## CAPÍTULO 18

# AQUISIÇÃO TARDIA DA LINGUAGEM EM SURDOS: IMPACTOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Hegon Henrique Cardoso Favacho [1]
*Mestrando em Linguístico pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP e professor efetivo da mesma instituição*

**RESUMO:** Este artigo analisa os impactos da aquisição tardia da linguagem em sujeitos surdos, com ênfase no acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), no desenvolvimento linguístico e cognitivo e nas repercussões para os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisas brasileiras sobre aquisição da linguagem, privação linguística, educação bilíngue, alfabetização, leitura do português como segunda língua e mediação pedagógica. Os estudos examinados indicam que o acesso tardio a uma língua acessível pode restringir interações, ampliar defasagens lexicais e discursivas e dificultar a apropriação de conceitos escolares, sem que tais efeitos devam ser atribuídos à surdez em si. Evidenciam-se a importância da exposição precoce à Libras, da convivência com pares surdos, da participação familiar, do ensino bilíngue e de práticas pedagógicas visualmente e linguisticamente acessíveis. Conclui-se que garantir experiência linguística desde a infância constitui condição central para aprendizagem, participação escolar e desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Aquisição da linguagem; Libras; Surdez; Educação bilíngue; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem constitui processo fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilita a organização das experiências, a construção de conceitos, a interação social, a participação cultural e a constituição de diferentes formas de significação. No caso das pessoas surdas, a discussão sobre aquisição linguística assume particular relevância porque o acesso à língua não depende simplesmente da existência de capacidades cognitivas para adquiri-la, mas das condições sociais, familiares, culturais e educacionais que asseguram contato efetivo com uma língua plenamente acessível.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por sua modalidade visual-espacial, constitui uma possibilidade linguística integralmente acessível às pessoas surdas. Entretanto, uma parcela significativa das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Nessas circunstâncias, o contato com a Libras pode ocorrer somente depois do diagnóstico da surdez, do ingresso em instituições especializadas, do início da escolarização ou, em situações mais críticas, durante a adolescência ou a vida adulta. A demora no acesso a uma língua natural e compartilhada socialmente produz implicações que ultrapassam a comunicação cotidiana, alcançando a aprendizagem escolar, a formação de conceitos, o desenvolvimento discursivo, as relações familiares e a construção da identidade.

Nader e Novaes-Pinto (2011) discutem que a aquisição tardia de uma língua pode restringir não apenas as possibilidades comunicativas das pessoas surdas, mas também as oportunidades de apropriação de conhecimentos transmitidos por meio da linguagem formal. A questão central, portanto, não deve ser compreendida como uma incapacidade cognitiva relacionada à surdez. O problema reside, sobretudo, na ausência ou insuficiência de experiências linguísticas acessíveis durante etapas decisivas do desenvolvimento.

Essa distinção é indispensável para evitar interpretações patologizantes. A criança surda não apresenta, necessariamente, uma limitação para desenvolver linguagem. Ao contrário, quando exposta precocemente a uma língua de sinais em ambientes linguisticamente ricos, pode adquirir uma língua seguindo processos de desenvolvimento compatíveis com as características próprias das línguas naturais. As desigualdades aparecem quando o acesso à língua é retardado, fragmentado ou condicionado exclusivamente ao sucesso de determinadas práticas de oralização.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) identificaram, na literatura analisada, repercussões da aquisição tardia da língua de sinais relacionadas ao reconhecimento e à compreensão dos sinais, ao desenvolvimento socioemocional e à aprendizagem posterior de outras línguas. As autoras destacam que a exposição precoce à língua de

sinais se relaciona ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional das crianças surdas.

No contexto brasileiro, o problema deve ser analisado também em relação às trajetórias familiares. Santos e Carvalho (2016), ao estudarem uma criança surda filha de pais ouvintes, observaram que a comunicação familiar se desenvolvia predominantemente por gestos, gestos caseiros e elementos da língua oral, enquanto a Libras ocupava espaço reduzido. Os resultados reforçam a necessidade de orientação às famílias para que possam proporcionar à criança condições adequadas de desenvolvimento linguístico.

O ingresso na escola não elimina automaticamente as consequências de uma trajetória anterior marcada por acesso linguístico insuficiente. Muitas crianças chegam à Educação Básica sem domínio consolidado de uma primeira língua. Nesse cenário, a instituição escolar encontra-se diante de uma tarefa complexa: simultaneamente oferecer acesso à Libras, promover o desenvolvimento linguístico e discursivo, ensinar conteúdos curriculares e introduzir a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Essa realidade aparece também em pesquisas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino. Gomes e Valadão (2020), ao investigarem a atuação de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa no Ensino Superior, encontraram perfis linguísticos

significativamente distintos entre estudantes surdos. Uma das participantes havia iniciado sua comunicação em Libras apenas na idade adulta e apresentava repertório lexical restrito, exigindo estratégias específicas para que conceitos acadêmicos fossem compreendidos.

O contraste apresentado pelos autores é especialmente importante para a discussão deste trabalho. Enquanto a estudante com aquisição tardia demandava explicações, expansão lexical, classificadores e recursos visuais, outro estudante, que convivera desde a infância com pares surdos e possuía maior domínio da Libras, demonstrava maior facilidade para acompanhar conceitos acadêmicos e proficiência na língua portuguesa escrita. Essas diferenças evidenciam que o momento e a qualidade do acesso linguístico compõem variáveis relevantes na trajetória educacional.

Não significa afirmar que todo sujeito que aprende Libras tardiamente apresentará os mesmos resultados ou que as dificuldades adquiridas sejam irreversíveis. As trajetórias linguísticas são heterogêneas, atravessadas por escolarização, interações familiares, contato com a comunidade surda, experiências de leitura e escrita, oportunidades de comunicação e políticas educacionais. A idade de aquisição constitui elemento relevante, mas não deve ser tomada isoladamente como determinante absoluto.

Nesse sentido, Silva (2015), ao investigar a compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua entre sujeitos surdos que adquiriram Libras em diferentes momentos, demonstrou interferência significativa da idade de aquisição da língua de sinais. A autora ressalta, contudo, outros elementos relacionados ao desempenho leitor, como contato com pessoas surdas fluentes, apoio familiar, presença da língua de sinais durante a escolarização e metodologias empregadas no ensino do português.

Assim, falar em aquisição tardia exige deslocar o debate de uma explicação centrada exclusivamente no indivíduo para uma análise das condições sociais de acesso à linguagem. Família, escola, profissionais da educação, políticas linguísticas e oportunidades de participação na comunidade surda integram o conjunto de fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento linguístico.

Steffen e Iacono (2023) identificam, entre os fatores relacionados à aquisição tardia da Libras, o desconhecimento da língua de sinais pelos familiares e profissionais, determinadas concepções sobre a surdez, limitações de políticas públicas e insuficiências na formação de professores e intérpretes. Como consequências, os autores mencionam atrasos no desenvolvimento linguístico, dificuldades relacionadas à identidade e restrições no acesso ao conhecimento escolar e à cultura.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da aquisição tardia da linguagem em sujeitos surdos, especialmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Busca-se discutir a relação entre acesso à Libras, desenvolvimento linguístico e cognitivo, escolarização, alfabetização, português como segunda língua e práticas pedagógicas.

Metodologicamente, caracteriza-se como estudo bibliográfico, qualitativo e de natureza teórico-analítica. Foram articulados estudos sobre aquisição tardia da língua de sinais, desenvolvimento da pessoa surda, práticas de educação bilíngue, alfabetização, língua portuguesa como segunda língua e mediação pedagógica. Foram também utilizados os trabalhos disponibilizados para análise, selecionando-se deles apenas os conteúdos relacionados ao objeto central da investigação.

A discussão encontra-se organizada a partir de sete eixos interdependentes: aquisição linguística e surdez; aquisição tardia e privação linguística; família e acesso precoce à Libras; linguagem, cognição e aprendizagem; alfabetização e português como segunda língua; educação bilíngue e mediação escolar; e implicações pedagógicas para estudantes que apresentam trajetórias linguísticas tardias.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento utilizado apenas para transmitir informações. Ela participa da constituição dos sujeitos, da organização do pensamento, da formação de conceitos, da memória, das relações sociais e das possibilidades de interpretação da realidade. Consequentemente, discutir desenvolvimento linguístico de pessoas surdas significa analisar as condições por meio das quais elas podem participar de interações significativas utilizando uma língua acessível.

As línguas de sinais possuem propriedades linguísticas e gramaticais próprias e constituem sistemas capazes de realizar todas as funções comunicativas, cognitivas, sociais e culturais atribuídas às línguas naturais. A diferença de modalidade — visual-espacial em lugar de oral-auditiva — não implica inferioridade linguística.

Alves e Frassetto (2015) destacam que a língua de sinais ocupa papel expressivo no desenvolvimento das pessoas surdas, oferecendo condições para expansão das relações interpessoais e contribuindo para processos cognitivos, afetivos e subjetivos. Assim, o acesso à Libras não deve ser entendido como recurso complementar para situações nas quais a comunicação oral não funciona, mas como experiência linguística estruturante.

A importância dessa experiência torna-se ainda mais evidente durante a infância. Martins, Albres e Sousa (2015) defendem a relevância da Educação Infantil bilíngue para o desenvolvimento

linguístico da criança surda e destacam o papel das interações com outros usuários da língua de sinais. O brincar, nessa perspectiva, constitui espaço de produção discursiva, negociação de sentidos, compartilhamento cultural e aquisição da linguagem.

A criança que participa desde cedo de interações em Libras encontra possibilidades de narrar, perguntar, discordar, imaginar, brincar, explicar acontecimentos e construir conhecimentos por meio de uma língua acessível. Trata-se de experiências que extrapolam a aprendizagem de vocabulário isolado. A aquisição linguística envolve estruturas gramaticais, usos pragmáticos, gêneros discursivos, conhecimentos compartilhados e modos de participação na vida social.

Esse aspecto permite compreender por que a presença ocasional de alguns sinais não equivale à aquisição de uma língua. Uma criança pode memorizar sinais correspondentes a objetos ou atividades cotidianas e, ainda assim, não dispor de oportunidades suficientes para construir repertório discursivo e gramatical amplo. O desenvolvimento depende de interações recorrentes e significativas com interlocutores capazes de utilizar a língua em diferentes situações comunicativas.

Oliveira e Ludwig (2024) relacionam o acesso precoce à Libras ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, sustentando, a partir da perspectiva histórico-cultural, que a linguagem desempenha função essencial na constituição de conceitos. Em estudo com universitários

surdos, os autores verificaram relação entre desempenho linguístico e acadêmico e assinalaram a permanência de situações de isolamento linguístico mesmo após avanços nas políticas educacionais.

O contraste entre aquisição precoce e tardia não deve, entretanto, produzir uma classificação rígida entre sujeitos “capazes” e “incapazes”. Há adultos surdos que tiveram acesso tardio à Libras e desenvolveram ampla competência linguística, acadêmica e profissional. O que os estudos permitem afirmar é que o atraso no acesso linguístico pode criar barreiras adicionais, exigindo processos educativos mais prolongados e estratégias específicas.

Santos e Lacerda (2015), ao discutirem uma experiência de inclusão bilíngue, chamam atenção para a frequência com que crianças e adolescentes surdos ingressam na escola sem acesso prévio suficiente à língua de sinais. As autoras descrevem uma organização escolar que buscava criar espaços específicos de desenvolvimento da Libras:

> Aos alunos surdos – em todas as etapas – foi oferecida a oportunidade de aprendizagem da língua de sinais, considerando-se que boa parte das crianças e adolescentes surdos não têm acesso precoce a esta, e que a maioria deles [...] é filho de pais ouvintes. As Oficinas de Libras se constituíram como espaço destinado aos alunos surdos e tinham o objetivo de propiciar o desenvolvimento linguístico dos mesmos, sendo ministradas por um instrutor surdo. (Santos; Lacerda, 2015, p. 518).

O trecho demonstra que a escola pode assumir papel de reparação diante de experiências linguísticas insuficientes, mas também revela uma contradição: para muitas crianças, o contato consistente com a primeira língua ocorre apenas depois da escolarização. Isso significa que, ao mesmo tempo em que deveriam aprender conteúdos curriculares, encontram-se em processo de aquisição da língua por meio da qual esses conteúdos serão compreendidos.

Cruz e Quadros (2025) observam que crianças surdas sinalizantes frequentemente iniciam tardiamente o processo de aquisição da Libras. Como consequência da ausência de oportunidades de interação com usuários da língua desde os primeiros anos de vida, podem ocorrer atrasos tanto na compreensão quanto na expressão linguística. As autoras diferenciam ainda atrasos decorrentes de privação linguística de alterações associadas a outros fatores, distinção fundamental para procedimentos de avaliação.

Essa diferenciação impede que consequências produzidas pela falta de acesso a uma língua sejam interpretadas equivocadamente como características intrínsecas da surdez. Em termos educacionais, trata-se de reconhecer que dificuldades linguísticas observadas em determinados estudantes podem resultar da história de acesso à linguagem e não de uma impossibilidade para aprender.

A expressão “aquisição tardia” refere-se, de maneira geral, ao início da experiência sistemática com uma primeira língua em momento posterior àquele em que normalmente a aquisição linguística se desenvolve intensamente. No contexto da surdez, a situação é particularmente relevante porque a criança pode encontrar-se fisicamente cercada por pessoas que usam uma língua, mas sem acesso integral a ela.

Ouvir uma língua oral parcialmente, perceber movimentos faciais, utilizar gestos familiares ou memorizar comandos específicos não equivale a participar de um ambiente linguisticamente acessível. Quando nenhuma língua é disponibilizada de modo suficientemente amplo para que a criança estabeleça relações discursivas diversificadas, pode configurar-se situação de privação linguística.

Essa privação não decorre da surdez como condição corporal. Surge da relação entre a modalidade linguística utilizada no ambiente e as possibilidades de acesso do sujeito. Uma criança ouvinte cercada por interlocutores de sua língua participa incidentalmente de inúmeras conversas, narrativas e explicações. A criança surda inserida em ambiente exclusivamente oral pode não ter acesso a grande parte dessas trocas, especialmente quando não dispõe de meios linguísticos compartilhados com a família.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) mostram que pesquisas sobre aquisição tardia apontam repercussões que alcançam diferentes

dimensões do desenvolvimento. Além das dificuldades estritamente linguísticas, encontram-se possíveis efeitos relacionados ao desenvolvimento socioemocional, à leitura de uma segunda língua e à aprendizagem posterior de outros idiomas.

Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 929-943) analisam a relação entre linguagem, cognição e aquisição tardia destacando que as restrições não se limitam à comunicação. O acesso reduzido a uma língua formalmente estruturada pode restringir oportunidades de aprendizagem de conteúdos que dependem de processos linguísticos complexos.

A interpretação desses efeitos exige cuidado. Não se deve concluir que uma pessoa que adquiriu uma língua tardiamente seja incapaz de desenvolver pensamento abstrato. O que se evidencia é que a linguagem participa da mediação de conceitos, classificações, relações temporais e causais e processos de generalização. Quando o sujeito passa anos dispondo apenas de recursos comunicativos limitados, determinadas experiências discursivas também se tornam limitadas.

Um exemplo concreto é apresentado por Gomes e Valadão (2020). Ao descreverem uma universitária que iniciou sua comunicação em Libras apenas na vida adulta, os autores verificaram repertório restrito tanto em Libras quanto em português escrito. O intérprete educacional precisava modificar suas escolhas linguísticas,

explicar conceitos e recorrer a classificadores, gestos e ampliações discursivas.

O estudante surdo que possui maior habilidade e domínio com a Libras permite que o intérprete mantenha um ritmo de sinalização comum, utilizando os sinais normalmente. Já para a estudante surda que não possui esse domínio, é preciso repensar os sinais que vai usar ou, até mesmo, além dos sinais, lançar gestos, classificadores para que ela possa entender melhor o significado ou explicar o conceito desse sinal. (Gomes; Valadão, 2020, p. 613).

O caso evidencia que a aquisição tardia produz consequências concretas sobre o acesso ao currículo. O estudante pode estar matriculado em uma disciplina universitária e, simultaneamente, precisar desenvolver aspectos lexicais e discursivos da primeira língua. A mediação educacional torna-se, consequentemente, mais complexa.

Ainda no estudo de Gomes e Valadão (2020), a instituição criou ações de desenvolvimento linguístico envolvendo conversação em Libras com tutor surdo e ensino de português escrito como segunda língua, indicando que as dificuldades identificadas não deveriam resultar em exclusão acadêmica, mas em criação de condições para ampliação do repertório linguístico.

Essa perspectiva é importante porque substitui uma lógica de responsabilização individual por uma lógica de garantia de direitos.

Ao invés de afirmar que o estudante “não sabe Libras” ou “não domina português” e, por isso, não acompanha o curso, questiona-se quais experiências linguísticas lhe foram negadas anteriormente e quais estratégias podem ser implementadas no presente.

Aragão, Costa e Guarany (2022) apresentam situação ainda mais contundente. Em pesquisa-ação sobre alfabetização bilíngue, descrevem uma estudante surda de quinze anos que frequentava o quarto ano do Ensino Fundamental sem conhecimento consolidado de Libras nem de língua portuguesa. O dado demonstra como a escolarização formal pode avançar administrativamente sem assegurar desenvolvimento linguístico compatível.

A aquisição tardia, portanto, não constitui problema isolado da área linguística. Seus efeitos podem acumular-se ao longo da escolarização. Quanto mais tempo o estudante permanece sem acesso a uma língua, maior o número de experiências escolares, familiares e sociais das quais participa de maneira reduzida.

Esse acúmulo precisa ser considerado na avaliação educacional. Comparar diretamente um estudante que adquiriu Libras na adolescência com outro que teve acesso à língua desde a primeira infância pode produzir interpretações inadequadas sobre capacidade, esforço ou inteligência. O histórico linguístico deve ser parte da compreensão pedagógica do estudante.

A família constitui um dos primeiros espaços de interação linguística. Nela circulam narrativas sobre acontecimentos cotidianos, regras, afetos, brincadeiras, explicações, memórias familiares e conhecimentos culturais. Por isso, a ausência de uma língua compartilhada entre a criança surda e seus familiares pode produzir efeitos significativos.

Grande parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, inicialmente, desconhecem Libras e possuem pouco contato com comunidades surdas. A descoberta da surdez frequentemente insere a família em um conjunto de decisões médicas e educacionais. Dependendo das informações recebidas, a língua de sinais pode ser apresentada precocemente como direito linguístico ou postergada sob a expectativa de desenvolvimento exclusivo da oralidade.

Santos e Carvalho (2016) mostram que as práticas familiares podem depender principalmente de gestos caseiros e língua oral quando os responsáveis ainda não dominam Libras. Embora gestos familiares desempenhem função comunicativa importante, não substituem a experiência de uma língua plenamente estruturada e compartilhada por uma comunidade linguística.

Steffen e Iacono (2023) relacionam a aquisição tardia a fatores como desconhecimento da língua de sinais pelos pais, professores e sociedade, dificuldades na aceitação da surdez e compreensão predominantemente médica da condição surda. Tais elementos

evidenciam que as escolhas familiares não ocorrem no vazio: são influenciadas pelos discursos disponíveis e pelas políticas de atendimento.

Por isso, não se trata de atribuir culpa aos familiares. A responsabilidade deve ser compartilhada pelos sistemas de saúde, educação e assistência, que precisam fornecer informações claras sobre desenvolvimento linguístico e garantir oportunidades concretas para que a criança tenha contato com Libras e com usuários fluentes da língua.

A orientação precoce pode diminuir o intervalo entre diagnóstico e acesso linguístico. Idealmente, famílias deveriam ter oportunidades gratuitas e contínuas de aprendizagem da Libras, contato com adultos surdos e acompanhamento por equipes que compreendam o bilinguismo sem estabelecer oposição artificial entre língua de sinais e outras possibilidades de comunicação.

O contato com adultos surdos possui importância especial. Além de constituírem modelos linguísticos, esses sujeitos possibilitam às famílias observar trajetórias de vida que se contrapõem a representações da surdez centradas exclusivamente em déficit. Para a criança, a presença de pares e adultos surdos amplia experiências comunicativas e favorece a construção de identificação cultural.

Martins, Albres e Sousa (2015) enfatizam justamente a necessidade de espaços de Educação Infantil nos quais crianças surdas

possam interagir em Libras com professores e colegas, sustentando a aquisição por meio de atividades próprias da infância.

Nesse sentido, a aquisição da linguagem não pode ficar condicionada ao momento em que a criança ingressa no Ensino Fundamental. Quanto mais cedo forem estabelecidas redes de interação em Libras, maior será a oportunidade de a criança chegar à escola já dispondo de uma língua capaz de sustentar aprendizagens curriculares.

A relação entre linguagem e cognição é central para compreender os impactos da aquisição tardia sobre a escolarização. Diversos processos escolares dependem de operações mediadas linguisticamente: comparar, categorizar, argumentar, explicar, formular hipóteses, interpretar enunciados, compreender relações temporais, organizar narrativas e generalizar conceitos.

Isso não significa afirmar que o pensamento exista somente quando existe linguagem verbal ou sinalizada. Crianças podem desenvolver formas de percepção, memória, resolução prática de problemas e comunicação antes de dominar uma língua. Entretanto, a experiência linguística amplia significativamente as possibilidades de organizar, compartilhar e reelaborar conhecimentos.

Nader e Novaes-Pinto (2011) sustentam que efeitos da aquisição tardia atingem as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos veiculados por meio da língua formal. Dessa perspectiva, a

dificuldade escolar não deve ser atribuída à incapacidade intelectual da pessoa surda, mas analisada em relação às condições linguísticas que antecederam e acompanharam sua escolarização.

Oliveira e Ludwig (2024) apresentam resultado coerente com essa interpretação. Ao analisarem perfis linguísticos e acadêmicos, identificam relação entre desempenho em Libras e desempenho acadêmico, além da importância da exposição linguística precoce para construção de conceitos abstratos.

A aprendizagem da matemática ilustra adequadamente esse problema. Termos como proporção, equivalência, função, probabilidade e variável não são compreendidos apenas pela memorização de um sinal. Exigem redes conceituais constituídas por explicações, exemplos, contraposições, generalizações e diferentes usos discursivos.

Por isso, quando um estudante apresenta aquisição tardia, a criação de um sinal para um conceito novo pode não ser suficiente. É necessário desenvolver o significado em Libras, relacioná-lo a conhecimentos anteriores e garantir oportunidades de utilização em contextos diversos.

Gomes e Valadão (2020, p. 614) mostram que, diante de repertório lexical reduzido, estratégias de interpretação podem recorrer a características concretas e visuais para permitir aproximação conceitual. Os autores observam que, no caso da

estudante com aquisição tardia, determinados sinais convencionados eram fortemente baseados em aspectos visuais relacionados ao significado.

Isso não deve ser confundido com a ideia de que sujeitos surdos só aprendem conteúdos concretos. Oliveira e Machado (2023) problematizam justamente a naturalização da noção de que o ensino de estudantes surdos necessariamente precisa reduzir conceitos a materiais concretos ou imagens. A língua de sinais permite formulação e compreensão de conceitos abstratos; a dificuldade encontra-se nas condições de acesso linguístico e pedagógico, não em uma limitação estrutural da língua ou da pessoa surda.

A mediação visual é relevante, mas deve servir à construção conceitual e não substituir o desenvolvimento linguístico. Imagens, vídeos, diagramas, mapas conceituais e objetos podem funcionar como recursos semióticos articulados à Libras. O objetivo não é manter o estudante no plano exclusivamente concreto, mas criar pontes para conceitos cada vez mais complexos.

A heterogeneidade linguística entre estudantes surdos exige que o professor investigue o nível de compreensão em Libras, o repertório conceitual, a história escolar e o domínio do português escrito. Dois estudantes da mesma idade e série podem apresentar necessidades bastante diferentes devido às oportunidades linguísticas vivenciadas anteriormente.

Gomes e Valadão (2020) demonstram esse contraste de modo particularmente claro: o estudante que teve convivência com pares surdos desde a infância apresentava fluência na Libras e proficiência no português escrito, enquanto a estudante que iniciou Libras na idade adulta demandava maior expansão e explicação conceitual.

As avaliações escolares também precisam considerar essa diferença. Uma prova redigida integralmente em português pode medir simultaneamente conhecimento de conteúdo e proficiência na segunda língua. Um desempenho baixo pode, portanto, ocultar conhecimentos que o estudante conseguiria expressar adequadamente em Libras.

Práticas avaliativas linguisticamente acessíveis devem permitir diferentes formas de demonstração da aprendizagem, sem diminuir a complexidade do conteúdo curricular. Trata-se de separar dificuldades relacionadas ao domínio da língua de avaliação daquelas relacionadas ao conhecimento propriamente dito.

A alfabetização constitui uma das áreas em que os efeitos da trajetória linguística tornam-se mais evidentes. Para a maioria dos estudantes ouvintes, a língua escrita escolar corresponde à representação de uma língua à qual foram expostos intensamente desde a infância. Para muitos estudantes surdos, a língua portuguesa escrita é aprendida como segunda língua.

A Libras desempenha, nesse processo, função central como língua de instrução, interação, explicação e construção de significados. Quando a primeira língua não está consolidada, o ensino da segunda língua torna-se mais complexo, porque o aprendiz precisa simultaneamente ampliar a L1 e apropriar-se das estruturas de uma L2 de modalidade diferente.

Silva (2015) investigou especificamente as consequências da aquisição tardia da Libras na compreensão leitora do português como segunda língua. Os resultados indicaram dificuldades relacionadas à identificação da ideia principal dos textos e apontaram interferência da idade de aquisição da língua de sinais no desempenho leitor. A autora, entretanto, evita explicação monocausal e reconhece a importância de outros fatores, como convivência com surdos fluentes, apoio familiar, presença da Libras na escolarização e metodologias de ensino.

Essa conclusão reforça que o acesso precoce à Libras não compete com a aprendizagem do português. Ao contrário, uma primeira língua consolidada pode oferecer base para processos metalinguísticos, explicações sobre funcionamento textual e comparação entre sistemas linguísticos.

Claudio e Quiles (2022) defendem que a Libras deve constituir a base linguística das negociações envolvidas no ensino do português como segunda língua. Para as autoras, ambientes educacionais

precisam proporcionar oportunidades de interação linguisticamente ricas e reconhecer as especificidades das duas línguas envolvidas.

Peixoto (2006) também discute a interface entre Libras e língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda, contribuindo para superar concepções segundo as quais o português deveria ser ensinado prioritariamente por correspondência entre fala e escrita.

Para estudantes com aquisição tardia, a metodologia precisa ser ainda mais cuidadosa. A apresentação de uma palavra escrita e sua tradução imediata por um sinal pode não ser suficiente quando o significado do próprio sinal ainda não está plenamente constituído.

O estudo de Gomes e Valadão (2020) oferece exemplo significativo. Com a estudante que havia adquirido Libras tardiamente, o uso da datilologia era pouco eficaz porque ela também não possuía domínio suficiente da língua portuguesa escrita. Nessa situação, soletrar uma palavra não produz automaticamente compreensão, pois pressupõe repertório anterior em português.

A alfabetização bilíngue, portanto, deve partir da construção de sentidos em Libras e da ampliação da experiência discursiva. Histórias, narrativas visuais, vídeos, imagens, sequências de acontecimentos e atividades contextualizadas podem criar situações em que a escrita apareça associada a significados previamente construídos.

Aragão, Costa e Guarany (2022) discutem justamente a intervenção pedagógica com estudante que apresentava aquisição tardia e dificuldades de alfabetização, evidenciando a necessidade de integrar ensino da Libras e português em perspectiva bilíngue.

Em programas escolares bilíngues, Santos e Lacerda (2015) descrevem a organização de aulas de português como segunda língua, separadas metodologicamente das aulas destinadas aos estudantes ouvintes e conduzidas por professor bilíngue.

Considerando a especificidade do ensino de português para surdos, o qual deve ser ministrado como segunda língua [...] e, portanto, separadamente dos alunos ouvintes, eram ministradas aulas de português nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Estas eram conduzidas por professor bilíngue [...] e preparadas de acordo com as necessidades do grupo, sempre assumindo a Libras como língua de instrução. (Santos; Lacerda, 2015, p. 518-519).

A utilização da Libras como língua de instrução permite explicar aspectos sintáticos, semânticos e discursivos do português sem exigir que o estudante compreenda explicações em uma língua que ainda está aprendendo. Essa inversão metodológica é essencial: não se utiliza o português insuficientemente dominado para ensinar o próprio português; utiliza-se uma língua acessível e compartilhada como meio de reflexão sobre a L2.

O desenvolvimento da leitura também precisa ultrapassar atividades de identificação de palavras isoladas. A compreensão de textos envolve inferências, relações entre parágrafos, reconhecimento de gêneros discursivos, identificação de posições enunciativas e construção de sentidos.

Para estudantes com trajetória linguística tardia, pode ser necessário realizar previamente narrativas em Libras, discutir conceitos centrais, apresentar conhecimentos contextuais e explorar a organização visual do texto. Essas práticas não constituem simplificação do currículo, mas estratégias para assegurar acesso linguístico ao conteúdo.

A escola ocupa posição estratégica porque pode tanto reproduzir a privação linguística quanto funcionar como espaço de ampliação de experiências em Libras. Para que cumpra a segunda possibilidade, entretanto, não basta matricular o estudante surdo em turma comum e disponibilizar esporadicamente um intérprete.

A educação bilíngue pressupõe organização institucional em que Libras e língua portuguesa possuam funções claramente definidas e socialmente valorizadas. Para estudantes surdos, a Libras deve constituir língua de comunicação, interação, produção de conhecimento e, em contextos adequados, língua de instrução. O português escrito ocupa lugar de segunda língua.

Santos e Lacerda (2015) descrevem uma experiência escolar em que crianças surdas dos primeiros anos recebiam conteúdos diretamente em Libras por professores bilíngues e estudantes dos anos posteriores contavam com intérpretes, instrutores surdos e momentos específicos destinados ao desenvolvimento da língua de sinais.

Essa organização evidencia que o acesso linguístico exige participação de diferentes profissionais. O professor mantém responsabilidade pedagógica pelo conteúdo e pela aprendizagem; o professor ou instrutor de Libras atua no desenvolvimento linguístico; o professor de português como segunda língua organiza o ensino da escrita; e o tradutor-intérprete realiza mediação linguística quando necessária.

Quando esses papéis não estão claros, corre-se o risco de transferir ao intérprete toda a responsabilidade pela educação do estudante surdo. Pinheiro (2020) identifica conflitos dessa natureza em escola inclusiva e destaca problemas relacionados à falta de colaboração entre professor regente e intérprete.

A autora recupera posicionamento de Lacerda sobre a responsabilidade do professor:

> É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que o seu papel principal é interpretar. A

> responsabilidade de ensinar é do professor. (Lacerda, 2009, p. 35 *apud* Pinheiro, 2020, p. 2040).

A evidencia um problema recorrente: a presença do intérprete pode levar instituições a pressuporem que a acessibilidade está plenamente garantida, dispensando mudanças nas práticas pedagógicas. Contudo, estudantes com aquisição tardia podem necessitar de estratégias que extrapolam a interpretação simultânea.

Pinheiro (2020) descreve situação em que estudantes apresentavam vocabulário restrito em português e pouca fluência em Libras, levando a intérprete a interromper a interpretação para explicar conteúdo. A situação demonstra que a interpretação entre duas línguas pressupõe que o destinatário tenha determinado domínio da língua-alvo.

Quando isso não ocorre, o intérprete encontra-se diante de uma tarefa que mistura mediação linguística, explicação conceitual e desenvolvimento da própria língua. Esse cenário não pode ser resolvido apenas exigindo maior desempenho do profissional; demanda planejamento pedagógico conjunto.

Pinheiro (2020), recorrendo a Lacerda e Bernardino, apresenta a importância dessa atuação colaborativa:

> É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a

> criança [ou o adolescente] surdo. (Lacerda; Bernardino, 2014, p. 69 *apud* Pinheiro, 2020, p. 2042).

Esse princípio é particularmente relevante para estudantes que adquiriram Libras tardiamente. O professor precisa conhecer o perfil linguístico do estudante antes de planejar atividades. O intérprete, por sua vez, pode contribuir informando dificuldades de compreensão observadas durante as aulas, sem assumir integralmente a função docente.

Gomes e Valadão (2020) ressaltam que o intérprete educacional precisa considerar o perfil do estudante e selecionar estratégias compatíveis com suas características linguísticas. A atuação não se restringe à substituição mecânica de palavras de uma língua por sinais de outra.

Para alunos com aquisição tardia, portanto, práticas de colaboração podem envolver preparação antecipada de vocabulário, discussão de conceitos centrais, seleção de recursos visuais, disponibilização prévia de materiais, elaboração de glossários em Libras, produção de vídeos sinalizados e acompanhamento sistemático do desenvolvimento linguístico.

Entretanto, a escola não deve utilizar o diagnóstico de "aquisição tardia" para reduzir expectativas acadêmicas. É preciso garantir o mesmo acesso aos conhecimentos curriculares, modificando os caminhos linguísticos e pedagógicos necessários à compreensão.

A análise das pesquisas permite afirmar que estudantes surdos com aquisição tardia da linguagem demandam respostas pedagógicas que integrem desenvolvimento linguístico e ensino curricular. Tais respostas devem partir do reconhecimento de que dificuldades apresentadas em sala de aula podem possuir origem linguística e educacional, e não necessariamente cognitiva.

O primeiro princípio consiste em conhecer a trajetória linguística do estudante. Informações como idade aproximada de primeiro contato com Libras, frequência de interação com usuários fluentes, formas de comunicação utilizadas na família, experiência com professores surdos, domínio do português escrito e histórico de escolarização ajudam a compreender suas necessidades.

O segundo princípio é avaliar a competência em Libras sem confundi-la com conhecimento curricular. Cruz e Quadros (2025) destacam a importância de instrumentos capazes de diferenciar atraso decorrente de privação linguística de outras alterações de linguagem. Essa diferenciação possui consequências pedagógicas e clínicas relevantes.

O terceiro princípio refere-se à ampliação sistemática das interações em Libras. Para estudantes com repertório reduzido, aulas isoladas da língua podem ser insuficientes. É necessário que a Libras circule em diferentes atividades, tempos e espaços da escola.

O contato com pares surdos é especialmente produtivo porque expõe o estudante a diferentes estilos comunicativos, narrativas, brincadeiras, gêneros discursivos e formas espontâneas de utilização da língua. Essa convivência amplia a experiência linguística para além do vocabulário escolar.

O quarto princípio envolve planejamento bilíngue. O ensino de um conceito deve considerar como ele será apresentado e desenvolvido em Libras e como posteriormente será relacionado ao português escrito. Essa organização é especialmente importante em disciplinas que utilizam terminologia especializada.

O quinto princípio relaciona-se ao uso de recursos visuais articulados à linguagem. Imagens, mapas, vídeos, esquemas e demonstrações podem favorecer a compreensão, mas precisam estar integrados a explicações conceituais em Libras. Não se deve pressupor que a visualidade, isoladamente, substitua uma língua plenamente desenvolvida.

O sexto princípio consiste em garantir tempo pedagógico. Estudantes que estão simultaneamente desenvolvendo Libras e aprendendo conteúdos podem necessitar de retomadas, antecipação de conceitos e momentos específicos de ampliação lexical.

Gomes e Valadão (2020) mostram que, diante de acervo lexical reduzido, o intérprete realiza expansões e explicações adicionais para construir o sentido da mensagem. Esse procedimento indica que o

tempo necessário para compreender determinados conceitos pode ser diferente.

O sétimo princípio é evitar a simplificação excessiva da linguagem. A resposta às dificuldades linguísticas não deve consistir em oferecer permanentemente frases elementares ou reduzir o conteúdo escolar. Ao contrário, o estudante precisa ser exposto progressivamente a formas linguísticas cada vez mais complexas, com mediação suficiente para compreendê-las.

O oitavo princípio corresponde ao ensino explícito de vocabulário e conceitos, sobretudo quando o estudante apresenta aquisição tardia. Palavras e sinais novos devem ser contextualizados, relacionados a exemplos e utilizados repetidamente em situações diferentes.

O nono princípio envolve o ensino de português como segunda língua. Claudio e Quiles (2022) ressaltam que a Libras constitui base para negociação de sentidos no ensino da língua portuguesa. Portanto, atividades de leitura e escrita precisam partir de práticas bilíngues, não de métodos pensados exclusivamente para estudantes ouvintes.

O décimo princípio consiste no acompanhamento longitudinal. O desenvolvimento linguístico não deve ser avaliado apenas por resultados imediatos. Uma pessoa que iniciou Libras tardiamente pode apresentar avanços significativos ao longo de anos de exposição

sistemática, especialmente quando passa a conviver com diferentes usuários da língua.

Nesse sentido, a intervenção educacional precisa reconhecer potencialidades e evitar perspectivas deterministas. O conceito de aquisição tardia deve ajudar a compreender uma trajetória, não definir antecipadamente os limites do estudante.

Outro aspecto fundamental é a relação com a família. Ainda que a criança já esteja inserida na escola, o desenvolvimento linguístico continuará sendo favorecido quando a comunicação em Libras se amplia no ambiente doméstico. Programas de ensino de Libras para familiares podem melhorar a qualidade das interações e ampliar oportunidades de conversa sobre assuntos que ultrapassam necessidades imediatas.

A escola deve também favorecer contato das famílias com adultos surdos, associações, eventos culturais e materiais informativos produzidos em Libras. Isso contribui para deslocar perspectivas exclusivamente clínicas e apresentar a surdez em sua dimensão linguística e cultural.

Além das medidas individuais, são necessárias ações institucionais. A existência de apenas um profissional fluente em Libras em uma escola não garante ambiente bilíngue. A circulação da língua depende de políticas de contratação, formação continuada,

planejamento coletivo e reconhecimento da Libras no currículo e nas práticas escolares.

A formação docente é, nesse cenário, indispensável. Professores precisam compreender fundamentos da educação bilíngue, aquisição da linguagem, diferenças entre Libras e português e consequências educacionais de uma trajetória marcada por acesso linguístico tardio.

Essa formação ajuda a evitar interpretações equivocadas. Um aluno que solicita repetidas explicações pode não estar desatento; talvez não tenha repertório linguístico suficiente para acompanhar uma interpretação em ritmo equivalente ao discurso oral do professor. Da mesma forma, respostas escritas sintaticamente diferentes do português padrão não significam necessariamente desconhecimento do conteúdo.

As avaliações precisam permitir que o estudante demonstre conhecimentos por diferentes meios linguisticamente acessíveis. Quando pertinente, respostas em Libras podem ser registradas em vídeo, especialmente quando o objetivo da avaliação não é medir domínio de língua portuguesa.

Para aquisição tardia, a avaliação formativa assume especial relevância. O professor deve observar não apenas acertos e erros, mas quais conceitos estão sendo construídos, quais sinais são

compreendidos, quais relações o estudante estabelece e quais estratégias de mediação produzem melhores resultados.

O desenvolvimento linguístico também deve ocorrer em contextos significativos, evitando restringir a Libras a lista de sinais. Narrativas, debates, relatos de experiência, apresentação de trabalhos, atividades investigativas e projetos coletivos proporcionam oportunidades para utilização de estruturas discursivas mais complexas.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) destacam que a exposição precoce à língua de sinais apresenta relevância para diferentes dimensões do desenvolvimento. Quando essa exposição não ocorreu, a escola deve ampliar intensamente as oportunidades linguísticas no presente.

Isso significa assumir postura simultaneamente preventiva e reparadora. Preventiva, garantindo que novas gerações de crianças surdas tenham acesso à Libras o mais cedo possível. Reparadora, assegurando que adolescentes, jovens e adultos que chegaram tardiamente à língua recebam condições para continuar desenvolvendo-se.

Não é adequado defender que, após determinada idade, a aprendizagem da língua deixou de ser relevante. Embora estudos sobre idade de aquisição indiquem efeitos importantes, a oferta de

experiências linguísticas ricas continua necessária em qualquer etapa da vida.

O caso analisado por Gomes e Valadão (2020) demonstra essa possibilidade: mesmo no Ensino Superior, foram implementadas ações específicas de conversação em Libras com tutor surdo e ensino de português escrito como segunda língua para ampliar o desenvolvimento acadêmico da estudante.

Dessa forma, a universidade, assim como a Educação Básica, pode constituir espaço de desenvolvimento linguístico. A presença de estudantes surdos com diferentes trajetórias exige abandonar a pressuposição de que todos os ingressantes possuem domínio semelhante da Libras ou do português escrito.

A inclusão educacional não pode ser medida apenas pela matrícula, pela presença física em sala de aula ou pela contratação de intérprete. É necessário perguntar se o estudante consegue compreender, participar, dialogar, produzir conhecimento e desenvolver autonomia.

A aquisição tardia torna esse questionamento particularmente urgente. Um estudante pode estar formalmente incluído e, ao mesmo tempo, permanecer linguisticamente excluído se as práticas escolares não considerarem sua trajetória.

Assim, a construção de ambientes bilíngues deve ser considerada política de acesso ao conhecimento. A Libras não

constitui apenas mecanismo de acessibilidade; representa língua por meio da qual estudantes surdos podem aprender, estabelecer relações sociais, desenvolver identidade e participar ativamente da vida escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a aquisição tardia da linguagem por sujeitos surdos constitui fenômeno complexo, relacionado não à surdez isoladamente, mas às condições sociais, familiares, linguísticas e educacionais que regulam o acesso a uma língua plenamente acessível.

A literatura examinada demonstra que muitas crianças surdas, sobretudo filhas de pais ouvintes, não entram em contato com a Libras desde os primeiros anos de vida. Em alguns casos, esse contato ocorre somente com o ingresso na escola e, em situações mais graves, durante a adolescência ou vida adulta. Tal realidade pode produzir defasagens linguísticas acumulativas que repercutem na compreensão de conceitos, no desenvolvimento discursivo, na alfabetização, na leitura do português como segunda língua e na participação escolar.

Nesse sentido, deve-se rejeitar qualquer interpretação que associe automaticamente dificuldades de aprendizagem à condição de surdez. As pesquisas analisadas indicam que a qualidade e o período de exposição linguística constituem variáveis fundamentais. Crianças

surdas expostas precocemente à língua de sinais encontram condições mais favoráveis para desenvolver uma primeira língua e utilizá-la como base para construção de conhecimentos e aprendizagem do português escrito.

A aquisição tardia não pode, contudo, ser interpretada de maneira determinista. A trajetória linguística posterior, a convivência com pares surdos, a presença de professores e modelos linguísticos fluentes, as oportunidades de interação, a participação familiar e a qualidade das práticas pedagógicas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento do sujeito.

A escola assume, portanto, papel decisivo. Para estudantes que chegam sem língua consolidada, a instituição não pode limitar-se à transmissão de conteúdos por meio de interpretação simultânea. Torna-se necessário criar espaços sistemáticos de desenvolvimento da Libras, organizar o ensino da língua portuguesa como segunda língua, garantir contato com adultos e pares surdos e articular recursos visuais a explicações linguísticas e conceituais.

Também se evidenciou que a presença do intérprete de Libras, embora importante em determinados modelos educacionais, não substitui professores preparados nem configura, isoladamente, educação bilíngue. O professor permanece responsável pelo planejamento e ensino, enquanto a acessibilidade requer trabalho colaborativo entre profissionais.

Nos casos de aquisição tardia, essa colaboração torna-se ainda mais necessária porque a interpretação pressupõe determinado domínio da língua-alvo. Quando o estudante apresenta repertório reduzido, pode necessitar de explicações, antecipação de vocabulário, desenvolvimento conceitual e tempos diferenciados para construção de sentidos.

Quanto à alfabetização, conclui-se que o português escrito deve ser trabalhado como segunda língua e apoiado em uma primeira língua efetivamente acessível. A aprendizagem da Libras não representa obstáculo ao português; ao contrário, oferece base linguística para reflexão, comparação entre línguas, compreensão de textos e produção de sentidos.

A família também deve ser compreendida como parte fundamental das políticas linguísticas. Informar responsáveis sobre a importância do acesso precoce à Libras, oferecer cursos gratuitos e promover contato com comunidades surdas são ações capazes de reduzir situações de privação linguística.

Em síntese, assegurar às crianças surdas acesso precoce a uma língua de sinais constitui questão educacional, linguística e de direitos humanos. Quando esse acesso não ocorreu, sistemas educacionais devem oferecer intervenções que ampliem intensamente as experiências linguísticas, sem reduzir expectativas sobre as possibilidades acadêmicas do estudante.

Conclui-se que a aprendizagem de sujeitos surdos não pode ser separada das condições linguísticas em que o ensino acontece. Garantir Libras, interações significativas, educação bilíngue, português como segunda língua e práticas pedagógicas acessíveis significa garantir condições para que estudantes surdos não apenas estejam presentes na escola, mas possam efetivamente compreender, produzir conhecimento, participar e aprender.

## REFERÊNCIAS


ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 211-221, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-03942015000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jul. 2026.

ARAGÃO, Kátia Cristina; COSTA, Edivaldo da Silva; GUARANY, Ann Letícia Aragão. Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdos. **Ipê Roxo**, v. 4, n. 1, p. 22-48, 2022. DOI: 10.61389/iproxo.v4i1.6980. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/iperoxo/article/view/6980. Acesso em: 24 jul. 2026.

CLAUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72965. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72965. Acesso em: 27 jul. 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, 2025. DOI: 10.23925/2176-2724.2025v37i2e70389. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/70389. Acesso em: 30 jul. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 601-622, jan./abr. 2020. DOI: 10.1590/01031813636376115912020. Acesso em: 2 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://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642374. Acesso em: 5 ago. 2026.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351. Acesso em: 8 ago. 2026.

OLIVEIRA, Suelen; 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, 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i2.7479. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7479. Acesso em: 11 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.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in)definição do papel do professor regente e do intérprete educacional na escola "inclusiva": entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2029-2051, out./dez. 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i4p2029-2051. Acesso em: 15 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**, v. 25, n. 3, e32204, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/32204. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-533, jul./dez. 2015. Acesso em: 19 ago. 2026.

SANTOS, Layane Rodrigues de Lima; CARVALHO, Denise Moura. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, jul./dez. 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.41493. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493. Acesso em: 21 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://www.scielo.br/j/rbee/a/SQqJXGjF7X5y68sZWK4jNLh/. Acesso em: 22 ago. 2026.

STEFFEN, Lindomar Lindolfo; IACONO, Jane Peruzo. Aquisição tardia da Libras e teoria histórico-cultural: a educação e a inclusão de surdos. **Revista Cocar**, n. 19, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5703. Acesso em: 24 ago. 2026.