. Ao repensar as metodologias de ensino, a escola pode promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade.

#### **4 Considerações finais**

A inclusão na educação é um direito de todos os alunos, mas ainda enfrentamos muitos obstáculos nas escolas brasileiras para garantir que esse direito seja realmente cumprido. Para mudar essa realidade, é importante que as escolas estejam alinhadas com as políticas públicas e se preocupem com as necessidades específicas de cada estudante, oferecendo recursos adequados e práticas que respeitem as diferenças.

Os professores têm um papel essencial nesse processo. Por isso, é fundamental investir na formação contínua e na valorização desses profissionais. Quando os docentes trabalham juntos e usam métodos que acolhem todos os alunos, o aprendizado se torna mais acessível e justo.

A inclusão de alunos surdos na escola regular exige uma mudança de paradigma. É preciso romper com a visão tradicional de ensino e adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a cultura surda. A formação de professores, a utilização de recursos tecnológicos e a parceria com as famílias, são elementos essenciais para garantir o sucesso desse processo. A escola tem o papel de promover a inclusão, não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O artigo evidencia a relevância das adaptações pedagógicas, especialmente aquelas que priorizam recursos visuais para garantir a inclusão e o sucesso escolar. Ao oferecer um ambiente de aprendizagem visualmente rico e acessível, a escola promove a autonomia e a participação



ativa. É fundamental que essas adaptações sejam iniciadas desde a Educação Infantil, para que os alunos surdos desenvolvam suas habilidades linguísticas e cognitivas de forma plena.

A inclusão de alunos surdos na Educação Infantil exige um trabalho colaborativo entre os professores, os gestores, as famílias e a comunidade escolar. Ao oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor, a escola promove o desenvolvimento integral desses alunos, garantindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que seus colegas ouvintes. A legislação brasileira garante o direito à Educação Inclusiva, cabendo à escola a responsabilidade de implementá-la.

## Referências

AIMI, D. R. S.; MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago.2022.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Marabá, v.14, n. 40, p.116-129, 2009.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva** - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS: 2011, 3p. Disponível em [http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA\\_SURDEZ\\_Surdez\\_X\\_Def\\_Audit\\_Texto.pdf](http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf). Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília,1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRITO *et al.* (org.). **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1. ed. v. 3, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. 2009. 356 f. Dissertação (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, A. O.; MARCOS, M. C. M. **Confeção de materiais pedagógicos e oficinas de libras no contexto da inclusão do aluno surdo nos anos iniciais do ensino fundamental**. Centro Universitário Católico Salesiano. Lins: graduação em pedagogia, 2017.

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. 2017. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

CONTRERAS DOMINGO, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, Espanha, v. 27, n. 3, p. 125–131, 2013.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990, 162p.

GODOI, P.; SANTOS, M. F.; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilingue**. Tupã: Faculdade FACCAT, 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-no-contexto-escola-bilingue.htm>. Acesso em: 1º set. 2018.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002, 171p.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 2013, 13p.

JANES, C. R. X. *et al.* 2013. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 985-1066, 2013.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, 224p.

MARQUETI, A. R. R. **A inclusão do deficiente auditivo na educação infantil**: a atuação do professor. Lins, 2013. 51p. Trabalho não publicado.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.) **O professor e a educação inclusiva**: Formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012, p. 26-38.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996, 232p.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 27, p. 1-20, 2022.

OLIVEIRA, F. I. W.; CARDOSO, L. S. **Recursos didáticos adaptados para alunos com surdez**: sugestões compartilhadas por uma bolsista pibid. Marília/UNESP: 2011, p. 3066-3074.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. 2010, Belo Horizonte, **Anais[...]**. Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física /UEM**. Maringá, v. 14, p. 67-73, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (BR). **Deficiência Auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: Secretaria de Educação Especial; 1997, 304 p.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v, 139 p.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de educação**. v. 5, n. 5, p. 127-142, nov. 2009.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; BENEDETTO, L. S. D.; SANTOS, D. A. N. **O que é Libras?** Univesp: São Paulo, 2009, p. 45-48.

VILLAR, M. A.; JUNIOR, J. C. L. **Aspectos biológicos da deficiência auditiva**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008, 132 p.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZWICK, L. B. A. **Par (re)pensar a diferença**: adaptações necessárias para inclusão de alunos surdos. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul: 2010, 24p.

SANCHES, C. D.

Enviado em: 05/10/2023

Revisado em: 22/12/2024

Aprovado em: 24/01/2025