CAPÍTULO 10

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS: LIBRAS, INTERAÇÃO E EXPERIÊNCIAS BILÍNGUES

https://doi.org/10.68044/vtz9y232

Stefânia Steves Da Silva Sena [1]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Alessandro Sena De Oliveira [2]
Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Jadilson Serafim [3]
Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED), graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e em Letras – Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Rivaldo Pereira da Costa [4]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Leonardo Magnum dos Santos Freitas [5]
Especializando em Ensino de Libras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Fernanda Albuquerque da Silva [6]
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

RESUMO: Este artigo discute a aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, com ênfase na Libras como primeira língua, nas interações sociais e nas experiências educacionais bilíngues. Trata-se de revisão bibliográfica qualitativa fundamentada em estudos nacionais publicados entre 2005 e 2026 sobre aquisição precoce e tardia, privação linguística, brincadeiras, mediação de adultos surdos, práticas visuais e desenvolvimento discursivo. Os resultados da literatura indicam que o acesso precoce e contínuo à Libras favorece a constituição da linguagem, a organização do pensamento, a ampliação lexical, a produção discursiva, a interação social e a construção identitária. Em contraste, o contato tardio e descontínuo pode produzir dificuldades no processamento linguístico, no vocabulário, na leitura e na participação comunicativa. Conclui-se que ambientes bilíngues, visualmente acessíveis e socialmente ricos e adequados, com presença de pares e profissionais fluentes em Libras, constituem condições decisivas para o desenvolvimento integral da criança surda desde a primeira infância.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Libras; Crianças surdas; Educação bilíngue; Desenvolvimento linguístico.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem constitui um dos processos centrais do desenvolvimento humano, pois possibilita à criança organizar experiências, construir significados, participar de práticas sociais e estabelecer relações com o mundo. No caso das crianças surdas, a discussão sobre aquisição linguística exige considerar, antes de tudo, a acessibilidade da língua que circula nos diferentes espaços de convivência. A surdez, por si mesma, não impede a constituição da linguagem; as dificuldades emergem principalmente quando a criança permanece por períodos prolongados sem acesso pleno a uma língua que possa perceber, compreender e utilizar de modo espontâneo.

Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por sua modalidade visuoespacial, ocupa lugar decisivo na constituição linguística de crianças surdas e na garantia de experiências comunicativas efetivamente acessíveis desde a primeira infância (Dizeu; Caporali, 2005, p. 583-595).

A literatura sobre educação de surdos tem reiterado que a Libras não deve ser compreendida como recurso complementar, código auxiliar ou estratégia utilizada apenas diante de dificuldades com a língua oral. Trata-se de uma língua natural, dotada de organização gramatical própria e capaz de cumprir as mesmas funções cognitivas, sociais, discursivas e culturais desempenhadas por quaisquer outras línguas. Quando a criança surda dispõe de interlocutores fluentes e de oportunidades frequentes de interação, a língua de sinais passa a constituir um meio para nomear objetos, expressar desejos, relatar acontecimentos, elaborar hipóteses, brincar, narrar, aprender conceitos e reconhecer-se como sujeito participante de uma comunidade linguística. Dizeu e Caporali (2005, p. 595) sintetizam essa compreensão ao afirmarem que "A língua de sinais, quando adquirida nos primeiros anos de vida, fornece à criança surda um desenvolvimento pleno como sujeito".

O problema torna-se mais complexo porque muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não conhecem previamente a Libras. Nessas situações, o diagnóstico da surdez nem sempre é

acompanhado de orientação linguística capaz de apresentar à família diferentes possibilidades de comunicação e de assegurar contato precoce com uma língua de sinais. Estudos recentes mostram que essa distância entre o momento do diagnóstico e o acesso efetivo à Libras pode produzir trajetórias marcadas por comunicação restrita, uso de gestos caseiros, pouca participação em conversas familiares e ingresso na escola sem uma primeira língua plenamente constituída (Dall'asen; Pieczkowski, 2022, p. 579-596; Martins; Rosa; Martins, 2025, p. 223-236).

A aquisição tardia da língua de sinais não pode ser reduzida a uma simples diferença cronológica. Quando o acesso linguístico é postergado, a criança pode vivenciar um período de privação ou de oferta insuficiente de input linguístico, justamente em etapas importantes para a formação de estruturas gramaticais, do vocabulário, do pensamento verbal, da memória de trabalho, da compreensão de estados mentais e das relações sociais. A revisão conduzida por Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1-12) reúne evidências de que sinalizantes tardios podem apresentar processamento sintático mais lento, menor eficiência gramatical, dificuldades no reconhecimento e na decodificação de sinais e impactos posteriores na leitura de uma segunda língua. Essas constatações reforçam a necessidade de distinguir surdez de privação linguística: a primeira é uma condição

sensorial; a segunda decorre da ausência ou insuficiência de acesso a uma língua plenamente acessível.

Ao mesmo tempo, as pesquisas analisadas demonstram que o desenvolvimento linguístico não depende apenas da exposição formal a sinais isolados. A linguagem se constitui nas relações sociais, em situações significativas de uso, nas brincadeiras, nas narrativas, nos diálogos cotidianos e na participação da criança em práticas culturais. Estudos desenvolvidos na Educação Infantil evidenciam que ambientes bilíngues, com presença de pares surdos, professores bilíngues e adultos surdos fluentes em Libras, favorecem a transformação de gestos caseiros em formas linguísticas compartilhadas, ampliam o léxico e permitem que a criança participe das rotinas escolares com crescente autonomia (Santos; Gil, 2012, p. 58-73; Garrutti; Moreira, 2022, p. 8-13).

Nessa perspectiva, o brincar assume relevância especial. Brincadeiras de faz de conta, jogos, atividades com objetos, histórias e situações lúdicas não são apenas recursos para manter a atenção infantil; constituem espaços de produção de linguagem. Pinto e Santos (2020, p. 1-18) observaram que, em contextos lúdicos adequados à faixa etária, a língua de sinais emerge de maneira mais natural nas interações. Mais recentemente, Santos e Pessoa (2026, p. 1-16) verificaram que o trabalho de um professor surdo em oficinas de Libras favoreceu aprendizagens relacionadas a léxico, regras, emoções

e sentimentos, destacando o vínculo entre a criança, o adulto surdo e a experiência compartilhada como elemento pedagógico fundamental.

Também é necessário compreender que o desenvolvimento linguístico se expressa em diferentes níveis. Não se trata apenas de aprender um conjunto crescente de sinais. A criança precisa ampliar recursos fonético-fonológicos, semântico-lexicais, morfossintáticos, pragmáticos e discursivos, além de aprender a organizar narrativas e ajustar suas produções aos interlocutores e às situações. Starosky *et al*. (2024, p. 1-8), ao avaliarem crianças e adolescentes surdos em contexto de privação linguística, identificaram desempenho expressivo abaixo do esperado e relações entre vocabulário, tempo de contato com a Libras e uso da língua na família e na escola. Lodi (2025, p. 1-22), por sua vez, demonstrou em acompanhamento longitudinal que experiências de contação de histórias em Libras favoreceram mudanças graduais na organização discursiva, no uso de marcadores temporais e na construção de enunciados.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo discutir a aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, enfatizando três dimensões interdependentes: a Libras como primeira língua e o acesso precoce; os efeitos da aquisição tardia e da privação linguística; e o papel da interação social, do brincar e das experiências educacionais bilíngues. Busca-se compreender de que forma essas dimensões aparecem em pesquisas que analisam

diferentes contextos de desenvolvimento infantil e quais implicações podem ser extraídas para a organização de práticas pedagógicas e familiares linguisticamente acessíveis.

O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus foi constituído pelos artigos científicos disponibilizados para a elaboração deste trabalho, publicados entre 2005 e 2026 em periódicos das áreas de Educação, Educação Especial, Linguística, Psicologia e Comunicação. Após leitura dos textos, os achados foram organizados por recorrência temática, priorizando estudos diretamente relacionados à aquisição precoce ou tardia da Libras, ao desenvolvimento linguístico, à privação linguística, à educação infantil bilíngue, às práticas lúdicas e visuais e ao desenvolvimento discursivo. A análise não busca estabelecer relações causais universais, mas articular resultados e argumentos complementares capazes de evidenciar condições que favorecem ou restringem a experiência linguística da criança surda.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da Libras como primeira língua da criança surda parte do reconhecimento de que a aquisição linguística requer acesso perceptivo pleno e participação social significativa. Em crianças ouvintes, a língua oral utilizada pela família costuma estar disponível continuamente desde o nascimento. Para muitas crianças

surdas, entretanto, a língua majoritária do ambiente familiar pode não ser integralmente acessível pela via auditiva. Essa diferença torna decisiva a criação de condições para que a língua de sinais esteja presente precocemente e de maneira funcional, não apenas em momentos terapêuticos ou escolares, mas em situações cotidianas de interação. Dizeu e Caporali (2005, p. 588-591) defendem que a Libras precisa ser incorporada à vida da criança desde os primeiros anos, permitindo que ela construa significados, comunique experiências e desenvolva uma base linguística para aprendizagens posteriores.

A ideia de primeira língua, nesse contexto, não deve ser interpretada apenas como a língua aprendida cronologicamente antes de outra. Ela diz respeito à língua que oferece à criança condições efetivas para a constituição da linguagem, para a organização de significados e para a participação em relações sociais. Quando a Libras está disponível como língua de interação, a criança passa a ter acesso a um sistema simbólico compartilhado, capaz de sustentar funções cognitivas e discursivas complexas. Dizeu e Caporali (2005, p. 589) observam que, ao adquirir sua língua natural, a criança surda se torna capaz de significar o mundo e amplia suas possibilidades para aprender uma segunda língua. Essa base é central para uma perspectiva bilíngue que compreende a Língua Portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, como L2 e não como substituta da língua de sinais.

A relação entre linguagem e pensamento aparece de forma recorrente nos estudos analisados. Garrutti e Moreira (2022, p. 3-5), apoiadas na perspectiva histórico-cultural, ressaltam que o desenvolvimento humano ocorre pela mediação de sistemas simbólicos socialmente construídos. Nessa abordagem, a linguagem não funciona apenas como meio de transmitir um pensamento já formado; ela participa da própria constituição das funções psicológicas superiores. Em uma citação de citação, essa relação pode ser sintetizada da seguinte forma: segundo Vygotsky (2008 *apud* Garrutti; Moreira, 2022, p. 9), o desenvolvimento do pensamento é determinado pelos instrumentos linguísticos e pela experiência sociocultural da criança. Aplicada à infância surda, essa formulação evidencia que a questão central não é a modalidade oral ou sinalizada da língua, mas a existência de uma língua acessível por meio da qual a criança possa interagir, internalizar significados e reorganizar suas ações.

Os dados empíricos de Garrutti e Moreira (2022, p. 8-13) reforçam essa compreensão. Ao acompanharem interações em uma turma de Educação Infantil bilíngue, as autoras observaram crianças que chegavam ao espaço escolar com repertórios muito diferentes de Libras. Algumas utilizavam predominantemente gestos; outras já apresentavam maior domínio linguístico. Nas trocas cotidianas, a presença de professores e colegas sinalizantes permitia que

significados fossem negociados de forma contínua. O aprendizado da língua de sinais aparecia articulado às atividades da rotina, às brincadeiras, aos livros, aos jogos e às tarefas coletivas. Assim, a apropriação da Libras não se configurava como memorização isolada de sinais, mas como inserção progressiva em práticas discursivas compartilhadas.

Esse ponto é particularmente importante para evitar abordagens pedagógicas que tratem a Libras como uma disciplina desvinculada das demais experiências da criança. A aquisição de uma língua acontece quando ela é utilizada para agir no mundo. Pedir um brinquedo, explicar uma escolha, disputar uma regra, narrar o que ocorreu em casa, compreender uma história, expressar medo ou alegria e perguntar o nome de algo são experiências linguísticas que ampliam simultaneamente o vocabulário, a estrutura gramatical e a competência pragmática. A criança aprende porque necessita da língua para participar. Em ambientes bilíngues, portanto, a Libras precisa ocupar o estatuto de língua de instrução e de convivência, atravessando os diferentes tempos e espaços da Educação Infantil (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 103-124).

Santos e Gil (2012, p. 58-73) oferecem uma contribuição relevante ao analisarem a passagem de gestos para sinais em uma criança surda. O estudo mostra que os gestos caseiros, embora cumpram funções comunicativas importantes em determinados

contextos, não equivalem a uma língua compartilhada com estrutura convencionalizada. A transição para a Libras ocorre à medida que a criança participa de um ambiente linguístico favorável, observa sinalizantes, amplia a atenção visual e estabelece relações entre formas visuais e significados socialmente construídos. Esse processo não exige desvalorizar os gestos utilizados anteriormente; ao contrário, eles podem funcionar como ponto de partida para a mediação, desde que a criança seja progressivamente inserida em interações em Libras.

A dimensão visual também precisa ser considerada como princípio constitutivo da experiência linguística da criança surda. A atenção ao rosto, às mãos, aos movimentos corporais, à direção do olhar e ao espaço de sinalização faz parte das condições de recepção e produção de uma língua visuoespacial. Santos e Pessoa (2026, p. 12-14), retomando estudos anteriores, destacam que a atenção visual é fundamental para a aquisição e o desenvolvimento da Libras. Essa constatação tem consequências pedagógicas concretas: organização do espaço físico, posicionamento dos interlocutores, iluminação, uso de materiais visuais, alternância de turnos e estratégias para chamar a atenção da criança não podem ser tratados como detalhes. Eles interferem na própria possibilidade de acesso ao enunciado.

A família ocupa papel igualmente decisivo. A criança precisa de oportunidades de linguagem para além do horário escolar. Quando pais, responsáveis e outros familiares aprendem Libras e a utilizam em

situações reais, ampliam-se as possibilidades de conversas sobre acontecimentos passados e futuros, sentimentos, regras, histórias, curiosidades e experiências que não estão imediatamente presentes. Dizeu e Caporali (2005, p. 591) enfatizam essa responsabilidade familiar em uma passagem que sintetiza a centralidade do contato precoce:

> É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento lingüístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 591).

A citação evidencia que a aquisição linguística não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Quando a criança encontra Libras apenas em um atendimento semanal ou em poucas horas de aula, a quantidade e a diversidade de experiências comunicativas tendem a ser insuficientes para reproduzir a riqueza do contato contínuo vivenciado por crianças que compartilham uma língua com a família. Isso não significa responsabilizar ou culpabilizar famílias ouvintes, mas reconhecer a necessidade de políticas de orientação, cursos acessíveis de Libras, acompanhamento precoce e aproximação com adultos surdos. Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 579-596)

mostram que familiares frequentemente enfrentam insegurança e falta de informações sobre as especificidades linguísticas da criança, o que contribui para que o primeiro contato sistemático com a língua de sinais ocorra somente na escola.

Martins, Rosa e Martins (2025, p. 225-236) aprofundam esse debate ao defenderem que informações sobre educação bilíngue e aquisição da Libras devem chegar às famílias desde os processos iniciais de diagnóstico da surdez. Para os autores, a ausência de orientação pode favorecer decisões centradas exclusivamente em perspectivas clínico-reabilitadoras, sem que a Libras seja apresentada como possibilidade linguística legítima. O ponto central não é estabelecer uma oposição necessária entre recursos auditivos, acompanhamento fonoaudiológico e língua de sinais, mas impedir que tais recursos resultem em adiamento do acesso a uma língua visual. A exposição à Libras não precisa aguardar a avaliação de resultados de outras intervenções para começar.

A pesquisa de Oliveira e Ludwig (2024, p. 18-37), embora realizada com estudantes surdos em etapa posterior da escolarização, oferece elementos retrospectivos importantes. Os participantes expostos mais precocemente a estímulos linguísticos apresentaram melhores desempenhos nos testes de Libras e, concomitantemente, melhor desempenho acadêmico. Os autores relacionam esse resultado ao desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos,

argumentando que uma língua plenamente constituída fornece instrumentos simbólicos mais refinados para generalização, abstração e organização do pensamento. O estudo não permite reduzir o desempenho acadêmico a uma única variável, mas reforça a importância de trajetórias linguísticas contínuas e precoces.

O acesso inicial à Libras também está relacionado à construção da identidade e ao sentimento de pertencimento. A criança surda não aprende apenas estruturas linguísticas quando convive com adultos e pares surdos; ela encontra modelos de experiência visual, formas de interação e referências sociais que contribuem para compreender sua própria diferença. Dizeu e Caporali (2005, p. 595) assinalam que a participação na comunidade surda favorece a formação identitária porque a língua de sinais circula de modo espontâneo e efetivo nesse espaço. Santos e Pessoa (2026, p. 14-15) chegam a conclusão semelhante ao evidenciar que a presença do professor surdo ultrapassa o ensino de vocabulário e envolve a vivência da língua como experiência cultural e relacional.

Nessa direção, a aquisição da Libras pode ser entendida como processo simultaneamente linguístico, cognitivo, social e cultural. Não há razão para restringi-la a uma preparação para a alfabetização ou a um apoio para conteúdos escolares. A língua é condição para que a criança participe do presente, estabeleça relações, formule desejos, compreenda conflitos, crie narrativas e se reconheça como

interlocutora. Quanto mais cedo a criança dispõe dessa possibilidade, maiores são as chances de que sua trajetória educacional se construa sobre uma base linguística sólida, em vez de exigir da escola a tentativa posterior de compensar anos de acesso limitado à linguagem.

A aquisição tardia da língua de sinais aparece nos estudos como um dos principais desafios enfrentados por crianças surdas, sobretudo quando nascem em famílias ouvintes sem contato prévio com a comunidade surda. É importante diferenciar atraso no acesso linguístico de atraso decorrente da surdez. A criança surda possui capacidade para adquirir uma língua; o problema se instala quando a língua disponível no ambiente não é plenamente acessível e quando uma alternativa visuoespacial é introduzida somente depois de anos de vida. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 2-4) destacam que o início da exposição à língua de sinais pode variar em função da idade do diagnóstico, das decisões familiares e educacionais, da disponibilidade de modelos linguísticos e das atitudes sociais diante da surdez.

A noção de privação linguística ajuda a compreender por que a simples presença de comunicação ao redor da criança não equivale ao acesso a uma língua. Gestos caseiros, leitura labial parcial, vocalizações e estratégias contextuais podem permitir a resolução de necessidades imediatas, mas não necessariamente oferecem um sistema linguístico estável e suficientemente rico para expressar relações abstratas, temporalidade, referenciação e conteúdos

complexos. O risco aumenta quando a criança passa os primeiros anos sem interlocutores capazes de sustentar conversas extensas em uma língua acessível. Nessa situação, o déficit não está na capacidade intelectual da criança, mas na restrição das experiências linguísticas necessárias à construção de ferramentas simbólicas.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 5-12) reuniram pesquisas sobre diferentes efeitos associados à aquisição tardia. Entre os achados descritos estão menor eficiência no processamento linguístico, dificuldades em aspectos fonológicos e gramaticais, processamento mais lento de estruturas sintáticas complexas, baixa utilização de referências espaciais e possíveis repercussões na leitura de uma segunda língua. Os autores também mencionam estudos que relacionam o atraso linguístico a dificuldades em dimensões socioemocionais, como a compreensão de estados mentais. Esses resultados não devem ser tomados como destino inevitável de toda criança surda exposta tardiamente à Libras, mas como evidências de que o momento e a qualidade da exposição linguística importam para a trajetória de desenvolvimento.

A pesquisa de Starosky et al. (2024, p. 1-8) oferece dados empíricos que dialogam diretamente com essa discussão. Em um grupo de crianças e adolescentes surdos com diferentes perfis de contato com a Libras, todos os participantes apresentaram desempenho abaixo do esperado na prova de vocabulário expressivo.

As autoras identificaram ainda diferenças associadas ao tempo de contato com a Libras, ao uso da língua de sinais pela família e ao uso da Libras na escola. Os resultados são especialmente relevantes porque deslocam a análise de uma visão exclusivamente individual para uma perspectiva ambiental: desempenho linguístico está relacionado também às oportunidades de interação e à frequência com que a língua circula nos espaços sociais.

No nível semântico-lexical, a limitação de experiências linguísticas pode restringir não apenas a quantidade de sinais conhecidos, mas a amplitude de relações entre conceitos. O vocabulário se desenvolve em situações de uso e depende da oportunidade de encontrar uma palavra ou sinal em diferentes contextos, formular hipóteses, receber explicações, comparar significados e empregar a forma aprendida em novas situações. Uma criança que participa pouco de conversas familiares ou que encontra a Libras apenas em momentos específicos pode conhecer sinais para objetos concretos e ainda apresentar dificuldades para organizar conceitos menos imediatos, expressar relações temporais, explicar causas ou descrever estados internos. Oliveira e Ludwig (2024, p. 28-36) relacionam a continuidade das experiências linguísticas à formação de conceitos, argumentando que a linguagem permite ampliar a passagem de significados cotidianos para formas de pensamento mais abstratas.

No nível fonético-fonológico, a língua de sinais também exige experiência perceptiva e produtiva. Parâmetros como configuração de mão, movimento, localização, orientação e componentes não manuais precisam ser gradualmente refinados na interação. Assim como crianças ouvintes produzem formas fonológicas em desenvolvimento, crianças surdas em processo de aquisição podem realizar sinais aproximados e reorganizá-los conforme ampliam seu contato com modelos linguísticos. Santos e Pessoa (2026, p. 12-14) mostram que o professor surdo observava produções infantis e ajustava suas estratégias de ensino, distinguindo erros esperados do processo de desenvolvimento de dificuldades decorrentes da ausência de experiência anterior. Essa postura é importante para evitar que produções emergentes sejam interpretadas como incapacidade.

A trajetória de aprendizagem descrita por Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 579-596) evidencia outro aspecto da aquisição tardia: a escola frequentemente se torna o primeiro ambiente de contato sistemático com a Libras. As narrativas de familiares e professores analisadas pelas autoras mostram crianças que chegam ao espaço escolar sem domínio de uma língua de sinais e encontram práticas que nem sempre estão articuladas entre professor regente, intérprete e profissionais do atendimento especializado. Quando a escola recebe uma criança sem uma L1 consolidada, não basta fornecer interpretação de conteúdos planejados para uma turma

ouvinte. É necessário assegurar condições para que a própria linguagem se desenvolva, o que demanda tempo, interlocução qualificada e experiências significativas em Libras.

Essa distinção tem implicações importantes para a avaliação escolar. Uma criança em processo inicial de aquisição da Libras pode apresentar dificuldade para compreender instruções, responder perguntas, narrar acontecimentos ou registrar conhecimentos em português escrito. Se tais manifestações forem avaliadas exclusivamente como desempenho acadêmico, corre-se o risco de confundir falta de acesso linguístico com ausência de conhecimento ou capacidade. A avaliação precisa considerar a história de exposição à Libras, os contextos de uso da língua, a presença de interlocutores fluentes e a relação entre L1 e L2. Starosky et al. (2024, p. 4-7) mostram precisamente que perfis linguísticos distintos precisam ser considerados quando se interpretam desempenhos em tarefas de vocabulário e produção.

A aquisição tardia também repercute na participação social. A linguagem permite negociar regras, explicar intenções, compreender piadas, comentar acontecimentos, compartilhar memórias e antecipar ações. Quando a criança dispõe apenas de recursos comunicativos restritos, ela pode permanecer fisicamente incluída em um grupo sem participar efetivamente das trocas que produzem vínculos e conhecimento. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 9-11) recuperam

pesquisas que apontam dificuldades de reciprocidade comunicativa entre crianças surdas e familiares ouvintes, sobretudo quando os adultos têm pouco conhecimento da língua de sinais. A consequência é uma limitação que ultrapassa o domínio formal da língua e alcança a experiência social cotidiana.

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender por que essas restrições podem ter efeitos amplos. Se funções psicológicas superiores são constituídas em relações mediadas por signos, a escassez de uma língua acessível reduz oportunidades de internalização de conhecimentos socialmente produzidos. Araújo e Lacerda (2010, p. 695-703) argumentam que a linguagem ocupa lugar central na inserção da criança surda no circuito simbólico e no desenvolvimento de funções cognitivas, interativas e sociais. As autoras destacam, especialmente para crianças com aquisição tardia, a necessidade de recursos visuais e práticas que permitam significar experiências mesmo durante a construção de uma base linguística mais estável.

Zerbato e Lacerda (2015, p. 427-442) aprofundam essa análise ao estudar a relação entre desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas usuárias tardias da Libras. Os resultados mostram que o desenho pode funcionar como recurso sígnico importante, favorecendo processos de significação e oferecendo ao professor pistas sobre conhecimentos e representações construídos pelas

crianças. Contudo, a atividade visual não substitui a necessidade de uma língua. Seu potencial aumenta quando o desenho é articulado à Libras, à mediação do outro e à construção de sentidos compartilhados. A visualidade, nesse caso, atua como ponte para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, não como alternativa a uma língua estruturada.

A preocupação com aquisição tardia não deve conduzir a uma visão determinista que considere irreversíveis todas as dificuldades. Os estudos mostram possibilidades de avanço quando crianças passam a participar de ambientes linguisticamente ricos. Garrutti e Moreira (2022, p. 8-13) descrevem mudanças expressivas na participação de crianças que ingressaram em turma bilíngue com pouco conhecimento de Libras. A convivência com pares, a rotina sinalizada e a mediação de adultos possibilitaram ampliação de repertórios e maior autonomia nas atividades. Da mesma forma, Pinto e Santos (2020, p. 8-16) identificaram que brincadeiras compartilhadas favoreceram o uso espontâneo da língua e a produção de novas formas de interação.

Isso significa que uma história de privação não deve servir para reduzir expectativas sobre a criança, mas para orientar intervenções mais intensivas e linguisticamente adequadas. Quanto maior o período de acesso restrito, mais importante se torna ampliar a quantidade e a qualidade das oportunidades em Libras. A escola pode contribuir, mas não consegue sozinha reproduzir todas as situações comunicativas de

uma vida familiar e comunitária. Por essa razão, programas de orientação às famílias, contato com adultos surdos, grupos de convivência, acompanhamento linguístico e ambientes bilíngues precisam ser concebidos de modo articulado.

O debate sobre aquisição tardia também exige cuidado com a ideia de que recursos tecnológicos ou a aprendizagem da oralidade eliminariam a necessidade da Libras. Martins, Rosa e Martins (2025, p. 225-233) argumentam que intervenções clínicas podem coexistir com a estimulação da língua de sinais, evitando que a criança permaneça sem uma língua plenamente acessível enquanto se aguardam resultados de procedimentos auditivos ou de treinamento de fala. O princípio fundamental é a garantia de linguagem. A criança pode desenvolver diferentes repertórios e tornar-se bilíngue ou multilíngue, desde que uma língua acessível seja assegurada desde cedo.

Portanto, os efeitos da aquisição tardia precisam ser enfrentados por meio de uma mudança no foco das políticas e das práticas. Em vez de perguntar se a criança surda conseguirá adaptar-se à língua disponível no ambiente, é necessário perguntar se o ambiente oferece uma língua efetivamente acessível à criança. Esse deslocamento retira a responsabilidade do corpo da criança e a coloca nas condições sociais de desenvolvimento. A prevenção da privação linguística depende de orientação precoce, continuidade de exposição,

presença de modelos fluentes, participação familiar e reconhecimento da Libras como direito linguístico desde os primeiros anos de vida.

Se o acesso à Libras constitui condição fundamental para a aquisição da linguagem, a qualidade das interações em que essa língua circula define parte importante do desenvolvimento. Crianças não aprendem uma língua apenas porque estão diante de adultos que conhecem seu vocabulário; elas precisam participar de situações em que a língua tenha finalidade social. Na Educação Infantil, essas situações aparecem nas rotinas, nos conflitos, nas brincadeiras, nos momentos de alimentação, nas histórias, nos jogos e nas explorações do espaço. Garrutti e Moreira (2022, p. 8-13) demonstram que a convivência entre crianças surdas e professores sinalizantes cria oportunidades recorrentes para que a Libras seja apropriada em trocas cotidianas. A interação, portanto, não é elemento secundário ao ensino: ela é parte do próprio processo de aquisição.

A presença de pares surdos tem destaque especial nesse processo. Ao interagir com outra criança que utiliza a mesma modalidade linguística, a criança surda encontra interlocuções adequadas à sua atenção visual e experiências de comunicação menos dependentes da mediação constante de adultos ouvintes. Em uma turma bilíngue, crianças com diferentes níveis de domínio da Libras podem observar, imitar, reformular e negociar significados entre si. Garrutti e Moreira (2022, p. 9-13) descrevem situações em que uma

criança com maior desenvolvimento linguístico passa a orientar um colega recém-chegado, mostrando como as relações horizontais entre pares também funcionam como espaço de mediação cultural. A língua torna-se, assim, instrumento de participação coletiva.

O brincar favorece essa participação porque cria motivos reais para comunicar. Em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança precisa assumir papéis, combinar regras, indicar objetos imaginários, corrigir ações do colega e sustentar uma sequência narrativa. Esses movimentos exigem e, simultaneamente, desenvolvem recursos linguísticos. Pinto e Santos (2020, p. 1-18), ao analisarem videogravações de crianças surdas em uma brinquedoteca de escola bilíngue, verificaram que a linguagem emergia de maneira mais espontânea quando as atividades eram significativas e prazerosas. O estudo sugere que o planejamento pedagógico deve considerar os interesses infantis e não transformar o ensino de Libras em treinamento descontextualizado de sinais.

Martins, Albres e Sousa (2015, p. 103-124) também associam brincadeira, educação infantil e aquisição precoce. Para as autoras, o brincar possibilita uma interação dialógica em que a criança encontra a língua de sinais vinculada a experiências concretas e socialmente compartilhadas. A defesa de espaços bilíngues nessa etapa decorre justamente da necessidade de oferecer uma comunidade de interlocutores. Quando a criança surda é a única usuária potencial de

Libras em um grupo majoritariamente ouvinte e sem profissionais fluentes, a existência formal de uma proposta inclusiva não garante a circulação efetiva da língua. A organização do ambiente precisa permitir que a criança veja a língua em uso, produza enunciados e receba respostas que deem continuidade ao diálogo.

A atuação de adultos surdos amplia ainda mais essas possibilidades. Santos e Pessoa (2026, p. 1-16) investigaram oficinas de Libras conduzidas por professor surdo e observaram estratégias que combinavam jogos, faz de conta, objetos, expressões corporais e adaptações imediatas às respostas das crianças. Os resultados mostraram que o trabalho do professor não se restringia a apresentar sinais corretos; envolvia construir vínculo, captar a atenção visual, interpretar gestos, propor desafios e favorecer a atribuição de sentidos. A presença do adulto surdo também disponibilizava um modelo linguístico e cultural que permitia à criança reconhecer modos de ser, comunicar e participar a partir de uma experiência visual.

Medeiros e Santos (2024, p. 1-18) analisam de forma complementar as funções de profissionais bilíngues na Educação Infantil. A partir de entrevistas com um instrutor surdo e um professor bilíngue, as autoras destacam que os dois papéis podem ser distintos e complementares. Enquanto o professor bilíngue se responsabiliza pelo trabalho pedagógico e pela circulação dos conteúdos em Libras, o profissional surdo atua fortemente como mediador da língua e da

cultura, favorecendo apropriação linguística e identificação. O estudo também chama atenção para desafios de formação profissional e para a necessidade de clareza institucional sobre as funções de cada sujeito. Um programa bilíngue não se consolida apenas pela presença nominal de profissionais; depende de uma organização que coloque a Libras no centro das práticas.

A qualidade das interações está relacionada também à maneira como os adultos respondem às produções iniciais das crianças. Gestos inventados, formas aproximadas de sinais e combinações não convencionais precisam ser interpretadas como parte de um processo de construção. Santos e Gil (2012, p. 58-73) mostram que a passagem do gesto ao sinal ocorre por meio da mediação: o adulto reconhece a intenção comunicativa, oferece uma forma linguística compartilhada e cria situações em que a criança possa utilizá-la. Rejeitar imediatamente uma produção por considerá-la "errada" pode interromper a interação; acolhê-la, compreender seu sentido e apresentar alternativas favorece continuidade e refinamento.

Essa mediação exige atenção às características visuais da Libras. O interlocutor precisa garantir que a criança esteja visualmente disponível antes de sinalizar, organizar turnos de forma clara e evitar situações em que informações importantes ocorram fora de seu campo de visão. Em atividades coletivas, isso implica posicionamento em círculo ou semicírculo, boa iluminação, cuidado com obstáculos

visuais e tempo suficiente para alternar o olhar entre materiais e sinalizantes. A visualidade também pode ser explorada com imagens, objetos, dramatizações, desenhos e recursos digitais, desde que esses elementos estejam articulados à língua e não a substituam.

Os estudos sobre desenho infantil tornam essa articulação especialmente visível. Araújo e Lacerda (2010, p. 695-703) compreendem o desenho como esfera sígnica visual que pode favorecer processos de significação em crianças surdas, sobretudo naquelas com aquisição tardia de linguagem. Zerbato e Lacerda (2015, p. 427-442), em pesquisa com três crianças de quatro a sete anos, observaram que a atividade de desenhar, quando mediada em Libras, permitia relações entre representação gráfica, linguagem e construção de significados. O valor pedagógico do desenho não reside em uma suposta preferência natural de toda criança surda por imagens, mas no fato de que recursos visuais podem tornar conceitos acessíveis e gerar oportunidades de diálogo em uma língua visuoespacial.

A contação de histórias amplia esse trabalho do nível lexical para o discursivo. Lodi (2025, p. 1-22) acompanhou por quatro anos o desenvolvimento de duas crianças surdas em atividades com contos de fadas e lendas brasileiras em Libras. Ao longo do processo, as crianças passaram a organizar melhor as pessoas do discurso, utilizar marcadores de temporalidade e empregar expressões faciais e corporais coerentes com os contextos de seus enunciados. O estudo é

importante porque mostra que desenvolvimento linguístico não é apenas aumentar o número de sinais produzidos. A competência discursiva depende de experiências prolongadas em gêneros de linguagem, de oportunidades para produzir textos sinalizados e de interlocutores que retomem, questionem e ampliem essas produções.

O uso de videogravações em práticas pedagógicas pode, inclusive, favorecer processos de reflexão sobre textos em Libras. No estudo de Lodi (2025, p. 15-20), as produções das crianças puderam ser vistas novamente, permitindo observar escolhas discursivas e construir sentidos. Em uma língua de modalidade visual e gestual, o registro em vídeo ocupa papel semelhante ao registro escrito em determinados processos de revisão, pois possibilita retornar ao enunciado e analisar sua organização. Essa possibilidade pode ser explorada em práticas bilíngues com cuidado para não transformar a gravação em instrumento de vigilância ou correção excessiva, mas em recurso de memória, autoria e reflexão.

A interação familiar permanece indispensável mesmo quando a escola oferece um ambiente bilíngue de qualidade. A criança leva para casa experiências, perguntas e narrativas que precisam encontrar espaço de expressão. Quando os familiares não compartilham uma língua acessível, acontecimentos importantes podem permanecer sem elaboração discursiva. A escola pode contribuir oferecendo formação em Libras para famílias, encontros com adultos surdos, materiais

visuais e orientação sobre estratégias de atenção conjunta. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 3-5) destacam a importância da atenção conjunta para aquisição, especialmente em relações entre bebês surdos e cuidadores ouvintes. A organização do olhar, dos gestos e dos turnos comunicativos precisa ser aprendida também pelos adultos.

Não se trata, contudo, de converter toda interação familiar em atividade pedagógica. A criança precisa de conversas espontâneas, humor, afeto, conflito, histórias e participação nas decisões do cotidiano. O objetivo de aprender Libras em família deve ser ampliar relações e não apenas treinar vocabulário. Dizeu e Caporali (2005, p. 591) apontam que, quando a família utiliza a língua de sinais, a criança passa a ter melhores condições de contar brincadeiras, aprender ensinamentos e adquirir conhecimentos. A efetividade dessa comunicação deriva justamente do fato de que a língua passa a circular em situações significativas.

Outro aspecto relevante das experiências bilíngues é a relação entre Libras e Língua Portuguesa. A educação bilíngue não pressupõe que a L1 seja abandonada quando se inicia o ensino da escrita. Ao contrário, uma base sólida em Libras pode fornecer recursos para discutir significados, comparar estruturas e compreender práticas de leitura e escrita. Martins, Rosa e Martins (2025, p. 234-237) enfatizam que a aquisição inicial da língua de sinais não constitui obstáculo à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Roldão,

Santos e Cavalcanti (2023, p. 8-12) apontam que dificuldades na L2 aparecem justamente associadas, em diferentes estudos, a atrasos no desenvolvimento da primeira língua.

A construção de ambientes bilíngues exige, portanto, muito mais que tradução de uma proposta escolar originalmente pensada em português. É necessário planejar o currículo a partir da presença de duas línguas com modalidades diferentes, reconhecer tempos visuais de interação, produzir materiais em Libras, garantir profissionais fluentes e criar oportunidades de encontro entre crianças surdas. Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 590-595) chamam atenção para a fragmentação de práticas quando professores, intérpretes e profissionais especializados atuam sem articulação. Uma proposta verdadeiramente bilíngue precisa definir responsabilidades e, principalmente, assegurar que a criança tenha interlocutores diretos, e não dependa permanentemente de mediações tradutórias para participar.

Em síntese, interação, brincadeira e experiência bilíngue formam um conjunto inseparável. A criança adquire Libras porque a utiliza com pessoas que respondem a ela; amplia a linguagem porque participa de práticas que exigem novos significados; desenvolve discurso porque narra, pergunta, explica e reelabora; e constrói identidade porque encontra outros sujeitos surdos e vê sua língua reconhecida socialmente. Quando essas condições são contínuas entre

família, escola e comunidade, a aquisição deixa de ser entendida como uma intervenção compensatória e passa a ser reconhecida como processo humano de participação em uma comunidade linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura permite concluir que a aquisição da linguagem por crianças surdas depende fundamentalmente da existência de uma língua plenamente acessível e de oportunidades contínuas de interação. Nesse processo, a Libras ocupa papel central por possibilitar comunicação visuoespacial, construção de significados e participação em práticas sociais desde a primeira infância. Os estudos examinados convergem ao indicar que o acesso precoce favorece o desenvolvimento linguístico, cognitivo, discursivo, social e identitário, enquanto a exposição tardia ou descontínua pode restringir vocabulário, processamento linguístico, compreensão de estruturas complexas e participação em experiências comunicativas.

Essa constatação exige superar interpretações que atribuem à surdez, isoladamente, eventuais atrasos observados no desenvolvimento. A diferença entre uma criança que dispõe de uma língua desde os primeiros anos e outra que passa longos períodos sem acesso linguístico suficiente evidência que as condições ambientais são decisivas. A privação linguística deve ser compreendida como problema social e educacional evitável. Garantir uma língua não

significa antecipar conteúdos escolares, mas assegurar que a criança possa viver plenamente sua infância, brincar, conversar, perguntar, imaginar, discordar, relatar, criar e aprender em relações comunicativamente acessíveis.

Também se evidenciou que a família é parte essencial desse processo. Crianças surdas necessitam de interlocução para além da escola, o que torna indispensável que pais e responsáveis recebam informações claras sobre a Libras desde o diagnóstico e tenham oportunidades concretas de aprendê-la. A orientação familiar deve ser construída sem oposição simplificadora entre língua de sinais e outros recursos ou intervenções. O princípio que precisa orientar decisões é a garantia imediata de acesso linguístico. A Libras pode coexistir com diferentes trajetórias de desenvolvimento da Língua Portuguesa e com recursos auditivos quando estes fizerem parte das escolhas da família e da criança.

No espaço escolar, a Educação Infantil bilíngue assume importância estratégica porque, para muitas crianças, constitui o primeiro ambiente de contato sistemático com a Libras. Entretanto, receber crianças com aquisição tardia exige mais do que disponibilizar um intérprete ou oferecer atividades pontuais de língua de sinais. É necessário organizar um ambiente em que a Libras seja língua de convivência e instrução, com professores bilíngues, adultos surdos, pares sinalizantes, materiais visuais e tempos pedagógicos adequados

à modalidade visuoespacial. A presença de profissionais surdos mostra-se particularmente relevante pela combinação entre modelo linguístico, mediação cultural e possibilidade de identificação.

As pesquisas sobre brincadeiras, desenho e contação de histórias demonstram, ainda, que o desenvolvimento linguístico acontece quando a língua está vinculada a atividades socialmente significativas. O brincar favorece negociações, regras, imaginação e emergência espontânea da linguagem; o desenho pode funcionar como recurso de significação articulado à Libras; e as narrativas ampliam competências discursivas, temporalidade e organização de enunciados. Essas práticas mostram que a aquisição da língua de sinais não deve ser reduzida ao ensino de vocabulário. O objetivo é constituir sujeitos capazes de produzir sentidos, participar de diferentes gêneros discursivos e agir socialmente por meio da língua.

Dessa forma, políticas públicas, serviços de saúde, famílias e instituições educacionais precisam atuar de maneira articulada para reduzir o intervalo entre identificação da surdez e acesso efetivo à Libras. A literatura analisada aponta que esse intervalo não é neutro: ele pode significar anos de experiências linguísticas limitadas. Ao contrário, quando a criança encontra cedo uma comunidade de interlocutores e uma língua acessível, amplia-se sua possibilidade de desenvolvimento integral e de aprendizagem ao longo da vida.

Conclui-se, portanto, que discutir aquisição da linguagem e desenvolvimento linguístico de crianças surdas é discutir direitos linguísticos. A Libras precisa estar disponível desde os primeiros anos, circular em relações afetivas e educativas e ser reconhecida como língua de produção de conhecimento. Interação, visualidade, brincadeira, presença de pares e profissionais surdos e experiências bilíngues constituem dimensões complementares desse processo. Investir nessas condições significa deslocar a atenção de uma lógica de compensação da surdez para uma perspectiva de garantia de linguagem, participação social e reconhecimento da criança surda como sujeito linguístico desde a infância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/56TPvnKLPrG7GP8XFjX8tms/. Acesso em: 4 jul. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Acesso em: 11 jul. 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. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18 jul. 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: 25 jul. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Contar histórias e o desenvolvimento dos processos discursivos em Libras por crianças surdas. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2025. DOI: 10.1590/1678-460X202541474058. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202541474058. Acesso em: 1 ago. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões críticas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 222-237, jan./jun. 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Disponível em: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Acesso em: 5 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 (78), p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível

em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805. Acesso em: 9 ago. 2026.

MEDEIROS, Bianca Aparecida; SANTOS, Lara Ferreira dos. A perspectiva de profissionais bilíngues acerca do desenvolvimento de crianças surdas. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 2, n. 3, e24027, set./dez. 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i3.2813. Disponível em: https://doi.org/10.24065/rsi.v2i3.2813. Acesso em: 13 ago. 2026.

OLIVEIRA, Suelen Silva de; LUDWIG, Carlos Roberto. A importância da aquisição precoce da Libras para o desenvolvimento dos conceitos científicos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 17, n. 2, p. 18-37, maio/ago. 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i2.7479. Disponível em: https://doi.org/10.18554/rt.v17i2.7479. Acesso em: 17 ago. 2026.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a3. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a3. Acesso em: 21 ago. 2026.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 3, e32204, set. 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204. Acesso em: 24 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 58-73, 2012. Disponível em: https://www.revel.inf.br/. Acesso em: 27 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; PESSOA, Ester Chaves. Atuação do professor surdo na Educação Infantil: reflexões sobre a língua e o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0032, p. 1-16, 2026. DOI: 10.1590/1980-54702026v32e0032. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032. Acesso em: 28 ago. 2026.

STAROSKY, Priscila; ARAUJO, Laila Evelyn Lyrio; FERREIRA, Carolina Magalhães de Pinho; BAGETTI, Tatiana. Desempenho fonético-fonológico e semântico-lexical em Libras de crianças e adolescentes surdos em contexto de privação linguística. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 36, n. 4, e68564, 2024. DOI: 10.23925/2176-2724.2024v36i4e68564. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2024v36i4e68564. Acesso em: 30 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: 31 ago. 2026.