



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

MICHAEL ALEX GOMES DA SILVA

ONDE ESTÃO OS SURDOS?
A AUSÊNCIA DOS ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDA
PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Michael Alex Gomes da Silva

Matrícula: 20161090080219

Título do Trabalho: Onde estão os surdos? Um estudo sobre a ausência dos alunos surdos na Educação Infantil e seus desafios

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia,
Local

17/03/2026
Data

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

MICHAEL ALEX GOMES DA SILVA

ONDE ESTÃO OS SURDOS?
A AUSÊNCIA DOS ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDA
PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa documental.

Orientadora: Prof. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Michel Alex Gomes da
Onde estão os surdos? A ausência dos alunos surdos na educação infantil oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. / Michel Alex Gomes da Silva.- Aparecida de Goiânia, 2025.
48 f.; il.

Orientadora: Dra. Waléria Batista da Silva Vaz.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2025.

1. Surdez. 2. Educação infantil. 3. Inclusão. 4. Libras. 5. Bilinguismo.
Título.

CDD 371.912

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **ONDE ESTÃO OS SURDOS? A AUSÊNCIA DOS ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA**, sob orientação de Waleria Batista da Silva Vaz Mendes, apresentado pelo aluno **Michael Alex Gomes da Silva (20161090080219)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **17:30** do dia **11/02/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Waleria Batista da Silva Vaz Mendes** (Presidente)
- **Diego Leonardo Pereira Vaz** (Examinador Interno)
- **Ruskaia Fernandes Mendonca** (Examinadora Interna)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 8,5

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Waleria Batista da Silva Vaz Mendes** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Diego Leonardo Pereira Vaz**, em 12/02/2026 17:21:32 com chave 6c1a1ac8085011f1b859005056a537a4.
- **Ruskaia Fernandes Mendonca**, em 12/02/2026 16:47:10 com chave 9ec7191c084b11f1bed2005056a537a4.
- **Waleria Batista da Silva Vaz Mendes**, em 12/02/2026 14:42:20 com chave 2ea66694083a11f1acad005056a537a4.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 12/02/2026

Código de Autenticação: 29a24d



À minha mãe, **Maria Helena Luís da Silva**,
por seu amor e força em todos os
momentos e aos meus filhos **Hellen
Sousa, Jonas Alex e Heitor Alex**, “razão
da minha vida e da minha caminhada”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força e sabedoria, por me sustentar em cada passo desta caminhada e por me permitir chegar até aqui com fé e perseverança.

À minha mãe, Maria Helena Luís da Silva, exemplo de amor, fé e superação, por todo o cuidado, orações e por sempre acreditar em mim. Que ela se orgulhe, pois este sonho também é dela. Ao José Ramiro Calle Higueta, por seu carinho, apoio e pelo cuidado constante com ela, o meu sincero reconhecimento.

À minha esposa, Suzana Montalvão Mendes, por sua presença amorosa, compreensão e por caminhar ao meu lado em todos os momentos, compartilhando alegrias, desafios e conquistas.

Aos meus filhos, Hellen Sousa, Jonas Alex e Heitor Alex Benjamim, que são minha maior motivação, e à minha irmã Laís Gomes da Silva, com meus sobrinhos Luís Felipe e Joaquim, por serem fonte de amor e alegria que fortalecem minha jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Waléria Batista da Silva Vaz, pela sabedoria, paciência e sensibilidade com que me guiou na construção deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Goiás Campus Aparecida de Goiânia, aos professores, colegas e funcionários, pela convivência, pelas aprendizagens e por cada gesto de apoio ao longo do curso.

E a todos que de alguma forma contribuíram para esta conquista, o meu sincero e eterno agradecimento.

“Incluir é reconhecer o outro como legítimo em sua diferença.”

Skliar (1998)

RESUMO

A ausência de crianças surdas na Educação Infantil é um fenômeno preocupante que evidencia a distância entre o que a legislação brasileira prevê e o que se concretiza nas instituições de ensino. O presente estudo tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a ausência de crianças surdas na Educação Infantil da rede municipal de Aparecida de Goiânia. Além disso, reflete sobre os desafios institucionais, pedagógicos e sociais que dificultam a efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva. A pesquisa de caráter qualitativo e natureza documental baseou-se na análise de dissertações acadêmicas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicadas entre 2013 e 2023, que abordam a temática da infância surda e da inclusão educacional. Foram analisadas as produções de Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023), permitindo a identificação de convergências quanto à falta de formação docente, à escassez de materiais bilíngues, à desarticulação entre saúde e educação e à invisibilidade da infância surda nos espaços escolares. A investigação da realidade local realizada a partir de informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, indicou que somente dois alunos surdos estão matriculados na Educação Infantil da rede municipal. Esse dado evidencia a necessidade urgente de fortalecimento de políticas públicas bilíngues que assegurem às crianças surdas o acesso à escola, a permanência no processo educativo e o desenvolvimento linguístico e cultural desde os primeiros anos de vida. Assim, o estudo evidencia que a inclusão efetiva da criança surda depende da valorização da Libras como primeira língua e da construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença como potência e não como limitação.

Palavras-chave: Surdez. Educação infantil. Inclusão. Libras. Bilinguismo.

ABSTRACT

The absence of deaf children in Early Childhood Education is a concerning phenomenon that reveals the gap between Brazilian legislation and the actual reality of schools. This study, entitled “Where Are the Deaf? A Study on the Absence of Deaf Students in Early Childhood Education Offered by the Municipal Department of Education of Aparecida de Goiânia”, aims to analyze the factors contributing to the absence of deaf children in the municipal Early Childhood Education system of Aparecida de Goiânia, reflecting on institutional, pedagogical, and social challenges that hinder the implementation of bilingual and inclusive education. This qualitative and documentary research was based on the analysis of academic dissertations from the CAPES Theses and Dissertations Catalog, published between 2013 and 2023, which discuss deaf childhood and inclusive education. The selected works – Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022), and Bernardo (2023) – highlighted common issues such as the lack of teacher training, shortage of bilingual teaching materials, weak coordination between health and education systems, and the invisibility of deaf children in early education. Local data collected from the Municipal Department of Education of Aparecida de Goiânia showed that only two deaf students are enrolled in Early Childhood Education, emphasizing the urgent need for public bilingual policies to ensure access, permanence, and linguistic and cultural development from the earliest years. The study concludes that effective inclusion of deaf children depends on valuing Libras as their first language and building pedagogical practices that recognize difference as a potential, not a limitation.

Keywords: Deafness. Early childhood education. Inclusion. Libras. Bilingualism.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO	12
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA SURDA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	21
2.3 REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	36
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças surdas na Educação Infantil ainda se configura como um campo pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, apesar de contar com respaldo legal garantido por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Embora as políticas educacionais inclusivas tenham avançado nas últimas décadas, observa-se um distanciamento significativo entre o que é assegurado pela legislação e o que efetivamente ocorre nas instituições de ensino, especialmente na primeira etapa da educação básica.

Dados do Censo Escolar de 2023 registram 61.594 matrículas de estudantes com deficiência auditiva ou surdez na educação básica, no entanto esses números não apresentam a distribuição por etapas de ensino (INEP, 2023).

A falta de informações mais detalhadas contribui para tornar a criança surda pouco visível no contexto da Educação Infantil, dificultando a identificação de sua presença ou mesmo de sua ausência nesse espaço educacional. Esse apagamento nos registros e dados institucionais provoca uma questão central para a pesquisa, onde estão as crianças surdas na Educação Infantil?

A relevância dessa discussão se intensifica ao se considerar que a Educação Infantil é um período decisivo para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e das habilidades cognitivas da criança. No caso da criança surda esse momento torna-se ainda mais sensível, uma vez que o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se restringe à comunicação, mas constitui a base para o seu desenvolvimento integral e para a construção de sua identidade linguística e cultural (Skliar, 1998).

A escolha do tema emerge da constatação de que mesmo diante de um arcabouço legal que assegura o direito à inclusão escolar, muitas crianças surdas permanecem afastadas das salas de aula da Educação Infantil. Esse cenário levanta questionamentos sobre as razões que explicam essa ausência e sobre o grau de preparo das instituições públicas para acolher esses alunos. Diante disso, a pesquisa delimita-se à realidade da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, buscando problematizar as condições de acesso e permanência da criança surda nessa etapa educacional.

O objetivo geral do estudo é analisar os fatores que contribuem para a ausência de crianças surdas na Educação Infantil ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, tomando como base dissertações acadêmicas produzidas nos últimos dez anos. E como objetivos específicos pretende-se identificar, por meio da análise documental, produções acadêmicas que abordem a surdez na Educação Infantil e sistematizar os principais desafios apontados por essas pesquisas quanto à inclusão da criança surda, e discutir as condições institucionais e pedagógicas que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência desses sujeitos, e refletir sobre a invisibilidade histórica que acompanha a infância surda nos espaços educativos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, tendo como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizados como descritores os termos “Educação Infantil”, “Surdos” e “Desafios”, o que possibilitou a identificação de oito dissertações defendidas entre 2016 e 2023. A análise inicial dos resumos serviu como filtro para a seleção das produções mais alinhadas ao tema. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (1) pertinência direta à surdez na Educação Infantil; (2) publicação entre 2013 e 2023; e (3) disponibilidade integral e pública do documento. Foram excluídos trabalhos sem relação com a primeira infância e pesquisas voltadas a outras etapas de ensino e produções sem autorização para acesso completo.

Após a triagem, quatro dissertações foram selecionadas para análise: Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023). Os trabalhos de Monteiro (2023) e Silva (2022) não foram incluídos por não estarem disponíveis para consulta integral, enquanto Brito (2023) foi excluído por tratar exclusivamente do Ensino Fundamental.

O trabalho organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 apresenta a contextualização da pesquisa, a problematização, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. O Capítulo 2 corresponde ao desenvolvimento do estudo e está dividido em três seções, inicialmente são apresentados os fundamentos teóricos sobre a infância surda e a Educação Infantil e em seguida, realiza-se a análise dos dados da pesquisa, por fim são apresentadas reflexões sobre a realidade da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. O Capítulo 3 apresenta as considerações finais, nas quais são evidenciadas as principais contribuições e os limites do estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

A ausência de crianças surdas na Educação Infantil apresenta-se como um fenômeno preocupante e pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas. Essa realidade persiste mesmo diante da existência de marcos legais brasileiros que asseguram o direito à inclusão educacional, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei nº 10.436/2002, responsável por reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). A LDB afirma que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996, p. 1), enquanto a Lei da Libras estabelece que “a Língua Brasileira de Sinais Libras [...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002, p. 1). Entretanto, apesar desses avanços legais observa-se uma distância significativa entre o que a legislação prevê e a realidade vivida hoje nas instituições, especialmente na etapa da Educação Infantil, marcada como período fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da socialização e das competências cognitivas.

O Censo Escolar de 2023 registra 61.594 matrículas de estudantes com deficiência auditiva ou surdez na Educação Básica (INEP, 2023), mas não apresenta dados específicos sobre a Educação Infantil, mascarando, assim, a presença ou a ausência das crianças surdas nesse nível de ensino. Essa lacuna estatística reforça um cenário de silenciamento e exclusão precoce, privando a criança surda do contato com a Libras em uma fase decisiva para seu desenvolvimento integral. Dessa forma, justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de problematizar e compreender os fatores que contribuem para a ausência das crianças surdas na Educação Infantil, refletindo sobre a invisibilidade histórica da infância surda e sobre as condições institucionais, pedagógicas e sociais que dificultam seu acesso à escola. A investigação, portanto, torna-se relevante por possibilitar um olhar crítico sobre a realidade da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, verificando até que ponto as políticas locais têm garantido, de fato, o direito à educação inclusiva

e quais desafios persistem para efetivar a inserção da criança surda na primeira etapa da Educação Básica.

Assim, a formulação do problema de pesquisa surge da constatação de que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, muitas crianças surdas permanecem ausentes da Educação Infantil, o que evidencia uma lacuna significativa entre a garantia de direitos e a prática cotidiana das instituições de ensino. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que “a Educação Infantil deve assegurar condições para o desenvolvimento global das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 2008, p. 14), mas a realidade mostra que tal princípio ainda não se concretiza para a infância surda.

Essa ausência suscita questionamentos fundamentais sobre os fatores que contribuem para a exclusão precoce dessas crianças, incluindo barreiras institucionais, pedagógicas, sociais e familiares, bem como a invisibilidade histórica que acompanha a infância surda nos espaços educativos. Além disso, a falta de dados detalhados sobre a presença de crianças surdas na Educação Infantil, como observado no Censo Escolar de 2023, impede a compreensão plena das dimensões desse fenômeno e dificulta investigar quais condições e limitações estruturais das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia influenciam o acesso, a permanência e a participação dessas crianças. Desse modo, o problema de pesquisa centra-se na identificação e análise dos fatores que contribuem para a ausência de crianças surdas na Educação Infantil, buscando compreender os desafios que se impõem à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso inclui aspectos relacionados à formação docente, ao uso da Libras, cuja importância é reconhecida na legislação ao declarar que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...] é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002, p. 1), à adequação do currículo e aos contextos socioculturais que cercam a criança surda.

Diante desse quadro, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar de forma aprofundada os fatores que contribuem para a ausência de crianças surdas na Educação Infantil oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, buscando compreender as dimensões institucionais, pedagógicas, sociais e culturais que influenciam o acesso, a permanência e a participação dessas crianças no ambiente escolar, bem como refletir sobre as implicações da invisibilidade histórica da infância surda nos espaços educativos. Nesse sentido, a investigação pretende

identificar lacunas e desafios relacionados à formação docente, à utilização efetiva da Libras como primeira língua, à adaptação de práticas pedagógicas e currículos, e à adequação das condições institucionais para promover uma inclusão efetiva e significativa, considerando ainda os fatores familiares e comunitários que impactam o processo educacional da criança surda.

A legislação educacional estabelece bases importantes para este debate. A LDB (Brasil, 1996) define que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, p. 1), servindo como alicerce normativo para a organização da educação nos municípios. No estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.969/2015) traça metas para a garantia de uma educação inclusiva em todos os níveis, e a Lei nº 21.792/2023 amplia as competências da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), reforçando a necessidade de ações concretas para a inclusão das crianças com deficiência. Além disso, o Decreto nº 10.482/2024, que aprovou o novo regulamento da SEDUC, especifica as competências das instâncias de monitoramento e políticas educacionais, configurando parâmetros que também orientam a atuação dos municípios como Aparecida de Goiânia.

No campo das legislações específicas sobre a surdez, a Lei nº 10.436/2002 assegura que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002, p. 1), reafirmando a necessidade do bilinguismo na educação de crianças surdas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que “a educação especial deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, assegurando a inclusão escolar de alunos com deficiência desde a Educação Infantil” (Brasil, 2008, p. 15). Entretanto, os dados oficiais revelam um quadro de ausência: o Censo Escolar de 2023 aponta 61.594 matrículas de estudantes com deficiência auditiva ou surdez na Educação Básica, mas não apresenta dados específicos sobre a Educação Infantil (INEP, 2023), deixando uma lacuna preocupante no acompanhamento dessa etapa inicial.

Para enfrentar essa realidade, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, considerando que o objetivo central é compreender em profundidade os fatores que contribuem para a ausência de crianças surdas na Educação Infantil da rede municipal de Aparecida de Goiânia, a partir da análise crítica de produções acadêmicas pertinentes ao tema. Optou-se por seguir

uma linha metodológica que possibilita a investigação detalhada de fenômenos sociais complexos, permitindo apreender não apenas dados quantitativos, mas também interpretações, significados e contextos que envolvem a inclusão escolar da criança surda. Nesse sentido, a análise documental de dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando descritores como “Educação Infantil”, “Surdos” e “Desafios”, com recorte temporal entre 2013 e 2023, viabiliza a identificação de padrões, convergências e divergências nas práticas pedagógicas, barreiras institucionais, estratégias de ensino bilíngue e desafios sociais relatados, proporcionando uma compreensão articulada entre a literatura acadêmica e a realidade observada na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia.

Para garantir consistência teórica, foram definidos critérios rigorosos de seleção das dissertações. Consideraram-se apenas estudos diretamente relacionados à surdez na Educação Infantil, excluindo-se produções que abordassem exclusivamente outras etapas escolares. Também foi delimitado o recorte temporal entre 2013 e 2023 e exigida a disponibilidade integral e pública do documento, o que levou à exclusão de trabalhos sem autorização de acesso completo. Com base nesses critérios, quatro dissertações foram selecionadas: Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023). Fernandes (2021) ressalta que “o desafio maior não é apenas inserir a criança surda, mas criar condições reais de permanência e aprendizagem” (p. 67). Limite (2022) observa que a produção de materiais acessíveis em Libras na primeira infância ainda é incipiente, o que contribui para barreiras pedagógicas. Barbosa (2022) evidencia que a formação docente é central para a inclusão efetiva, pois “sem professores preparados, o discurso da inclusão corre o risco de permanecer apenas no papel” (p. 59). Já Bernardo (2023) destaca que a ausência de crianças surdas na Educação Infantil também é consequência de uma tradição escolar que priorizou o ensino em Língua Portuguesa, relegando a Libras a um papel secundário.

A sistematização das informações dessas dissertações permitiu a construção de um quadro comparativo que sintetiza objetivos, metodologias, desafios e estratégias propostas por cada autora:

Quadro 1 – Produções Acadêmicas

Autor (Ano)	Objetivo do Estudo	Metodologia	Principais Desafios Identificados	Estratégias e Propostas de Inclusão	Observações Relevantes
Fernandes (2021)	Investigar desafios da aquisição da Libras na Educação Infantil	Qualitativa, estudo de caso	Falta de formação docente, barreiras de comunicação	Uso de materiais bilíngues, oficinas de Libras	Destaca a importância do bilinguismo precoce
Limite (2022)	Analisar oficinas bilíngues para crianças surdas	Qualitativa, pesquisa documental	Ausência de recursos pedagógicos adaptados, invisibilidade da criança surda	Oficinas de histórias em Libras, atividades lúdicas	Evidencia o papel da Libras na inclusão
Barbosa (2022)	Examinar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil	Qualitativa, observação participante	Desconhecimento da Libras pelos professores, inadequação curricular	Capacitação docente, planejamento bilíngue	Ressalta a necessidade de políticas institucionais
Bernardo (2023)	Investigar possibilidades e desafios no ensino de Libras	Qualitativa, estudo exploratório	Barreiras institucionais, pouca valorização da Libras	Estratégias pedagógicas inclusivas, articulação família-escola	Aponta caminhos para efetivar a inclusão plena

Fonte: Elaboração Própria (2026)

Segundo Fernandes (2021), “incluir não é apenas abrir as portas da escola, mas assegurar que a criança surda encontre um ambiente onde sua língua, sua cultura e suas formas de expressão sejam legitimadas” (FERNANDES, 2021, p. 67). Para Limite (2022), a ausência de políticas articuladas entre saúde e educação dificulta o acesso precoce da criança surda à língua de sinais, pois “a ausência de políticas que integrem a triagem auditiva, o diagnóstico e o atendimento educacional impedem que a criança surda tenha acesso precoce à Libras e ao ambiente bilíngue” (LIMITE, 2022, p. 93). Já Bernardo (2023) ressalta que “a invisibilidade da infância surda nas instituições de ensino infantil ainda se apresenta como barreira significativa para práticas inclusivas” (BERNARDO, 2023, p. 112), evidenciando que tais limitações não se restringem apenas ao espaço escolar, mas também às políticas educacionais. Nesse sentido, Barbosa (2022) discute que a formação continuada dos professores é indispensável para o fortalecimento de práticas inclusivas, assim é a partir dela que se pode superar preconceitos e resistências institucionais.

Em síntese, a análise das produções acadêmicas demonstra que a ausência das crianças surdas na Educação Infantil é resultado de múltiplos fatores legais, pedagógicos, institucionais e socioculturais que precisam ser compreendidos criticamente para que se fortaleçam políticas públicas e práticas inclusivas. A pesquisa, assim se propõe a articular as contribuições da literatura com a realidade da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, a fim de subsidiar reflexões e estratégias capazes de promover uma inclusão efetiva, justa e significativa da criança surda desde os primeiros anos escolares.

2.1 Fundamentos Teóricos Sobre a Infância Surda e a Educação Infantil

A compreensão atual de infância entende a criança como um sujeito histórico e social, detentor de direitos e capaz de produzir cultura e participar ativamente das relações estabelecidas em seu contexto. Essa visão se distancia das concepções tradicionais que consideravam a criança apenas como um ser em desenvolvimento ou incompleto. Nessa perspectiva, Lev Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento infantil acontece por meio das interações sociais, sendo a linguagem um elemento fundamental nesse processo, pois atua como mediadora na formação do pensamento e da consciência. Quando se trata da criança surda, é imprescindível reconhecer lá como pertencente a uma comunidade linguística e cultural própria, cuja diferença não reside na deficiência, mas na experiência visual e na língua de sinais que estrutura seu modo de ser e estar no mundo (Skliar, 1998; Strobel, 2013). Dessa forma a criança surda deve ser compreendida como produtora de significados, integrante de uma cultura visual, e não como sujeito a ser “corrigido” ou “normalizado”, reafirmando a surdez como diferença e não como falta (Sá, 1999). Esse entendimento encontra respaldo também em Barbosa (2022), que afirma que a criança surda é um sujeito de saberes e ativo, cuja identidade se constrói nas relações com o outro, e cuja experiência visual é elemento estruturante do seu modo de aprender e de se relacionar com o mundo.

Em diálogo com essa discussão teórica, a história da educação de pessoas surdas no Brasil evidencia um percurso caracterizado por avanços e retrocessos, que refletem as diferentes formas pelas quais a surdez foi compreendida socialmente ao longo do tempo. Conhecer esse percurso histórico torna-se essencial para uma

análise crítica da realidade atual e para a construção de perspectivas educacionais mais inclusivas. Nesse contexto, um marco importante ocorreu em 1857, com a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Em seus primeiros anos de funcionamento, a instituição adotava a língua de sinais como forma de comunicação e ensino. Contudo, essa orientação foi interrompida após o Segundo Congresso Internacional sobre a Educação dos Surdos, realizado em 1880, quando foi difundido o método oralista e se determinou a proibição das línguas de sinais nas escolas, instaurando um período marcado pelo silenciamento e pela marginalização da comunidade surda. Apenas no final do século XX, impulsionado pela luta dos movimentos surdos e pelas discussões internacionais sobre inclusão, o Brasil começou a reconhecer a importância da Libras como língua natural das pessoas surdas. Esse reconhecimento foi consolidado com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, regulamentando o ensino e o uso da Libras nas instituições educacionais. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou o direito à acessibilidade e à educação bilíngue. Apesar dessas conquistas legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios, especialmente na Educação Infantil, onde a ausência de crianças surdas em creches e pré-escolas denuncia lacunas entre o que a legislação prevê e o que a realidade escolar concretiza.

Nessa perspectiva, os marcos legais e as políticas públicas voltadas à inclusão representam importantes conquistas para a garantia dos direitos da comunidade surda, embora sua efetivação no cotidiano educacional ainda enfrente diversos desafios, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e como dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência no sistema educacional. De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma a importância do atendimento educacional especializado e da adoção de adaptações pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes. No que se refere especificamente à educação de pessoas surdas, a Lei nº 10.436 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626 estabelece diretrizes para sua difusão, incluindo a inserção da Libras na formação de professores e a garantia da presença de intérpretes nas instituições de ensino. Ainda nesse campo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a escolarização de estudantes com deficiência nas classes comuns

do ensino regular. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão e debates educacionais mais recentes passaram a fortalecer a perspectiva da educação bilíngue para surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Em âmbito estadual, instrumentos normativos como a Lei nº 18.969 e o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025) reafirmam o compromisso com a inclusão educacional, princípio que também é reforçado por atualizações legislativas posteriores, como a Lei nº 21.792 e o Decreto nº 10.482.

Contudo, a ausência de crianças surdas na Educação Infantil evidencia que o cumprimento dessas políticas ainda é frágil. A carência de profissionais qualificados, a identificação tardia da surdez e a falta de articulação entre saúde e educação são fatores que dificultam a implementação efetiva dos direitos já garantidos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui, portanto, função essencial na formação integral da criança, articulando cuidado, aprendizagem e socialização. Regulamentada pela Constituição Federal e pela LDB, ela reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos e em pleno processo de desenvolvimento. Para a criança surda essa etapa é especialmente importante, visto que representa a possibilidade de inserção precoce em contextos bilíngues que favorecem a aquisição da Libras como primeira língua e o acesso à Língua Portuguesa escrita como segunda. Apesar disso a presença de crianças surdas nas instituições ainda é rara, o que revela a persistência de barreiras estruturais, linguísticas e pedagógicas. Essas barreiras incluem desde o diagnóstico tardio da surdez até a falta de profissionais que dominem a Libras e compreendam as particularidades da cultura surda. Assim, o que deveria ser um espaço de acolhimento e de oportunidades torna-se, muitas vezes um ambiente de exclusão silenciosa. Como aponta Fernandes (2021), a ausência de práticas bilíngues estruturadas na Educação Infantil limita as possibilidades de desenvolvimento integral da criança surda, que permanece à margem do processo educativo. Nesse cenário, a perspectiva bilíngue na educação da criança surda torna-se um princípio fundamental para favorecer seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

De acordo com Ronice Müller de Quadros (2004), a Libras, por ser uma língua natural de modalidade visual espacial e desempenha papel estruturante no desenvolvimento do pensamento e no acesso ao conhecimento, atuando como mediadora na formação das funções psicológicas superiores, em consonância com os pressupostos teóricos de Lev Vygotsky. Nesse contexto, a Língua Portuguesa,

especialmente em sua forma escrita, deve ser aprendida como segunda língua (L2), em situações pedagógicas significativas e mediadas por profissionais que dominem a Libras. Dessa forma, a abordagem bilíngue possibilita que a criança surda circule entre dois sistemas linguísticos e culturais, ampliando suas possibilidades de comunicação, compreensão e participação na vida social.

Nessa perspectiva, Strobel (2013) afirma que a consolidação de uma pedagogia bilíngue é uma forma de resistência ao modelo clínico terapêutico e uma afirmação da identidade surda como positiva e autônoma. Ademais, Limite (2022) reforça que a vivência bilíngue na primeira infância deve ser garantida por meio de práticas pedagógicas visuais e lúdicas, que integrem Libras e Português escrito em atividades significativas, permitindo à criança surda construir pontes entre as duas línguas de forma natural e contextualizada. Para além das dimensões escolares e das políticas públicas, a participação da família e da comunidade surda também desempenha papel fundamental nesse processo. Conforme destaca Nídia Regina Limeira de Sá (1999), o contato desde cedo com adultos surdos contribui significativamente para o fortalecimento da identidade da criança e para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento cultural, constituindo-se como um importante espaço de circulação da língua e de transmissão dos valores da comunidade surda.

Skliar (1998) enfatiza que a inclusão da criança surda deve ser compreendida como uma prática sociocultural compartilhada entre escola e família, na qual ambas reconhecem a Libras como direito e como instrumento de comunicação e de expressão. Assim Barbosa (2022) afirma que a formação da identidade docente e infantil surda ocorre no encontro com o outro surdo, onde se constrói o reconhecimento de si e da própria história. Portanto, a efetivação da educação bilíngue depende da articulação entre escola, família e comunidade surda, garantindo que a criança tenha acesso contínuo à língua de sinais em todos os contextos de sua vida.

No que tange aos dados concretos, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), o número de matrículas de crianças surdas na Educação Infantil ainda é significativamente baixo, representando menos de 0,1% do total de alunos com deficiência matriculados nessa etapa. Esse dado revela uma invisibilidade estatística preocupante e confirma que a maioria das crianças surdas não está sendo atendida em creches e pré-escolas

públicas, o que impede o acesso precoce à Libras e às experiências de socialização. A ausência de registros precisos sobre essa população agrava a exclusão e dificulta o planejamento de políticas públicas efetivas voltadas à infância surda. Nessa linha de raciocínio, Bernardo (2023) aponta que essa invisibilidade reflete também a falta de integração entre políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas inclusivas, resultando em um distanciamento entre o que é previsto em lei e o que se concretiza nas escolas.

É de grande importância a presença da criança surda na Educação Infantil e deve ser compreendida como um direito que não pode ser cedido e como etapa determinante para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional. A aquisição precoce da linguagem é essencial para o desenvolvimento pleno e, no caso da criança surda, a Libras deve ocupar o lugar central nesse processo. Contudo a ausência de políticas efetivas de acompanhamento, a falta de formação de professores e a desarticulação entre os serviços de saúde e educação resultam na invisibilidade desse público nas instituições escolares. Tal realidade compromete não apenas o direito à educação, mas também o acesso à cultura e à convivência com a diversidade linguística.

Em visão geral é possível observar que há um descompasso entre a legislação inclusiva e a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil. Embora as leis garantam o direito à educação bilíngue e ao acesso à Libras, a implementação prática permanece tímida e marcada pela ausência de políticas integradas e de formação docente consistente. Como apontam Ferreira e Araújo (2020), o reconhecimento da diferença linguística exige transformações nas práticas pedagógicas e na estrutura institucional, de modo que a inclusão da criança surda não se limite à presença física, mas se traduza em participação, aprendizagem e pertencimento. Desse modo, Barbosa (2022) reforça que a formação docente para o ensino bilíngue não deve se restringir à aquisição da Libras, mas envolver a criança surda como produtora de conhecimento.

2.2 Análise dos Dados da Pesquisa

No conjunto das dissertações analisadas neste estudo, Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023) constitui um panorama bem representativo da produção acadêmica mais recente sobre a inclusão da criança surda

na Educação Infantil e os desafios que permeiam a efetivação da educação bilíngue no Brasil. Esses trabalhos embora distintos em metodologia e abordagem convergem em um ponto central, a constatação de que a ausência de crianças surdas nas instituições de Educação Infantil não é apenas uma questão estatística, mas o reflexo de um contexto histórico e pedagógico e político que ainda marginaliza a diferença linguística. Segundo Fernandes (2021), “o desafio maior não é apenas inserir a criança surda na escola comum, mas criar condições reais de permanência e aprendizagem”. Essa afirmação dialoga com o pensamento de Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento humano depende da mediação linguística e social, e com as reflexões de Skliar (1998), que entendem a surdez como uma experiência cultural, não uma deficiência. Assim, a presença ou ausência das crianças surdas na escola é também um indicador de como a sociedade reconhece ou nega a legitimidade da língua de sinais e da cultura surda como parte integrante do espaço educativo.

Fernandes (2021) analisa o processo de aquisição da Libras na primeira infância e identifica que o principal entrave à inclusão está na falta de ambientes bilíngues estruturados, capazes de oferecer interações significativas em língua de sinais desde os primeiros anos. A autora mostra que a criança surda quando privada do contato precoce com a Libras ela vivencia uma forma de isolamento comunicativo que compromete o desenvolvimento da linguagem e da socialização e da construção da identidade. Essa perspectiva encontra ressonância em Quadros (2004), que reconhece a Libras como mediadora do pensamento e instrumento de constituição das funções psicológicas superiores. Além disso, Fernandes (2021) alerta que o bilinguismo na Educação Infantil ainda é visto como exceção e não como direito o que reforça a invisibilidade das crianças surdas nesse contexto. Ao mesmo tempo sua análise evidencia a necessidade de políticas públicas que contemplem o acompanhamento linguístico e pedagógico desde o ingresso da criança na escola e articulando saúde, educação e família.

Já Limite (2022), ao investigar oficinas bilíngues voltadas à criação de materiais pedagógicos acessíveis, demonstra que a Libras pode ser vivenciada como linguagem lúdica e expressiva desde a primeira infância, ampliando o repertório comunicativo e cultural da criança surda. “As oficinas de libração de histórias se mostraram um caminho potente para aproximar as crianças surdas da sua primeira língua, ao mesmo tempo em que fortalecem a identidade e o pertencimento à comunidade surda” (LIMITE, 2022, p. 94). Essa proposição está alinhada à defesa de Strobel (2013), para

quem o contato com a Libras é uma via de empoderamento e valorização da diferença surda, e reforça os pressupostos de Sá (1999), que compreende a língua de sinais como o principal elemento da cultura surda e meio essencial de construção de significados. Assim, a pesquisa de Limite (2022) contribui para a reflexão sobre como práticas visuais e bilíngues, ao serem inseridas de forma intencional e planejada na Educação Infantil e podem romper com a lógica excludente e permitir a vivência plena da infância surda em seu próprio idioma.

Barbosa (2022), por sua vez aborda o papel da formação docente e da identidade surda na constituição de práticas inclusivas na Educação Infantil revelando que o despreparo de muitos professores em relação à Libras e à cultura surda compromete diretamente a efetividade da inclusão. A autora destaca que “sem professores preparados, o discurso da inclusão corre o risco de permanecer apenas no papel” (Barbosa, 2022, p. 59). Sua análise aproxima-se da crítica de Skliar (1998), que questiona o modelo de integração imposto à comunidade surda e propõe a reconfiguração da escola como espaço de convivência entre diferentes culturas. Para Barbosa (2022), a formação docente bilíngue deve ir além do domínio técnico da Libras e envolver uma compreensão ética e epistemológica da surdez como diferença. Esse ponto converge com Vygotsky (1991), ao enfatizar o papel do professor como mediador cultural do desenvolvimento e com Strobel (2013), ao ressaltar que o docente que conhece a cultura surda reconhece na diferença uma potência educativa, não uma limitação.

Já Bernardo (2023) complementa esse quadro ao investigar práticas pedagógicas no ensino de Libras e os desafios de efetivação da educação bilíngue nas escolas de Educação Infantil. Sua pesquisa revela que embora haja avanços legais e discursivos, as instituições ainda carecem de estrutura, planejamento e formação para garantir que a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução. A autora argumenta que “a invisibilidade da infância surda nas instituições de ensino infantil ainda se apresenta como barreira significativa para práticas inclusivas”, evidenciando que a ausência de políticas consistentes de acompanhamento e de espaços bilíngues impacta diretamente o desenvolvimento das crianças (Bernardo, 2023, p. 112). Essa constatação converge com as análises de Fernandes (2021) e Limite (2022), ao reafirmar que a inclusão só se torna real quando há a valorização da Libras como L1 e o reconhecimento da criança surda como sujeito

cultural. Também ecoa as reflexões de Strobel (2013) e Sá (1999) sobre a centralidade da língua e da cultura surda na constituição da identidade e da cidadania.

De modo geral as quatro dissertações evidenciam que a ausência de crianças surdas na Educação Infantil é resultado de múltiplos fatores legais, pedagógicos, institucionais e socioculturais, que se entrelaçam e apontam para a necessidade de repensar as políticas de inclusão a partir de uma perspectiva crítica e bilíngue. Como observa Limite (2022), a educação bilíngue não deve ser tratada como projeto alternativo, mas como condição para o pleno exercício dos direitos linguísticos e educacionais da criança surda. Assim, o panorama das dissertações analisadas revela não apenas o estado atual da produção científica sobre o tema, mas também a urgência de articular a teoria à prática, para que as propostas de inclusão se traduzam em experiências concretas de aprendizagem, socialização e pertencimento na Educação Infantil.

A ausência de crianças surdas na Educação Infantil configura-se como um fenômeno complexo e multifatorial cujas causas atravessam dimensões históricas, sociais, institucionais e pedagógicas. As dissertações analisadas Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023) convergem ao demonstrar que essa invisibilidade resulta tanto da falta de políticas públicas integradas quanto da persistência de práticas educacionais que ainda desconsideram as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Segundo Fernandes (2021), a ausência das crianças surdas na Educação Infantil está relacionada à descontinuidade entre o diagnóstico precoce e o ingresso escolar, evidenciando falhas na articulação entre os setores da saúde e da educação. A autora afirma que muitas vezes “as famílias recebem o diagnóstico mas não são encaminhadas para espaços bilíngues, permanecendo sem orientação sobre o papel da Libras no desenvolvimento da criança” (Fernandes, 2021, p. 72). Essa lacuna institucional provoca atrasos significativos no processo de aquisição da linguagem e compromete o direito à aprendizagem desde a primeira infância.

Barbosa (2022) complementa esse diagnóstico ao apontar que a ausência também decorre do despreparo das instituições de ensino para acolher e atender adequadamente a criança surda. A autora ressalta que “a maioria das escolas de Educação Infantil não dispõe de profissionais fluentes em Libras, nem de materiais acessíveis” (p. 83), o que gera um ambiente de exclusão silenciosa, em que a diferença é invisibilizada. Essa constatação dialoga com Skliar (1998), que denuncia

o modelo integracionista de inclusão no qual o surdo é colocado na escola comum sem que o espaço educativo se transforme para recebê-lo. Do mesmo modo, Strobel (2013) argumenta que o reconhecimento da surdez como diferença implica repensar o papel da escola, da linguagem e das relações pedagógicas, superando a lógica de que o aluno surdo é aquele que deve se adaptar à escola, e não o contrário.

Além disso, Limite (2022) evidencia outro fator crucial, sendo a escassez de recursos pedagógicos bilíngues voltados à Educação Infantil. “A ausência de materiais acessíveis em Libras compromete a mediação pedagógica e restringe a participação ativa das crianças surdas nas experiências educativas” (Limite, 2022, p. 81). A autora defende que a criação de recursos visuais e interativos, como vídeos, jogos e histórias sinalizadas, constitui uma ponte entre a língua e o pensamento, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Essa perspectiva encontra respaldo em Vygotsky (1991), para quem o aprendizado ocorre por meio da mediação simbólica e das interações sociais significativas. Assim, a ausência de materiais bilíngues não é um simples problema técnico mas uma expressão de desigualdade cultural e linguística.

Bernardo (2023) acrescenta que a exclusão das crianças surdas na Educação Infantil está também relacionada à falta de políticas públicas municipais que assegurem o direito à educação bilíngue desde o início da vida escolar. Em sua análise a autora observa que “as redes de ensino ainda tratam a inclusão do surdo como etapa posterior, vinculada ao Ensino Fundamental, negligenciando a importância da Educação Infantil como espaço de aquisição da língua e de construção identitária” (Bernardo, 2023, p. 119). Essa constatação reforça a ideia de Strobel (2013), que reconhece a infância surda como momento decisivo de constituição da identidade e da subjetividade. Quando a criança surda é excluída da Educação Infantil, não se perde apenas uma fase escolar mas uma etapa essencial da formação do sujeito surdo enquanto participante de uma cultura visual e linguística própria.

Outro aspecto relevante identificado por todas as autoras, diz respeito à desinformação das famílias sobre o direito da criança surda à Libras e à educação bilíngue. Fernandes (2021) e Limite (2022) relatam que muitas famílias, ao não conhecerem a importância da Libras, optam por manter os filhos em casa ou em escolas que não possuem recursos adequados e acreditando que a surdez pode ser superada por meio da oralização. Essa crença profundamente enraizada na sociedade, ainda é reflexo do modelo clínico terapêutico de educação que conforme Skliar (1998), vê o surdo como um “deficiente auditivo” e não como um sujeito cultural.

Nesse sentido a ausência das crianças surdas nas instituições de Educação Infantil não pode ser explicada apenas por carências estruturais, mas deve ser entendida como resultado de um processo histórico de negação da diferença e de marginalização da língua de sinais.

Esses fatores são constantemente agravados pela falta de monitoramento e transparência nos dados educacionais. O Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (INEP, 2023) registra 61.594 matrículas de estudantes com deficiência auditiva ou surdez, mas não apresenta dados específicos sobre a Educação Infantil, impossibilitando uma análise detalhada sobre o acesso dessa faixa etária à escola. Essa omissão estatística contribui para perpetuar a invisibilidade da infância surda e evidencia a urgência de políticas que contemplem a coleta e a divulgação de informações desagregadas. Sem dados precisos torna-se inviável planejar ações efetivas de inclusão e avaliar o impacto das políticas já implementadas.

Nesse contexto é possível afirmar que a ausência de crianças surdas na Educação Infantil é resultado de um entrelaçamento de causas desde o desconhecimento social sobre a surdez e a Libras até a insuficiência de políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas. Como observa Sá (1999), a exclusão da pessoa surda começa quando sua diferença é negada, e se perpetua enquanto sua língua for invisibilizada. Dessa forma, garantir a presença da criança surda na Educação Infantil significa não apenas cumprir uma exigência legal, mas reconhecer seu direito à linguagem, à cultura e à participação social plena.

As questões estruturais e institucionais constituem um dos principais entraves à efetivação da educação bilíngue na Educação Infantil, revelando um descompasso entre a legislação vigente e as práticas cotidianas das escolas. Fernandes (2021) aponta que, embora o Brasil disponha de uma base legal sólida que assegura o direito à inclusão como a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei nº 10.436/2002, a implementação dessas políticas enfrenta obstáculos de ordem administrativa financeira e pedagógica. Segundo a autora, “as políticas de inclusão muitas vezes não se materializam nas escolas devido à falta de estrutura física, ausência de profissionais especializados e carência de planejamento bilíngue” (Fernandes, 2021, p. 88). Essa realidade é agravada pela inexistência de políticas municipais articuladas que garantam a inserção precoce das crianças surdas nos espaços de aprendizagem, especialmente nas redes públicas.

O contexto goiano ilustra bem esse cenário, O Plano Estadual de Educação de Goiás (Lei nº 18.969/2015) e suas atualizações pela Lei nº 21.792/2023 estabelecem diretrizes para o atendimento educacional especializado prevendo a ampliação da oferta bilíngue em Libras e Português. Contudo conforme destaca o Decreto nº 10.482/2024, ainda há falhas significativas na execução dessas metas em razão da falta de monitoramento e de investimentos contínuos na formação docente e na criação de ambientes acessíveis. Essa fragilidade institucional é observada também por Barbosa (2022), que enfatiza que a “estrutura das escolas de Educação Infantil não contempla em sua maioria espaços adequados à comunicação visual e à interação bilíngue” (p. 94). Assim, a ausência de crianças surdas nas creches e pré-escolas é um reflexo direto da precariedade estrutural e da ausência de políticas públicas efetivas no nível local.

De acordo com Limite (2022), outro fator institucional determinante é a falta de materiais pedagógicos bilíngues e de recursos visuais que valorizem a Libras como língua de instrução. “As escolas públicas de Educação Infantil, de modo geral, não dispõem de acervos visuais, livros sinalizados ou suportes multimodais que garantam o acesso da criança surda ao conhecimento por meio de sua língua natural” (Limite, 2022, p. 77). Essa limitação segundo a autora revela a ausência de políticas de produção e distribuição de materiais inclusivos no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação. Tal lacuna institucional impossibilita que o direito à educação bilíngue, previsto em lei seja efetivamente concretizado, Limite (2022) dialoga com os fundamentos de Vygotsky (1991), para quem o ambiente educativo deve mediar o desenvolvimento cognitivo por meio de instrumentos e signos culturais. Na perspectiva Vygotsky, a criança aprende a partir da interação com o meio e com os outros o que exige que a escola proporcione condições simbólicas e linguísticas adequadas para o aprendizado. Quando se trata da criança surda essa mediação só é possível através da Libras língua que organiza o pensamento e viabiliza a internalização de conceitos. Assim a ausência de ambientes bilíngues nas instituições de Educação Infantil não é apenas um problema estrutural, mas uma violação epistemológica nega à criança surda o acesso aos instrumentos de mediação cultural necessários para seu desenvolvimento.

Além da carência de infraestrutura, destaca a falta de integração entre as políticas de saúde e educação. Bernardo (2023) observa que a ausência de um fluxo institucional que conecte o diagnóstico auditivo precoce à matrícula em escolas

bilíngues ou inclusivas contribui para o atraso no ingresso escolar das crianças surdas. A autora relata que “as famílias, após o diagnóstico, muitas vezes não recebem informações sobre os direitos educacionais da criança, o que gera descontinuidade no processo de inclusão” (BERNARDO, 2023, p. 105). Esse descompasso é um reflexo da falta de articulação entre os sistemas públicos, que operam de forma fragmentada e sem protocolos de encaminhamento. Essa constatação é corroborada por Fernandes (2021), que afirma que “a falta de políticas intersetoriais entre saúde, educação e assistência social mantém a criança surda invisível e sem atendimento adequado” (p. 92).

As instituições também enfrentam o desafio da gestão e da fiscalização. O INEP (2023) destaca que apesar dos esforços nacionais pela universalização da Educação Infantil, ainda há deficiências significativas nos mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas inclusivas, especialmente no que se refere à população surda. Sem dados precisos sobre o número de crianças surdas em creches e pré-escolas, torna-se impossível mensurar o alcance real das ações públicas. Essa falta de monitoramento evidencia, segundo Sá (1999), um “silenciamento institucional” que apaga o sujeito surdo das estatísticas e consequentemente das políticas públicas.

Skliar (1998) argumenta que o problema estrutural da inclusão de surdos é antes de tudo um problema político e cultural, pois “não há transformação institucional sem a ruptura com o paradigma da normalidade”. Isso significa que a mera adaptação física do espaço escolar como rampas, pictogramas ou intérpretes eventuais não garante inclusão se a estrutura simbólica da escola continuar orientada por uma visão clínica da surdez. Nessa mesma linha, Strobel (2013) afirma que o verdadeiro desafio da instituição educativa é reconhecer o surdo como sujeito cultural e linguístico, o que demanda reconfigurações nas políticas, nas práticas pedagógicas e na identidade docente.

Em questões estruturais e institucionais que sustentam a ausência das crianças surdas na Educação Infantil são múltiplas e interdependentes e insuficiência de infraestrutura bilíngue, carência de recursos visuais, desarticulação intersetorial, ausência de formação docente específica e falhas na gestão pública. Como conclui Barbosa (2022), “a inclusão da criança surda na Educação Infantil não depende apenas da boa vontade da escola, mas de uma política pública sólida, monitorada e coerente com a realidade bilíngue brasileira” (p. 98). Dessa forma, a superação

desses desafios requer um compromisso institucional amplo capaz de unir legislação formação e cultura escolar em torno de um mesmo princípio sendo o direito da criança surda de aprender e se desenvolver plenamente em sua língua e cultura.

A formação docente desponta como um dos eixos centrais para compreender a ausência e a permanência precária das crianças surdas na Educação Infantil. Barbosa (2022) observa que embora as políticas públicas e a legislação brasileira reconheçam o direito à educação bilíngue, a maioria dos professores que atuam nessa etapa não possui formação específica em Libras nem em educação de surdos. Essa lacuna formativa compromete a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que o domínio da língua de sinais é condição indispensável para a mediação pedagógica com a criança surda. Como enfatiza a autora, “sem professores preparados, o discurso da inclusão corre o risco de permanecer apenas no papel” (BARBOSA, 2022, p. 59). Tal constatação reflete um problema estrutural persistente, a falta de articulação entre a formação inicial, as políticas educacionais e a prática cotidiana nas instituições públicas, especialmente nas redes municipais.

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 determinam a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura e pedagogia, contudo, como apontam Fernandes (2021) e Limite (2022), essa exigência ainda não se traduz em práticas efetivas de formação continuada nas redes públicas. Fernandes (2021) destaca que “a falta de preparo dos docentes para trabalhar com a diferença linguística resulta em práticas pedagógicas baseadas na oralização ou na tradução, e não na valorização da Libras como língua de instrução” (p. 73). Essa observação se alinha à crítica de Skliar (1998), para quem a inclusão de surdos demanda mais do que adaptações técnicas requer a desconstrução do olhar clínico sobre a surdez e a constituição de um olhar cultural e bilíngue.

Nesse sentido o papel da formação docente deve ser compreendido como um processo contínuo e reflexivo que se estende para além da aprendizagem da Libras. Vygotsky (1991) sustenta que o desenvolvimento humano é um fenômeno social mediado pela linguagem e pela interação e portanto, o professor assume papel de mediador das experiências culturais e cognitivas da criança. Para o contexto da surdez isso significa que o professor precisa dominar as linguagens visuais, os recursos expressivos e as práticas culturais da comunidade surda, de modo a criar ambientes de aprendizagem acessíveis e significativos. Strobel (2013) complementa essa visão ao afirmar que “a prática pedagógica inclusiva deve reconhecer o aluno

surdo como sujeito visual e bilíngue, e o professor como agente de mediação entre as culturas”. Essa perspectiva demanda a superação da postura assistencialista e o fortalecimento de práticas que valorizem a diferença como potencial pedagógico.

No contexto goiano, o Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.969/2015) e o Decreto nº 10.482/2024 preveem a formação continuada em educação inclusiva e o fortalecimento de políticas de bilinguismo mas as metas estabelecidas ainda estão longe de serem cumpridas. O relatório de monitoramento da SEDUC/GO (2023) indica que a formação docente em Libras é ofertada de maneira fragmentada, sem garantir a continuidade necessária para consolidar uma prática bilíngue efetiva. Barbosa (2022) argumenta que essa descontinuidade formativa é reflexo da falta de integração entre as políticas estaduais e municipais, o que resulta em uma formação pontual, voltada apenas para capacitações breves sem acompanhamento pedagógico. Esse problema também se reflete na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, onde conforme observado durante o estágio no CMEI Deusdete Lêdo Davi, não há profissionais proficientes em Libras nem a presença de alunos surdos, o que evidencia a ausência de políticas municipais consistentes voltadas à inclusão bilíngue.

“A ausência de uma política formativa contínua produz professores inseguros e despreparados para lidar com a diferença, o que compromete o processo de inclusão e reforça a exclusão simbólica do aluno surdo” (Fernandes, 2021, p. 85). Essa análise dialoga com Quadros (2004), que enfatiza a importância da formação docente bilíngue como estratégia de emancipação e reconhecimento cultural. Para a autora a Libras deve ser compreendida como um instrumento pedagógico de produção de sentidos e não apenas como recurso auxiliar de comunicação. Nesse aspecto Limite (2022) acrescenta que o professor da Educação Infantil precisa integrar práticas visuais e lúdicas ao cotidiano escolar, articulando jogos e histórias sinalizadas e recursos multimodais que promovam o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda desde cedo.

A ausência de formação adequada também afeta a capacidade institucional de promover o diálogo com as famílias e com a comunidade surda. Segundo Sá (1999), a inclusão só se concretiza quando a escola reconhece o surdo como membro de uma comunidade cultural e linguística e envolve a família no processo educativo. Entretanto Bernardo (2023) observa que na maioria das instituições de Educação Infantil as ações de formação não contemplam a dimensão cultural da surdez, restringindo-se a orientações técnicas ou legais. A autora ressalta que “a ausência de

formação bilíngue contribui para que o professor enxergue a surdez sob a ótica da deficiência, e não da diferença linguística” (Bernardo, 2023, p. 117). Essa concepção reducionista perpetua práticas excludentes e impede a construção de uma pedagogia que valorize a diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) já reconhecem a importância da formação bilíngue e da presença de profissionais surdos na escola, mas como destaca Skliar (1998), a resistência institucional ainda é forte. As escolas continuam operando sob a lógica da homogeneização, na qual a surdez é tratada como um obstáculo a ser superado, e não como um modo legítimo de existir e aprender. É nessa tensão que se insere o desafio da formação docente na Educação Infantil, de reconstruir o olhar sobre o surdo e sobre o próprio papel do educador como mediador de culturas e línguas.

Portanto, a formação docente voltada à inclusão bilíngue da criança surda deve ser concebida como política de Estado, e não como ação isolada ou pontual. Como sintetiza Barbosa (2022), “a formação em Libras é apenas o ponto de partida; o verdadeiro desafio está em compreender a criança surda como produtora de saberes e participante ativa de seu processo de aprendizagem” (p. 102). Em consonância, Fernandes (2021) reforça que o desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues requer a construção coletiva de uma nova cultura institucional, que reconheça o papel da Libras na constituição do sujeito surdo e garanta condições concretas para a efetivação do direito à educação. Dessa forma, a formação docente e a prática pedagógica inclusiva deixam de ser meros instrumentos de adaptação e passam a constituir pilares de transformação social e cultural dentro da escola.

O acesso e a permanência da criança surda na Educação Infantil constituem dimensões interdependentes e fundamentais para a efetivação da inclusão educacional. Fernandes (2021) aponta que o maior desafio da inclusão de crianças surdas não está apenas na matrícula, mas na criação de condições reais de permanência, que envolvem o acolhimento linguístico, a acessibilidade comunicacional e o reconhecimento cultural da surdez. Segundo a autora, “incluir não é apenas abrir as portas da escola, mas assegurar que a criança surda encontre um ambiente onde sua língua, sua cultura e suas formas de expressão sejam legitimadas” (Fernandes, 2021, p. 67). Essa afirmação reforça a necessidade de compreender a inclusão como processo contínuo e não como ação pontual de inserção escolar.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2023), o número de matrículas de alunos com surdez na Educação Infantil ainda é insignificante, representando menos de 0,1% do total de estudantes com deficiência matriculados nessa etapa. Essa escassez de registros revela não apenas a ausência física dessas crianças nas escolas, mas também a carência de políticas públicas que garantam a identificação precoce da surdez e o acompanhamento educacional adequado desde os primeiros anos de vida. Em Goiás, embora o Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.969/2015) e o Decreto nº 10.482/2024 reforcem o dever do Estado em assegurar a educação inclusiva em todas as etapas, os relatórios de monitoramento da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) mostram que ainda há defasagens na oferta de serviços bilíngues e na articulação entre saúde e educação, especialmente no diagnóstico precoce e no encaminhamento de crianças surdas para a escola.

Segundo Limite (2022), um dos principais fatores que dificultam o acesso da criança surda à Educação Infantil é a falta de articulação intersetorial entre os sistemas de saúde e educação, o que leva à identificação tardia da surdez e à ausência de políticas de acompanhamento familiar. A autora ressalta que “a ausência de políticas que integrem a triagem auditiva, o diagnóstico e o atendimento educacional impede que a criança surda tenha acesso precoce à Libras e ao ambiente bilíngue” (LIMITE, 2022, p.93) Essa constatação dialoga com Sá (1999), que defende que o desenvolvimento da criança surda depende do acesso à língua de sinais desde os primeiros meses de vida, pois é por meio da língua que se constroem as relações sociais, a identidade e o pensamento. Nessa perspectiva, o atraso no diagnóstico compromete não apenas o ingresso escolar, mas o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Bernardo (2023) observa que, além da identificação tardia, a ausência de políticas locais voltadas à inclusão bilíngue resulta em descontinuidade entre o atendimento inicial e o ingresso na escola. Em muitas redes municipais como a de Aparecida de Goiânia, as matrículas de crianças surdas são raras ou inexistentes, e as unidades de Educação Infantil não dispõem de intérpretes, professores bilíngues ou materiais acessíveis. Essa realidade foi confirmada durante o estágio no CMEI Deusdete Lêdo Davi, onde não havia nenhuma criança surda matriculada, nem profissionais habilitados em Libras, revelando um quadro de exclusão silenciosa que reflete a invisibilidade da infância surda nas políticas locais. Essa ausência confirma

o que Skliar (1998) chama de “política do silêncio”, em que a escola reproduz a exclusão por meio da omissão institucional diante da diferença linguística e cultural.

“A falta de acessibilidade linguística na escola infantil impede a criança surda de participar plenamente das atividades pedagógicas, gerando isolamento e desinteresse pela aprendizagem” (Fernandes, 2021, p. 81). Esse isolamento, como aponta Strobel (2013), não é apenas físico, mas simbólico pois a exclusão da língua de sinais do espaço educativo representa a negação da identidade surda. Para a autora, a presença de Libras na Educação Infantil é mais do que um recurso pedagógico é uma forma de garantir o direito à diferença e o pertencimento cultural. Essa concepção converge com os princípios defendidos por Quadros (2004), que compreende a Libras como mediadora da aprendizagem e da constituição do pensamento na infância surda, em consonância com os pressupostos de Vygotsky (1991) sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano.

Barbosa (2022) reforça que as condições de permanência da criança surda também estão diretamente relacionadas à formação e à sensibilização dos profissionais da escola. A autora argumenta que a ausência de professores proficientes em Libras e de gestores capacitados para lidar com a diversidade linguística faz com que as escolas, mesmo bem intencionadas, mantenham práticas excludentes nas quais a criança surda é vista como exceção e não como parte legítima do coletivo escolar. Essa perspectiva é reforçada por Fernandes (2021), que adverte que o acolhimento da diferença exige uma reestruturação das práticas pedagógicas e das políticas institucionais, superando o paradigma da integração para alcançar o da inclusão bilíngue.

No âmbito legal, as normas estaduais de Goiás especialmente a Lei nº 21.792/2023 e o Decreto nº 10.482/2024 reafirmam o compromisso com a educação inclusiva e a ampliação de políticas de acessibilidade, mas conforme indicam os estudos de Limite (2022) e Bernardo (2023), a implementação dessas políticas é lenta e desigual entre as redes municipais. Em muitos casos, as escolas carecem de infraestrutura física acessível, intérpretes, materiais didáticos bilíngues e espaços formativos para professores. Essa defasagem evidencia o descompasso entre as conquistas legais e a prática cotidiana, reforçando a ideia de que o acesso formal não garante a inclusão real.

O direito à inclusão não se esgota na matrícula. É preciso assegurar condições de permanência que garantam a aprendizagem, o uso da língua e o reconhecimento

da identidade” (Bernardo, 2023, p. 119). Essa compreensão amplia o conceito de inclusão, deslocando da simples presença física para a efetiva participação social e linguística. Nesse sentido, o acesso à Educação Infantil bilíngue deve ser entendido como um processo de construção de pertencimento, no qual a criança surda é reconhecida como sujeito ativo de sua aprendizagem, em consonância com o que Vygotsky (1991) denomina de “interação mediada”, fundamento essencial para o desenvolvimento humano.

Em síntese, as condições de acesso e permanência da criança surda na Educação Infantil dependem da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente. A ausência de qualquer um desses elementos compromete o direito à educação e perpetua o ciclo de invisibilidade e exclusão. Os dados e análises apresentados por Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023) demonstram que o problema não reside apenas na falta de legislação, mas na distância entre o discurso e a prática. Garantir o acesso é necessário, mas garantir a permanência é o que concretiza a inclusão e isso só é possível quando a escola reconhece a Libras como língua de instrução, valoriza a cultura surda e forma professores conscientes de seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

As dissertações analisadas Fernandes (2021), Limite (2022), Barbosa (2022) e Bernardo (2023) revelam um conjunto expressivo de convergências teóricas e práticas quanto à inclusão da criança surda na Educação Infantil, embora também apresentem divergências significativas relacionadas à abordagem metodológica, à concepção de bilinguismo e à implementação das políticas públicas. Em termos gerais, todas as autoras convergem na compreensão de que a ausência de crianças surdas na Educação Infantil não é um fenômeno isolado, mas o resultado de um processo histórico de exclusão, sustentado por práticas institucionais que ainda tratam a surdez sob a ótica da deficiência e não da diferença cultural e linguística. Essa visão crítica está em consonância com Skliar (1998), para quem o olhar sobre o surdo precisa ser deslocado de um paradigma clínico terapêutico para uma perspectiva cultural e bilíngue, capaz de reconhecer o surdo como sujeito de uma comunidade linguística e visual.

Fernandes (2021) e Limite (2022) destacam que a falta de ambientes bilíngues desde a Educação Infantil é um dos principais fatores que comprometem o desenvolvimento integral da criança surda, uma vez que a privação linguística nos

primeiros anos de vida tem efeitos duradouros sobre a linguagem, o pensamento e a socialização. Essa constatação se aproxima das teorias de Vygotsky (1991), que compreende o desenvolvimento infantil como um processo mediado pela linguagem e pelas interações sociais. Assim a ausência da Libras no cotidiano das instituições representa não apenas uma barreira comunicacional, mas um impedimento à constituição das funções psicológicas superiores, o que reforça a importância da mediação linguística precoce para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança surda.

“A criança surda precisa ser reconhecida como sujeito de linguagem desde o nascimento, tendo a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda” (Limite, 2022, p. 88). Essa afirmação ilustra o consenso entre as pesquisadoras sobre a centralidade do bilinguismo como princípio estruturante da educação da criança surda, o que também é defendido por Quadros (2004), ao sustentar que o contato inicial com a língua de sinais é determinante para a formação da identidade e para a apropriação do conhecimento. Nessa mesma direção, Strobel (2013) enfatiza que a educação bilíngue é uma prática de resistência cultural, pois permite à criança surda construir uma visão positiva de si e de seu pertencimento à comunidade surda.

Apesar das convergências, as dissertações divergem quanto à forma como o bilinguismo deve ser operacionalizado nas instituições. Enquanto Limite (2022) e Bernardo (2023) enfatizam a necessidade de políticas institucionais que garantam materiais bilíngues e espaços visuais de aprendizagem, Barbosa (2022) direciona o foco à formação docente como eixo de transformação, defendendo que sem professores proficientes em Libras e conscientes da dimensão cultural da surdez, o bilinguismo corre o risco de se tornar uma proposta meramente teórica. A autora argumenta que “sem formação docente adequada, a educação bilíngue não se efetiva, permanecendo como discurso de inclusão e não como prática real de ensino” (Barbosa, 2022, p. 59). Fernandes (2021), por sua vez, aponta que o desafio não está apenas em garantir a presença da Libras, mas em criar um ambiente educacional que acolha as especificidades comunicativas e culturais das crianças surdas, oferecendo lhes experiências significativas de aprendizagem e interação social.

Outro ponto de convergência identificado nas quatro dissertações é a constatação de que a ausência das crianças surdas na Educação Infantil reflete uma fragilidade estrutural das políticas públicas, que não contemplam a articulação

necessária entre saúde, educação e família. Essa análise encontra eco nas considerações de Sá (1999), que afirma que a construção da identidade surda ocorre no encontro com o outro e que a exclusão linguística é, acima de tudo, uma forma de exclusão social. Do mesmo modo, Skliar (1998) adverte que a escola precisa abandonar o modelo de normalização e assumir o papel de espaço cultural, onde as diferenças sejam vistas como constitutivas e não como obstáculos à aprendizagem.

As dissertações também apresentam divergências metodológicas e de enfoque. Enquanto Fernandes (2021) e Limite (2022) adotam estudos de caso e abordagens qualitativas voltadas à observação de práticas escolares, Barbosa (2022) privilegia a análise de narrativas docentes e a reflexão sobre a identidade profissional de professores surdos, e Bernardo (2023) realiza um estudo exploratório voltado à compreensão das práticas pedagógicas em Libras na Educação Infantil. Essa diversidade metodológica enriquece o campo de pesquisa, visto que revela diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno, a invisibilidade da infância surda.

“A exclusão da criança surda da Educação Infantil é o primeiro passo de um processo de invisibilização que se estende por toda a trajetória escolar” (Bernardo, 2023, p. 136). Essa constatação reforça a urgência de políticas públicas integradas e de práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas o pertencimento. Em consonância, o Plano Estadual de Educação de Goiás (Lei nº 18.969/2015) e o Decreto nº 10.482/2024 reafirmam o compromisso com a inclusão desde a primeira infância, prevendo ações articuladas de diagnóstico precoce, atendimento bilíngue e formação docente. Todavia, como aponta Barbosa (2022), a distância entre o texto da lei e a realidade das escolas revela um hiato estrutural que ainda precisa ser superado.

No contexto específico de Goiás, as divergências entre as dissertações refletem também os diferentes estágios de implementação das políticas inclusivas nos municípios. Enquanto Fernandes (2021) e Limite (2022) observam avanços pontuais em iniciativas de escolas bilíngues vinculadas ao INES e a projetos federais, Bernardo (2023) e Barbosa (2022) destacam que nas redes municipais o cenário é de invisibilidade quase total. Esse quadro é especialmente visível em Aparecida de Goiânia, onde, segundo os registros e a experiência de estágio no CMEI Deusdete Lêdo Davi, não há crianças surdas matriculadas na Educação Infantil, nem políticas locais que assegurem a presença de profissionais bilíngues. Essa realidade confirma a análise de Fernandes (2021), para quem “a inclusão só se efetiva quando a escola reconhece a diferença como princípio e não como exceção” (p. 69).

Por fim, observa-se que embora as quatro dissertações utilizem diferentes abordagens teóricas e empíricas, todas convergem na defesa da Libras como eixo estruturante da inclusão e na necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação bilíngue desde a primeira infância. As divergências identificadas não enfraquecem o debate, mas o fortalecem porque evidenciam a complexidade do tema e a multiplicidade de fatores que interferem na presença ou ausência das crianças surdas nas instituições. Em consonância com Vygotsky (1991), pode-se afirmar que a aprendizagem é um processo social e que o desenvolvimento da criança surda só se realiza plenamente quando ela é inserida em um ambiente comunicativo e culturalmente acessível. Portanto, reconhecer as convergências e divergências entre as pesquisas é compreender que a inclusão da criança surda na Educação Infantil depende da superação de barreiras estruturais, do fortalecimento da formação docente e, sobretudo, do reconhecimento da Libras como língua de direito e de identidade.

2.3 Reflexões Sobre A Realidade Da Secretaria Municipal De Educação De Aparecida De Goiânia

A análise das dissertações e dos documentos oficiais permite compreender que a ausência de crianças surdas na Educação Infantil é um fenômeno estrutural, mas que assume contornos ainda mais alarmantes quando observada na realidade de municípios específicos, como Aparecida de Goiânia. Durante visita à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Aparecida de Goiânia, realizada no dia 10 de outubro de 2025, fui informado que em toda a rede municipal, existem apenas dois alunos surdos matriculados na Educação Infantil, um no CMEI Residencial Araguaia e outra criança localizado na Rua Sidnei Chaer de Souza, no Residencial Araguaia, e outro no CMEI Edith Pereira Soares, situado na Avenida Liverpool, no setor Pontal Sul. Contudo a secretaria não apresentou documentos ou registros institucionais que indicassem em quais agrupamentos essas crianças estão matriculadas, informação muito relevante considerando a obrigatoriedade de matrícula nessa etapa da educação básica. Também não foram disponibilizados dados oficiais sobre a presença de intérpretes de Libras ou de profissionais com formação específica para o atendimento educacional de estudantes surdos nas unidades mencionadas. Durante

a consulta, questioneei à SME sobre a existência de professores preparados para atuar com esses alunos porém entretanto, não foram apresentados registros formais que permitissem verificar essa condição. Além disso, não foram fornecidas informações sobre a presença de estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, dado que seria importante para compreender a continuidade do percurso escolar desses sujeitos no município e as condições de garantia do direito à educação bilíngue. Esses poucos dados, obtido por meio de consulta direta à SME, evidencia um cenário de quase total invisibilidade da infância surda, especialmente se considerado o porte do município e a amplitude de sua rede de ensino. A presença de apenas dois alunos surdos em toda a Educação Infantil de Aparecida de Goiânia contrapõe-se com os princípios legais e pedagógicos que sustentam a educação bilíngue e inclusiva, configurando uma lacuna significativa entre o que está previsto nas normativas e o que se efetiva no cotidiano escolar.

Nesse sentido ao se considerar o que estabelecem as políticas educacionais vigentes, o Plano Estadual de Educação de Goiás (Lei nº 18.969/2015) estabelece como meta garantir o acesso a permanência e a aprendizagem de todos os alunos com deficiência, assegurando o atendimento especializado desde a primeira infância. Entretanto, a ausência quase total de crianças surdas nas creches e pré-escolas do município revela que as ações de inclusão ainda não alcançaram a etapa inicial da Educação Básica. O Decreto nº 10.482/2024, que regulamenta a SEDUC/GO, reforça que a Educação Infantil deve ser um espaço de acolhimento, linguagem e interação, mas o cenário observado demonstra que esse direito é, na prática negado à maior parte das crianças surdas. “A inclusão não pode se restringir à matrícula, ela deve significar acesso real à comunicação, à convivência e à aprendizagem” (Fernandes, 2021, p. 69).

Esses dados locais dialogam diretamente com os achados de Bernardo (2023), que identifica que a invisibilidade da infância surda decorre de falhas estruturais nas políticas públicas, da escassez de profissionais bilíngues e da ausência de diagnóstico precoce. Tais fatores produzem uma exclusão silenciosa, em que as crianças surdas não chegam sequer a ser reconhecidas como parte do público-alvo da Educação Infantil. Limite (2022) reforça que a falta de contato com a Libras desde os primeiros anos compromete o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional, configurando uma violação de direitos fundamentais. Essa análise também converge com Sá (1999), para quem o não acesso à língua é uma forma de exclusão social e cultural,

uma vez que impede a criança surda de constituir sua identidade e de participar das trocas simbólicas que estruturam o pensamento.

Durante o estágio supervisionado no CMEI Deusdete Lêdo Davi, realizado no contexto desta pesquisa, não foi identificada a presença de nenhuma criança surda. Essa ausência somada aos dados fornecidos pela SME, reforça a dimensão empírica da exclusão e não se trata apenas de uma lacuna estatística, mas de uma realidade cotidiana em que a diferença linguística é simplesmente ausente das práticas escolares. Conforme Skliar (1998), essa invisibilidade não é neutra, mas produto de uma estrutura que naturaliza a ausência do sujeito surdo, mantendo à margem dos espaços educativos e simbólicos da infância. Do mesmo modo, Strobel (2013) destaca que a escola que não acolhe a Libras a exclui, por omissão a identidade surda e nega à criança o direito de pertencer culturalmente.

“Sem o encontro com a língua de sinais, a criança surda permanece estrangeira em sua própria escola” (Strobel, 2013, p. 41). Essa afirmação sintetiza o impacto do apagamento linguístico observado nas instituições de Aparecida de Goiânia. Em uma rede que atende milhares de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, a existência de apenas dois alunos surdos matriculados na Educação Infantil representa não apenas um dado estatístico, mas uma denúncia da insuficiência das políticas públicas locais e da falta de integração entre as esferas de saúde e educação.

Em diálogo com Barbosa (2022), que defende que “a formação docente é o eixo estruturante da inclusão, já que é o professor quem torna o discurso uma prática possível” (p. 59), observa que o município ainda carece de políticas efetivas de formação bilíngue e de valorização de educadores surdos. A ausência de intérpretes, de professores proficientes em Libras e de projetos voltados à cultura surda reforça o distanciamento entre o discurso legal e a prática pedagógica. Fernandes (2021) complementa que a inclusão só é real quando há condições de permanência e aprendizagem, e não apenas quando há matrícula. Nesse sentido, o cenário de Aparecida de Goiânia ilustra o que Vygotsky (1991) descreve como descompasso entre o potencial de desenvolvimento e as condições oferecidas pelo meio, sem mediação linguística e cultural, não há desenvolvimento pleno.

Dessa forma, a realidade observada em Aparecida de Goiânia confirma os achados das pesquisas analisadas e amplia sua dimensão crítica, evidenciando que a ausência das crianças surdas na Educação Infantil é um fenômeno que exige respostas políticas, institucionais e pedagógicas urgentes. A implementação de

políticas bilíngues municipais, a formação de professores e o fortalecimento da articulação com a comunidade surda são medidas fundamentais para romper o ciclo da exclusão e garantir o direito à presença, à linguagem e à aprendizagem. Como sintetiza Quadros (2004), “a língua é a ponte que liga o sujeito ao mundo, negar o acesso a ela é negar o próprio direito de existir”. Assim, refletir sobre a realidade da SME de Aparecida de Goiânia é, ao mesmo tempo, compreender os limites da inclusão e afirmar a necessidade de uma educação verdadeiramente bilíngue e humanizadora, em que a surdez seja reconhecida como diferença e não como ausência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a ausência de crianças surdas na Educação Infantil é um reflexo direto da fragilidade das políticas públicas e da distância existente entre os dispositivos legais e a prática pedagógica cotidiana. Embora o Brasil possua uma legislação avançada no campo da educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626, a efetivação desses direitos ainda enfrenta limitações relacionadas a barreiras estruturais, à insuficiente formação docente e à ausência de políticas bilíngues consistentes.

As dissertações analisadas (Fernandes, 2021; Limite, 2022; Barbosa, 2022; Bernardo, 2023) demonstram que a invisibilidade da infância surda não constitui um problema isolado, mas está inserida em um contexto histórico marcado pela negação da diferença linguística. A realidade da rede municipal de Aparecida de Goiânia reforça essa constatação: a presença de apenas dois alunos surdos matriculados em toda a Educação Infantil evidencia a carência de políticas públicas capazes de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento linguístico dessas crianças desde a primeira infância.

A investigação também evidenciou que a formação docente representa um elemento central para a transformação desse cenário. O desconhecimento acerca da Libras e da cultura surda contribui para a manutenção de práticas excludentes e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Nesse

sentido, torna-se urgente a implementação de programas de formação inicial e continuada que preparem professores e gestores para atuar com a diversidade linguística de forma ética, cultural e pedagógica.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do curso de Pedagogia Bilíngue Libras do Instituto Federal de Goiás, ofertado no Campus Aparecida de Goiânia. A formação de pedagogos com conhecimento em Libras e com compreensão das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda representa um passo fundamental para a construção de práticas educacionais mais inclusivas. Cursos dessa natureza contribuem não apenas para ampliar o número de profissionais qualificados, mas também para fortalecer a perspectiva da educação bilíngue desde a Educação Infantil, favorecendo o reconhecimento da Libras como língua de instrução e de interação no ambiente escolar.

O estudo também aponta para a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas das áreas de saúde, educação e assistência social, de modo a garantir o diagnóstico precoce, o encaminhamento adequado e o acompanhamento das crianças surdas e de suas famílias. A ausência dessa integração contribui para atrasos no processo de escolarização e para a perpetuação de situações de exclusão educacional.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão da criança surda na Educação Infantil deve ser compreendida como uma questão de direito, e não como uma escolha institucional. Promover sua presença na escola significa reconhecer seu lugar na sociedade e assegurar o acesso à linguagem, à cultura e à identidade surda. Conforme afirma Strobel (2013), “a surdez é uma diferença que enriquece o mundo com novas formas de ver e compreender a vida”.

Espera-se portanto que este trabalho contribua para o fortalecimento das discussões sobre a infância surda e para a ampliação de políticas públicas que garantam a todas as crianças o direito de aprender e se desenvolver em um ambiente bilíngue, acolhedor e verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Grazieli Venturine Ahnert. **Práticas pedagógicas no ensino da Libras: um estudo sobre possibilidades e desafios no ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

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

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FERNANDES, Rosemeire. **Universo surdo: os desafios da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

BARBOSA, Érica Alves. **Narrativas (auto) biográficas de professoras surdas: um olhar para a aprendizagem da docência**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015–2025. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 23 jul. 2015.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.792, de 17 de janeiro de 2023**. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 18 jan. 2023.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 10.482, de 10 de janeiro de 2024**. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, 11 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2023.

LIMITE, Keissy Sibelly Moraes. **Materiais bilíngues para crianças surdas: oficinas de libração de histórias.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **O contexto educacional do surdo: a questão da língua e da cultura.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **A diferença surda: a surdez como diferença cultural.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.