CAPÍTULO 3

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS: LIBRAS, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO: Este artigo analisa a aquisição da linguagem em crianças surdas, destacando o papel da Língua Brasileira de Sinais, das interações sociais e das experiências educacionais no desenvolvimento linguístico. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em estudos nacionais sobre aquisição precoce e tardia da Libras, privação linguística, participação familiar, convivência com pares surdos, educação infantil bilíngue e aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua. Os resultados evidenciam que a surdez não impede o desenvolvimento da linguagem, desde que a criança tenha acesso contínuo a uma língua natural e plenamente acessível. Ressalta-se que o contato precoce com a Libras favorece a organização do pensamento, a constituição da subjetividade, o desenvolvimento cognitivo e a participação social. Conclui-se que família, escola, comunidade surda e profissionais devem atuar articuladamente para garantir ambientes bilíngues, interlocutores fluentes e práticas pedagógicas visualmente orientadas desde os primeiros anos de vida e culturalmente comprometidas com direitos.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Crianças surdas; Libras; Interação social; Desenvolvimento linguístico.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem constitui um processo decisivo para o desenvolvimento humano, pois participa da organização do pensamento, da constituição da subjetividade, da construção de vínculos sociais e do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. No caso das crianças surdas, essa discussão exige que se ultrapasse a compreensão da surdez como impedimento individual e que se examine, sobretudo, a acessibilidade das experiências linguísticas oferecidas desde os primeiros anos de vida. A ausência de audição, por si só, não impossibilita a aquisição de uma língua; o problema emerge quando a criança não encontra, em seu ambiente familiar, educacional e social, uma língua integralmente acessível à sua experiência visual.

No contexto brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha papel central nesse processo. Por sua natureza visuoespacial, ela possibilita que a criança surda participe de interações espontâneas, formule hipóteses, expresse desejos, compartilhe narrativas e desenvolva conceitos sem depender da percepção auditiva. Essa afirmação não representa uma escolha meramente metodológica. Trata-se do reconhecimento de que a aquisição linguística demanda exposição contínua a uma língua natural, interlocutores competentes e situações sociais nas quais a linguagem produza sentidos. Dizeu e Caporali (2005) observam que a

Libras oferece bases linguísticas para o desenvolvimento cognitivo, para a interação social e para a aprendizagem posterior da língua portuguesa.

Entretanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, no momento do diagnóstico, desconhecem a Libras e as particularidades do desenvolvimento bilíngue. Em muitos casos, orientações iniciais concentram-se na reabilitação auditiva e na aprendizagem da fala, enquanto o contato com uma língua de sinais é adiado. Esse percurso pode fazer com que a criança atravesse parte significativa da infância sem acesso regular a interações linguisticamente completas. Cruz e Quadros (2025) assinalam que crianças surdas sinalizantes frequentemente iniciam a aquisição da Libras tardiamente, circunstância associada a atrasos nos níveis compreensivo e expressivo da linguagem.

É necessário distinguir a surdez da privação linguística. A primeira corresponde a uma condição sensorial e a uma experiência cultural e linguística; a segunda decorre da ausência ou insuficiência de acesso a uma língua durante períodos decisivos do desenvolvimento. Por essa razão, não se deve atribuir automaticamente à criança surda dificuldades produzidas por ambientes pouco acessíveis. Quadros e Lillo-Martin (2021) demonstram que as trajetórias de aquisição das línguas de sinais variam conforme o contexto familiar e comunitário, sendo

particularmente vulneráveis as crianças surdas filhas de pais ouvintes quando não lhes são assegurados interlocutores fluentes e contato precoce com a comunidade surda.

As experiências familiares, escolares e comunitárias não atuam de maneira isolada. A aquisição da linguagem ocorre nas relações sociais e depende da qualidade das interlocuções, da possibilidade de participação da criança e do reconhecimento de seus recursos expressivos. Silva (2008) mostra que, na ausência inicial de uma língua convencional compartilhada, crianças surdas e mães ouvintes constroem gestos, rotinas comunicativas e repertórios multimodais para produzir entendimento. Esses recursos possuem valor interacional, mas não substituem a exposição sistemática a uma língua natural. O desafio consiste em acolher as formas comunicativas já produzidas pela criança e, simultaneamente, ampliar seu acesso à Libras.

Também a escola pode tanto enfrentar quanto reproduzir a privação linguística. A presença ocasional de sinais, de um intérprete ou de atividades traduzidas não caracteriza, por si só, um ambiente bilíngue. É preciso que a Libras circule como língua de interlocução, instrução, brincadeira, organização da rotina e produção cultural. Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) ressaltam que o desenvolvimento escolar do estudante surdo depende de seu domínio de uma língua de

sinais, embora as instituições escolares ainda se concentrem mais na língua escrita do que na promoção planejada de interações em Libras.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar a aquisição da linguagem em crianças surdas, focalizando a Libras, as interações sociais e o desenvolvimento linguístico. Especificamente, busca-se discutir: a) a Libras como primeira língua e direito linguístico; b) as consequências do acesso precoce ou tardio à língua; c) o papel da família, dos pares surdos e dos adultos sinalizantes; d) a contribuição do brincar, das narrativas e de outras práticas simbólicas; e) a responsabilidade da educação infantil e da escola bilíngue; e f) a relação entre a consolidação da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante análise de artigos científicos nacionais sobre aquisição da linguagem, infância surda, interação, bilinguismo e escolarização. O corpus reúne pesquisas empíricas, ensaios teóricos e revisões que permitem relacionar perspectivas linguísticas, histórico-culturais, educacionais e fonoaudiológicas. A análise foi organizada por eixos temáticos, buscando convergências, tensões e implicações pedagógicas entre os estudos, sem reduzir a diversidade das experiências surdas a um único percurso de desenvolvimento.

A relevância da discussão decorre da necessidade de compreender que o desenvolvimento linguístico não pode ser postergado até a criança ingressar na escola ou alcançar determinado desempenho auditivo e oral. O direito à linguagem começa na infância e demanda políticas de identificação, orientação familiar, atendimento bilíngue e convivência com pessoas surdas. Assim, defender o acesso precoce à Libras significa defender condições para que a criança se constitua como sujeito de linguagem, participe das relações sociais e desenvolva, em tempo oportuno, suas potencialidades cognitivas, afetivas, culturais e educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem não se limita à transmissão de informações nem se confunde com a emissão de sons articulados. Ela constitui uma atividade simbólica e social por meio da qual os sujeitos atribuem sentidos ao mundo, regulam a própria ação, constroem memórias e estabelecem relações com outras pessoas. Nessa perspectiva, a aquisição linguística depende da participação em práticas sociais significativas, e não apenas da memorização de vocabulário ou da reprodução de estruturas isoladas.

Rodriguero (2000) relaciona o desenvolvimento da linguagem ao desenvolvimento cognitivo e à educação da pessoa surda, destacando que a surdez não elimina as condições humanas para

adquirir linguagem. O que se modifica é a modalidade pela qual o acesso linguístico se torna mais efetivo. Quando a experiência visual é reconhecida, a criança encontra na língua de sinais uma via adequada à elaboração de significados e à participação social. Portanto, diferenças sensoriais não devem ser interpretadas como inferioridade cognitiva ou incapacidade linguística.

Essa compreensão desloca o centro da análise: em vez de perguntar por que a criança surda não acompanha padrões construídos a partir de crianças ouvintes, deve-se investigar quais línguas, interlocutores e oportunidades lhe foram oferecidos. Dizeu e Caporali (2005, p. 588) sintetizam essa relação ao afirmarem que "a língua de sinais permitirá que a criança surda construa uma auto-imagem positiva, pois além de utilizar uma língua que lhe é própria, vai se integrar à comunidade surda". A passagem evidencia que a língua participa simultaneamente do desenvolvimento linguístico, da identificação cultural e do pertencimento social.

O reconhecimento da criança surda como sujeito implica considerar sua agência nas interações. Mesmo antes de dominar uma língua convencional, ela dirige o olhar, aponta, gesticula, imita ações, utiliza expressões faciais e constrói sinais caseiros. Silva (2008) mostra que esses repertórios emergem da necessidade de entendimento entre crianças surdas e familiares ouvintes. Não se trata de ausência absoluta de linguagem, mas de práticas comunicativas

situadas, cuja expansão depende do encontro com uma comunidade linguística e com modelos acessíveis de língua.

Entretanto, a valorização desses recursos não autoriza a substituição da Libras por sistemas improvisados. Uma língua natural oferece possibilidades gramaticais, discursivas e culturais que ultrapassam os códigos familiares restritos. Mota e Silva (2021) verificaram que crianças surdas filhas de pais ouvintes, em processo tardio de aquisição da Libras, utilizavam gestos, sinais, incorporações e expressões corporais na produção de narrativas. O estudo demonstra a potência dos repertórios multimodais, mas também evidencia a necessidade de ambientes ricos em Libras para que tais recursos sejam reorganizados e ampliados discursivamente.

A constituição do sujeito surdo ocorre em relações atravessadas por concepções sociais de normalidade. Quando profissionais e familiares associam inteligência à fala oral, podem interpretar a expressão visual da criança como incompleta. Essa postura reduz oportunidades de diálogo, porque o adulto passa a priorizar correções e treinamentos em lugar de trocas significativas. Bomfim e Souza (2010) criticam práticas que tratam a língua como código a ser dominado e deixam em segundo plano a constituição do sujeito pela linguagem. Após intervenção formativa com professoras, as autoras observaram maior participação das crianças nas atividades

escolares e familiares, indicando que mudanças na mediação adulta produzem efeitos nas possibilidades comunicativas infantis.

Consequentemente, a avaliação do desenvolvimento linguístico da criança surda deve considerar a língua a que ela teve acesso, a idade de exposição, a frequência das interações, a fluência dos interlocutores e os contextos de uso. Comparações descontextualizadas com padrões orais podem transformar diferenças de modalidade em supostos déficits. Cruz e Quadros (2025) defendem instrumentos de avaliação em língua de sinais e acompanhamento profissional capaz de diferenciar atraso decorrente de privação linguística de desvios associados a fatores intrínsecos. Avaliar em Libras permite observar compreensão, expressão, narrativa, vocabulário e organização gramatical por uma via acessível.

O desenvolvimento linguístico deve, portanto, ser compreendido como resultado da relação entre capacidades humanas e condições sociais de acesso. A criança surda possui potencial para adquirir uma língua e desenvolver funções simbólicas complexas. Todavia, esse potencial não se realiza no vazio: necessita de interlocutores, continuidade, pertencimento e reconhecimento. A Libras não atua como compensação secundária, mas como língua capaz de sustentar a constituição do sujeito e seu ingresso nas práticas culturais.

A aquisição de uma primeira língua ocorre quando a criança participa de interações regulares nas quais a língua é empregada de forma espontânea, diversificada e funcional. Para crianças surdas brasileiras, a Libras pode cumprir essa função porque sua modalidade visuoespacial é perceptivamente acessível. Rezende (2024) ressalta que a Libras, como primeira língua, fornece condições para o desenvolvimento da linguagem e para a posterior aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

O termo "primeira língua" não deve ser interpretado apenas como a primeira variedade encontrada cronologicamente, mas como a língua que oferece bases para a organização linguística, cognitiva e identitária. Uma criança pode ter sido exposta inicialmente ao português oral e, ainda assim, não ter acesso suficiente para adquiri-lo plenamente. Por outro lado, quando encontra a Libras na escola, pode avançar rapidamente, embora tenha perdido oportunidades importantes de interação nos anos anteriores. Assim, a centralidade da Libras decorre de sua acessibilidade, e não de uma oposição automática a outras formas de comunicação.

Quadros e Lillo-Martin (2021) distinguem diferentes contextos de aquisição. Crianças surdas filhas de pais surdos sinalizantes podem ter contato com a língua de sinais desde o nascimento; crianças ouvintes filhas de pais surdos também podem adquiri-la como língua de herança; crianças surdas filhas de pais ouvintes, por sua vez,

frequentemente dependem de serviços educacionais, profissionais bilíngues e espaços comunitários para acessar a Libras. Essa diversidade impede generalizações sobre uma trajetória única da infância surda.

Os estudos de aquisição indicam que a exposição precoce a uma língua de sinais permite percursos comparáveis, em seus princípios gerais, aos observados na aquisição de línguas orais. A criança participa de atenção compartilhada, balbucio manual, produção inicial de sinais, combinação de unidades e expansão gramatical. Cruz e Quadros (2025) explicam que o acompanhamento precisa observar tanto habilidades compreensivas quanto expressivas, pois a simples quantidade de sinais produzidos não representa toda a complexidade do desenvolvimento.

O acesso precoce também possui uma dimensão ética. Não se deve exigir que a família escolha entre Libras e tecnologias auditivas como se fossem alternativas excludentes. A língua de sinais pode ser oferecida imediatamente, enquanto outras decisões clínicas e educacionais são avaliadas. Desse modo, evita-se que o desenvolvimento linguístico fique condicionado ao êxito futuro de procedimentos cuja resposta varia entre indivíduos. Moura et al. (2021) assinalam a consolidação de uma perspectiva fonoaudiológica bilíngue, comprometida com a modalidade gestual-visual e com os direitos das comunidades sinalizantes.

O diagnóstico da surdez deveria iniciar uma rede de acolhimento e acesso linguístico. Isso inclui apresentação da Libras às famílias, contato com adultos surdos, grupos de bebês e crianças, materiais visuais e acompanhamento do desenvolvimento. Orientações centradas apenas em perda auditiva, próteses e oralização podem induzir os responsáveis a adiar a língua de sinais. A família necessita receber informações equilibradas e compreender que aprender Libras não afasta a criança; ao contrário, cria uma via compartilhada para o vínculo, o cuidado e a aprendizagem.

A legislação brasileira reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e a educação bilíngue de surdos foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 14.191/2021. Contudo, o reconhecimento jurídico precisa transformar-se em acesso cotidiano. Rezende (2024) relaciona a garantia da educação bilíngue à responsabilidade estatal de oferecer ensino de qualidade, enquanto Dall'Asen e Pieczkowski (2022) mostram que, na experiência de muitas famílias, a Libras continua chegando apenas com o ingresso escolar.

Essa chegada tardia cria uma contradição: a escola espera que a criança aprenda conteúdos, conviva e se alfabetize ao mesmo tempo em que inicia a aquisição de sua primeira língua. O problema não reside na incapacidade infantil, mas na sobreposição de demandas decorrente da negligência anterior. A garantia do acesso precoce reduz

essa desigualdade e permite que a escola amplie conhecimentos por meio de uma língua já em desenvolvimento, em vez de assumir sozinha a reparação de anos de privação.

A aquisição tardia da Libras constitui um dos temas mais recorrentes nas pesquisas sobre crianças surdas. Ela ocorre quando a exposição consistente a uma língua plenamente acessível se inicia depois dos primeiros anos de vida. Embora crianças e adultos possam aprender línguas em diferentes idades, a ausência de uma primeira língua durante a infância pode repercutir na compreensão, na expressão, na elaboração narrativa, na aprendizagem escolar e na construção de conhecimentos metalinguísticos.

Cruz e Quadros (2025, p. 2) advertem que "a privação linguística pode causar atraso no desenvolvimento da linguagem, mas também efeitos em outras áreas do desenvolvimento". A afirmação não significa determinismo irreversível. Ela evidencia que a linguagem participa de várias funções humanas e que intervenções precoces são preferíveis a medidas reparadoras tardias. Também exige cuidado para que atrasos decorrentes do ambiente não sejam naturalizados como características da surdez.

Silva (2015) investigou sujeitos surdos com diferentes idades de aquisição da Libras e identificou repercussões na compreensão leitora do português. A idade de acesso à língua de sinais mostrou-se relevante, mas não foi o único fator. Contato com surdos fluentes,

apoio familiar, presença da Libras na escolarização e metodologias adequadas de língua portuguesa também interferiram nos resultados. A pesquisa impede explicações simplistas e reforça que o desenvolvimento resulta de uma rede de condições linguísticas e educacionais.

A privação linguística pode ser confundida com transtorno de linguagem, deficiência intelectual ou desinteresse escolar. Quando a criança não compreende instruções, apresenta vocabulário reduzido ou produz narrativas fragmentadas, é indispensável reconstruir sua história de acesso linguístico. Cruz e Quadros (2025) propõem avaliações em Libras capazes de identificar potencialidades, atrasos e possíveis desvios, evitando diagnósticos baseados somente em instrumentos elaborados para crianças ouvintes.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) constataram, por meio de narrativas familiares e docentes, que muitas crianças acessavam a língua de sinais somente na escola. As autoras também identificaram práticas fragmentadas entre professores, intérpretes e atendimento educacional especializado. Esse quadro mostra que colocar diferentes profissionais no mesmo espaço não garante uma política linguística articulada. É necessário definir responsabilidades, assegurar fluência e planejar a circulação da Libras em todas as atividades.

Quadros e Lillo-Martin (2021, p. 219) registram uma realidade preocupante:

> De maneira geral, constatamos que as crianças surdas iniciam o contato com a língua de sinais entre os seis e doze anos de idade na escola. Os interlocutores dessas crianças, que se tornam suas REFERÊNCIAS da Libras, são os professores que sabem pelo menos um pouco dessa língua e os intérpretes de Libras e Língua Portuguesa que atuam nas escolas.

O fragmento evidencia dois problemas interdependentes: o início tardio e a qualidade variável dos modelos linguísticos. Crianças que estão adquirindo uma primeira língua precisam de interlocutores com domínio suficiente para oferecer enunciados complexos, reformulações, narrativas e explicações. Quando a referência linguística é um adulto que também aprendeu Libras tardiamente e a utiliza de maneira limitada, reduzem-se as oportunidades de acesso a repertórios diversificados.

O enfrentamento da privação linguística requer ações em saúde, assistência, educação e políticas linguísticas. Serviços de identificação da surdez precisam encaminhar as famílias imediatamente a programas de Libras. Escolas devem organizar turmas ou redes que garantam pares surdos e profissionais sinalizantes. Adultos surdos precisam participar não apenas como convidados ocasionais, mas como docentes, orientadores linguísticos e REFERÊNCIAS culturais. Essas medidas criam continuidade entre diagnóstico, família, comunidade e escolarização.

Mesmo em situações de aquisição tardia, a intervenção não deve partir da ideia de ausência total. Mota e Silva (2021) demonstram

que crianças utilizam recursos corporais, gestos caseiros, sinais e elementos visuais para construir narrativas. Reconhecer esses repertórios permite estabelecer pontes para a Libras, evitando silenciar formas de expressão que já possuem sentido para a criança. A intervenção linguística deve ampliar, sistematizar e diversificar as possibilidades comunicativas, não substituir a agência infantil por exercícios mecânicos.

A família representa o primeiro espaço de vínculo, cuidado e produção de sentidos. Em famílias ouvintes, o diagnóstico da surdez pode provocar dúvidas e expectativas orientadas pelo desconhecimento. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) mostram que os responsáveis frequentemente se sentem inseguros diante da necessidade de aprender uma nova língua. A qualidade das orientações recebidas nesse momento pode definir se a Libras será incorporada precocemente ou adiada.

Aprender Libras em família não significa alcançar imediatamente desempenho especializado, mas criar condições para interações cada vez mais complexas. Rotinas de alimentação, banho, passeio, brincadeira e leitura podem tornar-se espaços de aquisição quando os adultos compartilham atenção, respondem às iniciativas da criança e usam a língua de forma significativa. A participação de

instrutores surdos, cursos acessíveis e grupos de famílias fortalece esse processo e reduz o isolamento.

Silva (2008) analisa o contexto multilíngue de crianças surdas filhas de pais ouvintes e mostra que diferentes recursos convivem em suas interações. Português oral, leitura labial, gestos, sinais caseiros e Libras podem compor repertórios heterogêneos. A autora contribui para afastar uma visão rígida de fronteiras linguísticas, mas essa heterogeneidade não elimina a desigualdade entre línguas. A Libras precisa ser reconhecida e ampliada para que a criança não permaneça restrita a comunicações dependentes de pessoas familiarizadas com seus gestos particulares.

O encontro com pares surdos é igualmente importante. Crianças aprendem umas com as outras em disputas, brincadeiras, imitações, narrativas e negociações. Martins, Albres e Sousa (2015) descrevem a interação dialógica com outros surdos como condição relevante para a aquisição precoce da língua de sinais. A presença de apenas uma criança surda em uma turma ouvinte pode limitar a conversação espontânea, ainda que exista interpretação das falas do professor.

Garrutti e Moreira (2022) observaram interações entre crianças surdas e professores em uma turma bilíngue de educação infantil. Os resultados mostraram que a apropriação da Libras ocorreu rapidamente nas trocas cotidianas e permitiu o compartilhamento

progressivo de conceitos e práticas da rotina. A investigação confirma que a língua não se desenvolve somente em aulas formais; ela é adquirida quando organiza a vida coletiva.

Adultos surdos exercem função linguística e cultural insubstituível. Sua presença oferece modelos de fluência, maneiras visuais de organizar a atenção, narrativas da comunidade e possibilidades positivas de identificação. Dizeu e Caporali (2005) relacionam a inserção na comunidade surda à construção de processos identificatórios e culturais. Isso não implica afastar a criança de sua família ou da sociedade ouvinte, mas ampliar suas redes de pertencimento.

Bomfim e Souza (2010) demonstram que a mediação intencional, a busca de significado e a valorização do sentimento de competência favoreceram a participação de crianças surdas. A interação produtiva não consiste em fazer pela criança, mas em criar condições para que ela responda, pergunte, escolha e reorganize sentidos. Professores e familiares precisam reconhecer o olhar, o corpo e o espaço como dimensões estruturantes da atenção compartilhada em Libras.

A parceria entre família e escola deve evitar culpabilizações. Pais ouvintes não são responsáveis isoladamente pela desigualdade de acesso; muitas vezes, eles próprios foram privados de informações e serviços. Cabe às políticas públicas disponibilizar formação contínua,

materiais e convivência com a comunidade surda. Ao mesmo tempo, a escola precisa escutar as famílias, conhecer os repertórios domésticos e apoiar a circulação da Libras fora da sala de aula.

Na infância, a linguagem se desenvolve em atividades que articulam corpo, imaginação, objetos e relações sociais. O brincar cria situações nas quais a criança representa papéis, negocia regras, desloca significados e constrói narrativas. Para crianças surdas, tais experiências tornam-se particularmente produtivas quando ocorrem em um ambiente visual compartilhado e em Libras.

Martins, Albres e Sousa (2015) analisam uma cena de educação infantil e defendem que o brincar, mediado pela interação com pares surdos, favorece a aquisição da língua de sinais. As autoras enfatizam a necessidade de professores surdos, colegas surdos e Libras como língua de instrução. Não basta traduzir comandos de uma brincadeira planejada em português; é necessário permitir que as próprias crianças conduzam ações e produzam sentidos em língua de sinais.

Mota e Silva (2021) examinaram narrativas produzidas por quatro crianças surdas, filhas de pais ouvintes, entre cinco e seis anos. As autoras identificaram importância da expressão corporal, das incorporações e de outros recursos para a construção do discurso narrativo. Esses elementos não são ornamentos que acompanham os sinais manuais. Eles integram a gramática e a produção de sentidos

das línguas de sinais e revelam modos visuais de organizar personagens, ações e perspectivas.

O trabalho com histórias precisa considerar essa multimodalidade. Livros ilustrados, vídeos em Libras, dramatizações e recontos podem ampliar vocabulário e estruturas discursivas, desde que não reduzidos à nomeação de figuras. A mediação do adulto deve incentivar antecipações, relações causais, caracterização de personagens e posicionamento da criança. Ao narrar, ela não apenas prática sinais, mas organiza temporalidade, memória e identidade.

O desenho também constitui uma atividade simbólica relevante. Zerbato e Lacerda (2015) analisaram três crianças surdas, com idades entre quatro e sete anos, em aquisição tardia de Libras e em contato inicial com o português escrito. O estudo mostrou que a língua de sinais e o desenho atuavam como recursos sígnicos no desenvolvimento linguístico e cognitivo. A interpretação compartilhada do desenho favorecia a construção de significados e a comunicação de experiências.

Essa perspectiva impede que produções infantis sejam avaliadas exclusivamente por critérios formais. Um desenho, uma dramatização ou uma narrativa sinalizada precisa ser compreendido no contexto da interação e da história linguística da criança. O professor pode perguntar, comentar, retomar sinais e registrar enunciados, transformando a produção em oportunidade de expansão da

linguagem. A resposta da criança indica não apenas o que ela sabe, mas como organiza sentidos com os recursos disponíveis.

Moreira e Rosado (2020) discutem a escrita das línguas de sinais como apoio à aprendizagem da criança surda. Sistemas de escrita de sinais podem ampliar a reflexão metalinguística e registrar produções em Libras, embora sua implementação exija formação e continuidade. O ponto central é reconhecer que a criança surda pode estabelecer relações com diferentes formas de representação sem subordinar toda experiência escrita à sonoridade do português.

As atividades simbólicas precisam ocupar lugar cotidiano na educação infantil, e não apenas momentos comemorativos. Brincadeiras livres, rodas de conversa em Libras, literatura surda, jogos de papéis, desenho e produção audiovisual criam contextos reais de uso da língua. Quanto maior a diversidade de gêneros e interlocutores, maiores são as possibilidades de ampliação linguística.

A educação infantil bilíngue pode constituir um espaço privilegiado de aquisição linguística, desde que sua organização reconheça a Libras como primeira língua e não como recurso auxiliar. Garrutti e Moreira (2022) destacam a necessidade de ambientes culturalmente preparados para o desenvolvimento de crianças surdas. Isso envolve disposição visual do espaço, grupos que permitam interação em Libras, profissionais fluentes e práticas que valorizem a cultura surda.

Marques, Barroco e Silva (2013) defendem o ensino da Libras também às crianças ouvintes, ampliando o número de interlocutores e favorecendo trocas efetivas. A proposta não deve transferir à criança surda a responsabilidade de adaptar-se linguisticamente à turma. Ao contrário, a instituição precisa construir uma comunidade na qual todos possam interagir, resguardando a Libras como língua fundante para o estudante surdo.

Moro (2019) observa que práticas bilíngues podem favorecer capacidades cognitivas e sociais, adaptações curriculares e recursos adequados. Contudo, o uso do termo "bilíngue" deve corresponder a condições concretas. Uma escola não se torna bilíngue apenas porque possui intérprete, oferece uma disciplina de Libras ou exibe cartazes com sinais. É necessário que a Libras seja língua de instrução e de convivência e que o português seja ensinado com objetivos e metodologias de segunda língua.

Lacerda, Gràcia e Jarque (2020) apontam uma lacuna recorrente: a escola utiliza a língua de sinais, mas nem sempre desenvolve uma proposta clara para ampliá-la. O professor bilíngue pode concentrar-se no conteúdo curricular e na escrita do português, supondo que a aquisição da Libras ocorrerá espontaneamente. Para crianças com acesso tardio, entretanto, é necessário planejar atividades comunicativas, acompanhar o desenvolvimento e criar situações discursivas diversificadas.

A mediação pedagógica deve articular intencionalidade e abertura à iniciativa infantil. Bomfim e Souza (2010) observaram mudanças positivas após formação de professoras sobre princípios de mediação e aquisição. Esse resultado indica que a formação docente não pode limitar-se ao vocabulário da Libras; deve incluir conhecimentos sobre desenvolvimento linguístico, atenção visual, gêneros discursivos, cultura surda e estratégias de interação.

Outro desafio é a articulação entre profissionais. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) relatam que professores, intérpretes e atendimento educacional especializado muitas vezes elaboram práticas independentes. Essa fragmentação dificulta a continuidade linguística. Planejamento coletivo, definição de papéis e avaliação compartilhada são necessários para que a criança não receba propostas contraditórias ou permaneça dependente de uma única pessoa sinalizante.

Professores surdos possuem contribuição específica nesse processo. Além da fluência, trazem experiências visuais e culturais que podem orientar a organização do ensino. Sua atuação favorece modelos positivos de identidade e amplia as formas de participação. A presença do professor surdo, contudo, não dispensa a formação em Libras dos demais profissionais nem justifica concentrar nele toda responsabilidade pela linguagem.

O currículo da educação infantil deve considerar campos de experiência por meio da Libras. Exploração do corpo e do espaço, artes visuais, natureza, relações quantitativas e literatura podem ser trabalhadas em interações sinalizadas completas. Recursos visuais são importantes, mas não substituem a língua: imagens, objetos e vídeos precisam integrar práticas discursivas nas quais conceitos sejam discutidos.

A consolidação da Libras cria bases para a aprendizagem do português escrito, embora as duas línguas apresentem modalidades e estruturas distintas. A criança surda não percorre necessariamente um processo apoiado na relação entre som e letra. Suas hipóteses sobre a escrita podem mobilizar recursos visuais, conhecimento discursivo e mediação em Libras.

Peixoto (2006) demonstra que a psicogênese da escrita da criança surda possui especificidades, entre elas a não fonetização, a exploração visuoespacial e o uso de parâmetros da língua de sinais como elementos organizadores. Essas características exigem revisão das práticas alfabetizadoras. Métodos dependentes de consciência fonológica oral não podem ser apresentados como única via legítima de acesso à escrita.

Pereira (2015) acompanhou a aquisição do português escrito por uma criança surda filha de pais ouvintes. A criança adquiriu Libras na escola, em interação com adultos surdos e ouvintes, e participou

desde a educação infantil de práticas discursivas escritas mediadas pela língua de sinais. A autora concluiu que o processo apresentava semelhanças com o de crianças ouvintes, mas os resultados refletiam o uso da visão na elaboração de hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo do português.

Silva (2015) relaciona a aquisição tardia da Libras a dificuldades de compreensão leitora, especialmente na identificação da ideia principal. Entretanto, a autora ressalta fatores educacionais e familiares que podem ampliar ou restringir o desempenho. Assim, o ensino do português não deve responsabilizar a estrutura da Libras pelos problemas de escrita. É necessário considerar história de acesso, qualidade do ensino e oportunidades reais de leitura.

O português escrito precisa ser apresentado como língua de uso social. Textos literários, avisos, mensagens, notícias e produções autorais possibilitam compreender funções e gêneros. A Libras pode mediar explicações, discussões e planejamento da escrita. Traduzir palavra por palavra é insuficiente, porque as línguas organizam sentidos de maneiras distintas. O ensino deve promover comparação, reflexão e produção contextualizada.

A alfabetização bilíngue exige materiais que articulem Libras e português sem reduzir uma língua à outra. Vídeos sinalizados, glossários contextualizados, registros de narrativas e escrita colaborativa podem apoiar o processo. Moreira e Rosado (2020)

acrescentam a escrita de sinais como possibilidade de registro da primeira língua e de reflexão sobre sua organização.

Portanto, Libras e português não devem disputar espaço no desenvolvimento infantil. A garantia de uma primeira língua acessível fortalece as condições para aprender outras línguas. A relação bilíngue precisa ser construída com objetivos distintos: aquisição e ampliação da Libras como L1; ensino sistemático do português escrito como L2; e valorização dos repertórios multimodais mobilizados pela criança.

A avaliação de crianças surdas deve ser processual, bilíngue e contextualizada. Instrumentos elaborados exclusivamente para línguas orais podem confundir falta de acesso com alteração intrínseca. Cruz e Quadros (2025) apresentam testes voltados à compreensão e produção em língua de sinais e defendem profissionais capazes de acompanhar bebês e crianças sinalizantes.

Uma avaliação adequada combina observação de interações espontâneas, narrativas, compreensão de instruções, repertório lexical e estruturas gramaticais. Também registra idade e intensidade da exposição à Libras, fluência dos interlocutores e oportunidades de uso. O objetivo não é classificar a criança por comparação rígida, mas orientar intervenções e verificar progressos.

A atuação interprofissional precisa respeitar a centralidade da língua. Fonoaudiólogos, professores, psicólogos e profissionais da saúde podem contribuir, desde que não tratem a Libras como obstáculo

à oralização. Moura *et al*. (2021) defendem a ampliação da Fonoaudiologia bilíngue Libras-português e a elaboração de estratégias de intervenção em língua de sinais.

Quando a criança apresenta dificuldades persistentes mesmo após acesso consistente à Libras, investigações específicas podem ser necessárias. Contudo, o diagnóstico deve ser realizado por profissionais conhecedores da língua e da aquisição bilíngue. A história de privação precisa ser considerada para evitar patologização.

O acompanhamento deve produzir devolutivas acessíveis às famílias e à escola. Recomendações genéricas como "estimular a linguagem" são insuficientes. É necessário indicar como ampliar interlocutores, quais gêneros explorar, que apoios visuais utilizar e como integrar a Libras às rotinas domésticas e pedagógicas.

Coniderações finais

A análise desenvolvida permite afirmar que a aquisição da linguagem em crianças surdas depende menos da condição auditiva em si do que das oportunidades de acesso a uma língua natural, das interações estabelecidas e da continuidade das experiências linguísticas. A Libras, por sua modalidade visuoespacial, oferece condições plenas para que a criança surda construa significados, organize o pensamento, participe de relações sociais e desenvolva sua subjetividade.

O acesso precoce à Libras deve ser compreendido como direito linguístico e medida de promoção do desenvolvimento. Não é necessário aguardar resultados de processos de oralização, adaptação de dispositivos ou ingresso escolar para iniciar a exposição à língua de sinais. A oferta imediata da Libras não impede outras experiências linguísticas ou clínicas; ao contrário, impede que a criança permaneça sem uma língua acessível enquanto decisões futuras são tomadas.

A distinção entre surdez e privação linguística mostrou-se fundamental. Muitos atrasos atribuídos à criança decorrem de ambientes nos quais a comunicação foi reduzida, fragmentada ou dependente de modalidades pouco acessíveis. Quando a história de exposição não é considerada, corre-se o risco de diagnosticar como incapacidade individual aquilo que foi produzido por desigualdades sociais e institucionais.

As famílias precisam ser acolhidas e apoiadas desde o diagnóstico. Cursos de Libras, convivência com adultos surdos, materiais visuais e redes de outras famílias podem transformar insegurança em participação. A comunicação cotidiana, realizada nas rotinas de cuidado e brincadeira, constitui uma base indispensável para vínculos e aprendizagem. Não se deve culpabilizar pais ouvintes que foram privados de orientação; a responsabilidade pela garantia de acesso é compartilhada pelas políticas de saúde, educação e assistência.

A presença de pares e adultos surdos mostrou-se decisiva. A aquisição ocorre nas trocas espontâneas, nas brincadeiras, nos conflitos e nas narrativas, e não apenas em aulas formais. Professores surdos oferecem modelos linguísticos e culturais, enquanto colegas surdos ampliam as oportunidades de conversação horizontal. A inclusão de uma criança isolada em turma majoritariamente ouvinte, ainda que acompanhada por intérprete, não substitui uma comunidade de interação em Libras.

As práticas simbólicas analisadas — brincar, narrar, desenhar, dramatizar e registrar — evidenciam que o desenvolvimento linguístico se articula ao corpo, à visualidade e à imaginação. A educação infantil precisa assegurar tempo, espaço e interlocutores para essas atividades. Recursos visuais não devem ser usados como substitutos da língua, mas integrados a práticas discursivas em Libras.

A escola bilíngue exige mais do que a presença administrativa de duas línguas. A Libras deve funcionar como língua de instrução, convivência e produção cultural, enquanto o português escrito é ensinado sistematicamente como segunda língua. O planejamento entre professores, profissionais surdos, intérpretes e atendimento especializado precisa ser articulado, evitando a fragmentação observada em diferentes pesquisas.

Quanto à aprendizagem do português, os estudos indicam que uma primeira língua consolidada amplia as condições de reflexão e

construção de sentidos. Crianças surdas podem elaborar hipóteses sobre a escrita por vias visuais e discursivas, sem reproduzir necessariamente percursos baseados na sonoridade. Por isso, práticas alfabetizadoras devem reconhecer a especificidade bilíngue e utilizar a Libras na mediação de gêneros textuais, leitura e produção escrita.

A avaliação linguística deve ser realizada em Libras, considerar compreensão e expressão e reconstruir a história de acesso da criança. Somente depois de garantida exposição consistente torna-se possível diferenciar atrasos associados à privação de possíveis alterações intrínsecas. A formação de profissionais bilíngues e o desenvolvimento de instrumentos adequados são essenciais para intervenções éticas.

Conclui-se que a aquisição da linguagem em crianças surdas é uma questão linguística, educacional, cultural e de direitos humanos. Garantir Libras desde a primeira infância significa assegurar à criança condições de participar do mundo social, construir conhecimentos e reconhecer-se positivamente. O desenvolvimento linguístico não pode depender do acaso de encontrar, tardiamente, uma escola ou um profissional sinalizante. Deve resultar de uma política contínua que articule família, comunidade surda, saúde e educação, reconhecendo a criança surda como sujeito de linguagem desde o nascimento.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicologia USP,** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 417-437, 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000200010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200010. Acesso em: 1 ago. 2026.

CRUZ, Carina Rebello; QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição e avaliação da linguagem na língua de sinais. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 37, n. 2, e70389, 2025. DOI: 10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Acesso em: 2 ago. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0153, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Acesso em: 3 ago. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014. Acesso em: 4 ago. 2026.

GARRUTTI, Érica Aparecida; MOREIRA, Tarsila Nunes de Andrade. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248234024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024. Acesso em: 5 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GRÀCIA, Marta; JARQUE, Maria Josep. Línguas de sinais como línguas de interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0162. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162. Acesso em: 6 ago. 2026.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013. DOI: 10.1590/S1413-65382013000400003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000400003. Acesso em: 7 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Acesso em: 8 ago. 2026.

MOREIRA, Daniele Santana; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 187-210, jul./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1632. Acesso em: 9 ago. 2026.

MORO, Débora Kamila Osório. Aquisição da linguagem da criança surda em escola inclusiva. **Revista de Educação Pública – Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 184-197, jan./jul. 2019. DOI:

10.30681/reps.v10i1.10176. Disponível em: https://doi.org/10.30681/reps.v10i1.10176. Acesso em: 10 ago. 2026.

MOTA, Aline Messias; SILVA, Ivani Rodrigues. O uso de recursos comunicativos no desenvolvimento narrativo de crianças surdas, filhas de pais ouvintes. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 64-84, jul./dez. 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-04. Disponível em: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-04. Acesso em: 11 ago. 2026.

MOURA, Maria Cecília de et al. Fonoaudiologia, língua de sinais e bilinguismo para surdos. **CoDAS**, São Paulo, v. 33, n. 1, e20200325, 2021. DOI: 10.1590/2317-1782/20202020325. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020325. Acesso em: 12 ago. 2026.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006. Acesso em: 13 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 239-255, jan./jun. 2015. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1310. Acesso em: 14 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 213-230, jan./jun. 2021. Disponível em:

https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648. Acesso em: 15 ago. 2026.

REZENDE, Flávia da Costa Rodrigues. Aquisição de línguas pela criança surda. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 11, n. 8, p. 238-250, 2024. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9698. Acesso em: 16 ago. 2026.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. DOI: 10.1590/S1413-73722000000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722000000200008. Acesso em: 17 ago. 2026.

SILVA, Ivani Rodrigues. "Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada": o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0103-18132008000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200008. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008. Acesso em: 19 ago. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-

65382115000400008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400008. Acesso em: 20 ago. 2026.