REVISTA CIENTÍFICA BRASILEIRA
ACESSO ABERTO
PANEDU: Panoramas da Educação
saberes e práticas interdisciplinares
Educação Direito Administração Saúde Sociedade Ambiente

A CRIANÇA SURDA E A LIBRAS: FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE SURDA

Josemira Honorio[1]
São Luíz Univesity

Nadilson Ribeiro de Siqueira[2]
Universidade do estado da Bahia - UNEB

RESUMO

Este artigo discute a situação da criança surda nos múltiplos espaços em que circula e se desenvolve: a família, a escola e a comunidade surda. Com base em pesquisa bibliográfico-narrativa e documental, examina-se como a família ouvinte recebe o diagnóstico da surdez, de que modo o acesso precoce à Língua Brasileira de Sinais (Libras) interfere decisivamente na construção da identidade, do pensamento e do conhecimento, e de que forma os estereótipos e as representações do modelo clínico-médico afetam o desenvolvimento infantil e o processo de escolarização. Sustenta-se que a Libras, adquirida como primeira língua (L1), aliada à convivência direta com adultos surdos e modelos linguísticos fluentes, favorece a constituição socioafetiva, cognitiva e linguística do sujeito. Conclui-se que tanto a instituição escolar quanto a estrutura familiar ouvinte necessitam ressignificar suas concepções e práticas para acolher a alteridade e a diferença visual-linguística da surdez.

Palavras-chave: Surdez; Libras; Família; Escola; Identidade surda.

[1] Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Educação de Cujubim, Rondônia, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6979-3487. E-mail: josinha43@hotmail.com.
[2] Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Pesquisador e integrante do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), Salvador, Bahia, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2257-194X. E-mail: nadilsonprofessor@mail.com.

THE DEAF CHILD AND LIBRAS: FAMILY, SCHOOL AND THE DEAF COMMUNITY

ABSTRACT

This article discusses the situation of deaf children in the multiple spaces where they live and develop: the family, the school, and the Deaf community. Based on bibliographic-narrative and documentary research, it examines how hearing families receive the diagnosis of deafness, how early access to Brazilian Sign Language (Libras) decisively shapes identity, thought, and knowledge acquisition, and how stereotypes and clinical-medical representations affect child development and schooling. It is argued that Libras, acquired as a first language (L1), combined with direct interaction with deaf adults and fluent linguistic models, fosters the social-emotional, cognitive, and linguistic constitution of the subject. It concludes that both the educational institution and the hearing family structure need to resignify their concepts and practices to welcome the alterity and visual-linguistic difference of deafness.

Keywords: Deafness; Libras; Family; School; Deaf identity.

EL NIÑO SORDO Y LA LIBRAS: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD SORDA

RESUMEN

Este artículo analiza la situación del niño sordo en los múltiples espacios en los que circula y se desarrolla: la familia, la escuela y la comunidad sorda. A partir de una investigación bibliográfico-narrativa y documental, se examina cómo la familia oyente recibe el diagnóstico de sordera, de qué modo el acceso temprano a la Lengua de Señas Brasileña (Libras) incide decisivamente en la construcción de la identidad, el pensamiento y el conocimiento, y de qué forma los estereotipos y las representaciones del modelo clínico-médico afectan el desarrollo infantil y el proceso de escolarización. Se sostiene que la Libras, adquirida como primera lengua (L1), junto con la convivencia directa con adultos sordos y modelos lingüísticos fluidos, favorece la constitución socioafectiva, cognitiva y lingüística del sujeto. Se concluye que tanto la institución escolar como la estructura familiar oyente deben redefinir sus concepciones y prácticas para acoger la alteridad y la diferencia visual-lingüística de la sordera.

Palabras clave: Sordera; Libras; Familia; Escuela; Identidad sorda.

1. INTRODUÇÃO

A infância, ao longo do desenvolvimento histórico e social da humanidade, permaneceu por extensos períodos à margem das preocupações centrais do pensamento filosófico e educacional. Conforme registram os estudos historiográficos sobre a estrutura familiar e social do Ocidente, até meados do século XVIII as crianças eram frequentemente representadas como adultos em miniatura - concepção retratada com nitidez em obras de arte da Idade Média, nas quais a especificidade do desenvolvimento infantil era desconsiderada (Ariès, 1981; Bee, 2003). Somente a partir do Iluminismo e da consolidação da modernidade é que a infância passou a ocupar um lugar de centralidade, sendo reconhecida como uma fase singular, dotada de dinâmicas próprias de aprendizagem, afetividade e socialização.

No âmbito da história dos sujeitos surdos, observa-se um processo análogo de invisibilização e exclusão sistemática. Histórica e culturalmente, as discussões sobre a surdez tenderam a focalizar a figura do sujeito adulto - aquele capaz de organizar movimentos sociais, reivindicar direitos civis, demandar intérpretes de língua de sinais e utilizar tecnologias assistivas. Quando se volta o olhar para a criança surda, constata-se a ocorrência de uma dupla margem de esquecimento: em primeiro lugar, pela sua condição própria de ser criança em uma sociedade adultocêntrica; em segundo lugar, por carregar as marcas da diferença linguística e sensorial em um mundo estruturado sob a hegemonia da oralidade (Strobel, 2008).

A relevância teórica e social de examinar a infância surda reside no fato de que o desenvolvimento humano é indissociável das interações mediadas pela linguagem. Quando a criança surda é privada do acesso precoce a uma língua natural compatível com o seu canal de percepção visual, estabelecem-se barreiras severas ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Contudo, quando exposta a um ambiente bilíngue e visualmente acessível no qual a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é empregada de forma fluente, a criança surda constrói hipóteses sobre o mundo, elabora conceitos abstratos, estabelece laços afetivos saudáveis e afirma sua subjetividade com segurança e autonomia (Goldfeld, 1997; Finau *apud* Quadros, 2007).

O arcabouço normativo brasileiro avançou significativamente no reconhecimento desse direito fundante. A oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e a sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 estabeleceram que a Libras é a língua natural das comunidades surdas brasileiras, garantindo o direito à educação bilíngue em que a Libras se constitui como primeira língua, L1, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, L2. Esse preceito foi reafirmado e ampliado pela Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, para inserir a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente na educação básica.

Diante desse cenário normativo e conceitual, formula-se a seguinte questão-problema que orienta este manuscrito: de que modo a família, a escola e a comunidade surda participam da constituição da criança surda, e que papel o acesso à Língua Brasileira de Sinais desempenha nesse percurso de construção identitária e escolarização?

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar, sob a ótica da abordagem socioantropológica da surdez, como o acesso à Libras, a convivência com pares surdos e a mediação da família e da escola influenciam o desenvolvimento cognitivo, a formação da identidade e o sucesso pedagógico da criança surda. Especificamente, busca-se: (a) dissecar os impasses socioafetivos vivenciados por famílias ouvintes diante do diagnóstico da surdez; (b) analisar as diferenças conceituais entre o modelo clínico-médico e a perspectiva cultural da surdez; (c) discutir a desconstrução de estereótipos pejorativos e o uso de tecnologias de sinalização visual; e (d) avaliar as modalidades educacionais e a premência da formação docente especializada.

Para alcançar tais objetivos, o texto organiza-se em seis seções articuladas. Após esta Introdução, apresenta-se a Metodologia, detalhando o delineamento bibliográfico-narrativo e documental utilizado. Em seguida, a Fundamentação Teórica e Conceitual aprofunda as relações entre família, linguagem e identidade. A seção seguinte analisa os Desafios Diários, Estereótipos e Tecnologias Assistivas, incluindo um quadro síntese dos recursos de sinalização visual. A quinta seção investiga a Inclusão Escolar e a Formação Docente no contexto das práticas bilíngues. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os achados e apontam horizontes para pesquisas futuras na área da Educação Especial e dos Estudos Surdos.

2. METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfico-narrativa e documental, orientada pela análise hermenêutico-compreensível de produções científicas sobre a infância surda, o bilinguismo e a educação de surdos (Gil, 2008; Severino, 2016). O delineamento metodológico fundamenta-se na premissa de que a revisão crítica da literatura especializada permite delimitar o estado da arte de um objeto de conhecimento, identificar lacunas teóricas e integrar contribuições de diferentes autores para construir sínteses explicativas consistentes.

O levantamento dos trabalhos que compõem o *corpus* analítico ocorreu mediante consulta sistemática a acervos acadêmicos digitais (Portal de Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico) e a obras de referência consagradas no campo dos Estudos Surdos e da Psicopedagogia. Para a busca das fontes, utilizaram-se descritores combinados nos idiomas português e inglês: *Surdez e Infância*, *Libras e Educação Infantil*, *Identidade Surda* e *Família*, *Bilinguismo para Surdos* e *Cultura Surda*.

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: (a) livros, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos com avaliação pelos pares e teses/dissertações que abordassem diretamente a criança surda, a família ouvinte e o ambiente escolar; (b) trabalhos que adotassem o referencial socioantropológico e linguístico da surdez; e (c) documentos legais brasileiros reguladores da Educação Bilíngue de Surdos,Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 14.191/2021. Foram excluídos estudos centrados exclusivamente na reabilitação audiológica cirúrgica sem discussão sobre os aspectos linguísticos e socioculturais do desenvolvimento infantil.

O procedimento de processamento e análise do material seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo Teórica, articulada em três etapas fundamentais: (1) pré-análise, mediante leitura flutuante e seleção inicial do corpus; (2) exploração do material, com categorização temática dos excertos de acordo com os eixos analíticos (núcleo familiar, aquisição da Libras, representações estereotipadas e mediação escolar); e (3) tratamento dos resultados e interpretação crítica, correlacionando os dados bibliográficos com o referencial teórico adotado (Bardin, 2011).

No tocante aos aspectos éticos em pesquisa, cumpre esclarecer que a presente investigação se baseou exclusivamente na análise de literatura científica de domínio público e documentos legais normativos. Conforme dispõe o parágrafo único do Artigo 1º da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pesquisas que utilizam exclusivamente dados secundários, textos científicos publicados e informações de acesso público sem a identificação direta de sujeitos humanos não necessitam de registro ou avaliação pelo sistema CEP/CONEP. As narrativas autobiográficas e depoimentos mencionados ao longo da discussão teórica correspondem estritamente a registros constantes das obras publicadas consultadas (como Laborit, 1994 e Strobel, 2008), mantendo-se a rigorosa citação das fontes originais.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL: HISTÓRIA, LINGUAGEM E IDENTIDADE

3.1 O Desenvolvimento Infantil e o Núcleo Familiar Ouvinte

O núcleo familiar constitui o primeiro grupamento social e a matriz primordial do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico do indivíduo. De acordo com a teoria sistêmica da família, é no ambiente doméstico que se estabelecem os padrões primários de comunicação, as trocas afetuosas, o reconhecimento de limites e a transmissão de valores culturais (Osório, 1996). Para a criança ouvinte, a apreensão do mundo e a atribuição de significados às coisas ocorrem de maneira fluida e espontânea pela imersão contínua no universo sonoro e linguístico dos pais.

No entanto, quando nasce uma criança surda em uma família composta por pais ouvintes situação que abrange aproximadamente 95% de todos os casos de surdez -, estabelece-se um cenário de profunda assimetria comunicativa e desorganização emocional (Goldfeld, 1997; Strobel, 2008). Diante da constatação ou do diagnóstico clínico da surdez, os pais ouvintes frequentemente vivenciam um período de luto simbólico. A criança idealizada nos planos pré-natais é confrontada com a realidade do filho real, desencadeando sentimentos de choque, medo, frustração, negação e culpa.

Conforme analisa Karin Strobel (2008), ao receber o diagnóstico médico sobre a perda auditiva do filho, os pais entram em um estado de vulnerabilidade emocional que os torna extremamente receptivos aos discursos de normalização médica. Instala-se, então, uma busca obstinada pela *cura* ou pelo restabelecimento da audição a qualquer custo:

> Quando o médico apresenta o diagnóstico de surdez, os pais ficam "chocados" diante da diversidade deste novo elemento familiar. As expectativas de cura tomam o tempo e os esforços da família e estão presentes em todos os encontros e reuniões familiares. Todo desgaste ocorre, na esperança da normalização (Strobel, 2008, p. 50).

Essa busca por normalização, fundamentada no modelo clínico-médico da surdez, tende a priorizar tratamentos ostensivos de reabilitação oral e a intervenção cirúrgica por meio de implantes cocleares. Embora a tecnologia audiológica contemporânea ofereça importantes amplificações sonoras, a literatura crítica adverte que a submissão exclusiva da criança surda à reabilitação oral não garante, por si só, o desenvolvimento de uma comunicação natural e fluente (Wrigley, 1996; Lane, 2000).

Harlan Lane (1992, 2000), ao analisar os efeitos do modelo médico sobre a comunidade surda, adverte que a centralidade excessiva na reabilitação oral e nos procedimentos cirúrgicos de implante pode submeter a criança a um vácuo linguístico prolongado. Se a aquisição da linguagem oral falhar ou se atrasar significativamente durante a janela crítica do desenvolvimento infantil, a criança corre o risco de crescer sem o domínio efetivo de nenhuma língua - seja a língua falada ou a língua de sinais. O autor pondera que:

> Apesar de a criança ter sido submetida ao implante coclear, é pouco provável que sua comunicação seja considerada fluente tanto no mundo ouvinte quanto no mundo surdo. Ou seja, aumenta a possibilidade de ela se desenvolver sem nenhum tipo de comunicação concreta, seja falada ou gestual (Lane, 1992, p. 21).

Assim, a família ouvinte precisa passar por um processo de reestruturação conceitual e afetiva. A aceitação da surdez não como uma patologia a ser erradicada, mas como uma diferença sociocultural e linguística, é a chave para que os pais busquem a capacitação em Libras e ofereçam ao filho um ambiente de acolhimento protetivo e pleno (Strobel, 2007).

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

3.2 A Constituição do Sujeito Surdo e o Mundo Visual

A linguagem não se reduz a um mero instrumento mecânico de transmissão de mensagens; ela constitui o próprio pensamento, organiza as funções psíquicas superiores e medeia a relação do sujeito com a realidade. Partindo dos pressupostos sociohistóricos de Vygotsky, Márcia Goldfeld (1997) ressalta que a criança constrói seus esquemas mentais e internaliza conceitos à medida que interage com o meio por intermédio de um sistema sígnico estruturado. Aprofundando os pressupostos socio-históricos da mediação simbólica, convém ressaltar que Vygotsky concebia as funções psicológicas superiores - tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração e a capacidade de planejamento - não como estruturas biológicas inatas, mas como construções culturais emergentes da interação social mediada por signos (Goldfeld, 1997). Para a criança ouvinte, a palavra falada atua como o signo mediador primário. Para a criança surda, a privação da linguagem oral não extingue a sua capacidade biológica e psicológica de abstração; contudo, na ausência de uma língua de sinais, o desenvolvimento dessas funções superiores é severamente comprometido devido à falta de um sistema sígnico fluente. Quando a criança surda é exposta precocemente à Libras, o signo visual assume integralmente o papel de mediador simbólico, permitindo a estruturação do pensamento complexo e o salto qualitativo na organização psíquica.

Para a pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais, Libras, figura como sua língua materna e natural (L1). A naturalidade da língua de sinais decorre do fato de que ela é processada por meio do canal visuoespacial e pronunciada através do corpo, das mãos, da face e do espaço tridimensional. Diferente dos idiomas orais-auditivos, nos quais o som é o suporte da significação, na Libras a modalidade é visual-motora. As mãos, os movimentos corporais e as expressões faciais constituem os elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos que dão forma ao pensamento e ao discurso (Capovilla; Raphael, 2001).

Estudos focados na aquisição de linguagem por pessoas surdas destacam que a criança surda que convive desde os primeiros meses com a língua de sinais desenvolve seus marcos linguísticos e cognitivos na mesma temporalidade e com a mesma complexidade que uma criança ouvinte exposta à língua oral. De acordo com Finau (*apud* Quadros, 2007):

> A linguagem é um dos principais meios pelos quais o homem adquire conhecimento de mundo, fator que tem participação definitiva na organização da própria linguagem. Por isso, hoje, os estudos de aquisição de linguagem por pessoas surdas realçam a ideia de que toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngue. Tal concepção sugere o uso tanto da língua de sinais quanto da oral (em sua modalidade escrita e quando possível em sua modalidade falada), pois os estudos indicam que, deste modo, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais (Finau apud Quadros, 2007, p. 218-219).

Nessa perspectiva bilíngue, a Libras desempenha o papel de Primeira Língua, L1, sendo a ferramenta primária para a conceituação do mundo, a autoexpressão e a interação social. A língua portuguesa assume a posição de Segunda Língua, L2, devendo ser ensinada

predominantemente em sua modalidade escrita. Como salienta Costa (2003), a aprendizagem de uma segunda língua pela pessoa surda torna-se consideravelmente mais bem-sucedida quando a criança já possui uma L1 sólida e bem consolidada, sobre a qual possa ancorar as estruturas gramaticais e semânticas da L2.

É importante diferenciar categoricamente a proposta da Educação Bilíngue dos antigos métodos da Comunicação Total, amplamente difundidos nas décadas de 1970 e 1980\. A Comunicação Total defendia o uso simultâneo de sinais, fala, gestos e leitura orofacial, prática conhecida como bimodalismo ou português sinalizado. Contudo, pesquisas psicolinguísticas demonstraram a ineficiência metodológica dessa simultaneidade. Fernando Capovilla e Walkiria Raphael (2001) apontam que a tentativa de sinalizar e falar o português ao mesmo tempo corrompe a estrutura sintática de ambas as línguas, gerando um código híbrido e confuso:

> De fato, não se pode negar o valor dos métodos da Comunicação Total para visualização da língua falada em uma série de áreas de aplicação para ensino da língua escrita. No entanto, havia outros aspectos críticos em que os problemas começavam a acumular-se. Tais problemas diziam respeito ao fato importante de que, embora, por princípio, a Comunicação Total apoiasse o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais; na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível, devido à natureza extremamente distinta da língua de sinais (Capovilla; Raphael, 2001, p. 1485).

Dessa forma, a preservação da integridade gramatical da Libras e o reconhecimento do seu status como língua natural constituem pilares inegociáveis para que o *Mundo Surdo Infantil* se organize de forma rica, estimulante e visualmente estruturada.

3.3 Diferença, Alteridade e Cultura Surda

A virada conceitual promovida pelos Estudos Surdos nas últimas décadas reside no deslocamento da surdez do campo da deficiência e da patologia para o campo da diferença cultural e da alteridade. Gladis Perlin (2005, 2006), uma das principais teóricas surdas brasileiras, argumenta que encarar o surdo como *deficiente* reflete o olhar hegemônico da cultura ouvinte, a qual toma a audição como norma universal de humanidade e classifica a ausência do som como privação ou inferioridade.

Para Perlin (2006), o conceito de diferença expressa a maneira própria de o sujeito surdo existir, perceber o espaço e significar a cultura através da experiência visual:

> Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: "para tornarem-se sujeitos de sua história", saírem

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

> da exclusão, construírem sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria (Perlin, 2006, p. 139).

A construção da identidade surda na infância depende crucialmente da existência de referências e modelos adultos surdos. Em famílias ouvintes, a criança surda raramente encontra dentro do lar um par linguístico ou cultural que compartilhe de sua percepção visual do mundo. Quando a criança não tem oportunidade de conviver com adultos surdos fluentes em Libras, sua construção identitária torna-se fragilizada ou fragmentada, podendo assumir formas de *identidade flutuante* ou *identidade mascarada*, em que o sujeito tenta emular a condição ouvinte sem obter sucesso e sem reconhecer a riqueza de sua própria singularidade (Strobel, 2006, 2008).

Karin Strobel (2006) tensiona a urgência da convivência entre a criança e os pares adultos da comunidade surda ao formular os seguintes questionamentos reflexivos:

> Como uma criança surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda no futuro, se ele não conviver com outros surdos que façam uso da língua de sinais? (Strobel, 2006, p. 250).

A Cultura Surda abrange o conjunto dos artefatos culturais produzidos pelas comunidades surdas: a literatura surda - piadas, lendas, poesias visuais e histórias contadas em sinais-, as produções artísticas e teatrais visuais, os costumes sociais de contato físico e aceno visual, e a memória histórica de lutas pelos direitos linguísticos (Strobel, 2008). Quando a criança surda é inserida precocemente na comunidade surda, ela recebe um passe simbólico que lhe permite ter orgulho de sua condição, superando o sentimento de isolamento e posicionando-se como sujeito protagonista de sua trajetória.

4. DESAFIOS DIÁRIOS, ESTEREÓTIPOS E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA INFÂNCIA SURDA

4.1 Desconstrução dos Estereótipos e Representações Pejorativas

A trajetória dos sujeitos surdos na sociedade ouvinte tem sido continuamente demarcada pela presença de preconceitos, estigmas e estereótipos que limitam o exercício pleno da cidadania. O conceito de estereótipo refere-se à construção de imagens preconcebidas, reducionistas e homogeneizantes impostas por um grupo dominante sobre um grupo minoritário. No caso dos surdos, a cultura ouvintista construiu uma representação na qual a incapacidade de ouvir é correlacionada a uma suposta incapacidade intelectual, emocional e social (Perlin, 2005; Strobel, 2008).

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

Historicamente, e ainda hoje no senso comum, utilizam-se nomenclaturas inadequadas e pejorativas para designar a pessoa surda, tais como *mudinho, surdo-mudo, doente, deficiente auditivo* ou *coitadinho*. Conforme esclarece a literatura linguística, o termo *surdo-mudo* é incorreto, pois as cordas vocais e o aparelho fonador da imensa maioria das pessoas surdas são perfeitamente hígidos; a ausência da fala oral decorre unicamente da falta da alça auditiva para a realimentação do som. Da mesma forma, a expressão *deficiente auditivo* enfatiza o déficit biológico e o olhar clínico, enquanto o termo Surdo (grafado com maiúscula na literatura dos Estudos Surdos) afirma a identidade cultural e a filiação a uma comunidade linguística própria.

Gladis Perlin (2005) adverte que o estereótipo imposto pela sociedade exerce uma força coercitiva sobre a subjetividade da criança em desenvolvimento:

> O estereótipo faz com que as pessoas se oponham às vezes disfarçadamente, e evite construção da identidade surda cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (Perlin, 2005, p. 55).

Quando a própria família ouvinte absorve os estereótipos da sociedade e recusa o uso da Libras no ambiente doméstico, a criança surda passa a se enxergar como um indivíduo falho, incompleto ou invisível. Por outro lado, quando a criança é imersa em um ambiente que valoriza a sinalização e afirma o orgulho surdo, desfazem-se as representações negativas, permitindo que o desenvolvimento socioemocional ocorra com autoestima, segurança e altivez (Strobel, 2008).

Outra precisão conceitual urgente diz respeito à distinção entre *Linguagem de Sinais* e *Língua de Sinais*. A linguagem é um conceito genérico que abrange qualquer sistema de comunicação visual, sonoro ou gestual, como sinais de trânsito, código Morse ou expressões faciais. A Língua de Sinais, por sua vez, constitui um sistema linguístico natural completo, dotado de todos os níveis de estruturação fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. A Libras não é uma simples coleção de gestos mímicos ou uma tradução sinalizada do português; ela é uma língua viva, autônoma e capaz de expressar pensamentos filosóficos, científicos e poéticos de elevada complexidade (Costa, 2003; Capovilla; Raphael, 2001).

4.2 O Papel das Tecnologias de Apoio e Comunicação Visual

Na vida cotidiana da criança surda, a acessibilidade e a autonomia dependem em grande medida da adaptação do ambiente físico e tecnológico para a modalidade visual e tátil. Em uma residência ou escola voltada para ouvintes, os estímulos de alerta são primordialmente sonoros: a campainha da porta, o toque do telefone, o despertador, o alarme de incêndio e os chamados vocais. Para a criança surda, a ausência de adaptações visuais nesses artefatos reitera a sensação de dependência e exclusão.

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

As tecnologias assistivas para pessoas surdas constituem recursos fundamentais para promover a autonomia, a segurança e a comunicação interpessoal. O Quadro 1 a seguir apresenta as principais tecnologias de apoio visual e tátil utilizadas por pessoas surdas, detalhando suas especificações e impactos no cotidiano infantil e educacional:

Quadro 1 – Tecnologias de Apoio e Comunicação Visual para Pessoas Surdas

Tecnologias Assistivas e seus Impactos na Infância e no Contexto Escolar

Tecnologia Assistiva	Mecanismo de Funcionamento	Aplicação e Impacto no Cotidiano Infantil e Escolar
 **Campainha Luminosa**	Transforma o sinal elétrico do botão de chamada em impulsos de luz piscante (estroboscópica ou LED).	Permite à criança identificar a chegada de visitantes na residência ou o sinal de início e término das aulas na escola.
 **Relógios com Vibração**	Dispositivos despertadores que emitem impulsos vibratórios de alta intensidade sob o travesseiro ou no pulso.	Promove a autonomia da criança nos horários de acordar e na gestão de suas rotinas diárias sem dependência dos pais.
 **TDD (Telecommunication Device for the Deaf)**	Telefone de texto acoplado a um teclado e visor alfanumérico que transmite mensagens via linha telefônica.	Historicamente viabilizou a comunicação textual direta à distância entre surdos e serviços de emergência ou centrais de mediação.
 **Smartphones e Chamadas de Vídeo**	Dispositivos móveis com câmeras de alta resolução e aplicativos de mensagens instantâneas e videochamadas.	Revolucionaram a comunicação dos surdos, permitindo conversações em Libras em tempo real e acesso a conteúdos multimídia.
 **Closed Caption (Legenda Oculta)**	Sistema de transmissão de texto sincronizado com a fala em programas de televisão, vídeos e materiais educativos.	Auxilia o desenvolvimento da leitura e escrita na modalidade de L2, oferecendo suporte textual visual à programação audiovisual.

Fonte: Elaboração dos autores, fundamentada em FENEIS (2005) e Strobel (2008).

A incorporação dessas tecnologias assistivas nos ambientes doméstico e escolar não representa apenas uma facilitação prática, mas expressa o reconhecimento da cultura visual surda. Quando a escola e a família adotam sinalizadores luminosos e recursos tecnológicos visuais, a criança percebe que o espaço foi pensado para a sua forma de existência, fortalecendo seu sentimento de pertencimento e acolhimento.

5. INCLUSÃO ESCOLAR, AMBIENTES LINGUÍSTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.1 A Acolhida da Família e da Criança no Ambiente Escolar

A entrada no ambiente escolar representa um marco divisor no desenvolvimento de qualquer criança, configurando-se como o primeiro espaço formal de socialização fora do círculo familiar imediato. Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, a criança em idade escolar constrói esquemas internos abstratos, desenvolve raciocínio dedutivo e indutivo e adquire a capacidade de reversibilidade sobre o ambiente (Bee, 2003). Contudo,

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

essa evolução cognitiva pressupõe que a criança tenha vivenciado etapas anteriores de estimulação linguística e elaboração conceitual.

No caso da criança surda proveniente de família ouvinte, é frequente o cenário em que a criança ingressa na escola sem ter tido acesso prévio a nenhuma língua estruturada - não dominando nem a fala oral nem a sinalização em Libras. A família, por sua vez, muitas vezes recorre à escola regular como a última esperança de "normalização" ou de resolução das dificuldades comunicativas que não conseguiu superar no lar.

Nesse momento crítico, a escola é chamada a exercer um papel que ultrapassa as fronteiras estritas do currículo acadêmico tradicional. O ambiente escolar passa a ser a instância mediadora entre a família ouvinte e o universo surdo. Cabe à instituição acolher os pais com empatia, desmistificar o diagnóstico clínico e orientar a família sobre a urgência de que a criança seja imersa na Libras e aprenda em um ambiente genuinamente bilíngue (Strobel, 2007).

O olhar que a escola lança sobre o aluno surdo exerce influência direta sobre a constituição de sua subjetividade. Conforme observa a literatura contemporânea, a criança assimila visualmente todas as atitudes, expectativas e atritos presentes no espaço escolar. Se a escola enxerga o aluno surdo como um sujeito incapaz, limitado ou *pesado* para a dinâmica da turma, a criança interiorizará uma autoimagem desvalorizada. Ao contrário, se a equipe pedagógica enxerga a surdez como uma diferença linguística e visual promissora, oferecendo conteúdos sinalizados e modelos surdos positivos, a criança projeta-se com confiança e alcança elevados patamares de desenvolvimento intelectual (Strobel, 2007; Perlin, 2006).

5.2 Modalidades Educacionais e os Desafios da Formação Docente

A organização da educação de surdos no Brasil tem sido objeto de intensos debates teóricos, políticos e pedagógicos. Atualmente, identificam-se diferentes modelos e espaços de escolarização para o aluno surdo:

1. **Escolas Especiais para Surdos**: Instituições cujo espaço físico, corpo docente e projeto político-pedagógico são integralmente estruturados na Libras como língua de instrução e interação social. Nesse espaço, o conhecimento é construído na modalidade visual, a Cultura Surda é vivenciada cotidianamente e a presença de professores e colegas surdos oferece um ambiente de identificação plena.

2. **Escolas Bilíngues de Surdos e Classes Bilíngues**: Modalidade formalizada pela Lei nº 14.191/2021, na qual se agrupam alunos surdos em turmas ou escolas onde a Libras é a primeira língua de ensino e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua na modalidade escrita, preservando-se a identidade linguística do grupo.

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

3. **Escolas Regulares de Ouvintes** (Inclusão com Intérprete): Inserção do aluno surdo em turmas compostas predominantemente por ouvintes, mediada pela presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, TILS. Embora seja a modalidade mais difundida na rede pública, apresenta desafios complexos, como o risco de isolamento social do aluno surdo frente aos colegas ouvintes que desconhecem a Libras.

4. **Tutoria ou Modelos Clínicos**: Práticas focadas na reabilitação audiológica e oral individualizada, nas quais a figura do educando é frequentemente assimilada à do paciente em terapia.

Sob a perspectiva da prática pedagógica bilíngue, o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua, L2, para alunos surdos exige metodologias específicas que se diferenciam radicalmente do ensino tradicional de português para ouvintes. Enquanto para a criança ouvinte o ensino do português parte do conhecimento prévio da alça fonológico-auditiva - alfabetização pelo método fônico ou silábico-, para a criança surda o processo de alfabetização deve ser estritamente visual e contrastivo, apoiando-se no significado prévio já construído em Libras (Quadros; Schmild, 2006). O uso de recursos visuais como imagens contextualizadas, mapas conceituais, contraste gramatical direto entre a estrutura SOV/OSV da Libras e a estrutura SVO do português, bem como o trabalho com gêneros textuais autênticos, constituem estratégias indispensáveis para garantir a apropriação da escrita sem recorrer à ilusão da sonorização artificial.

Um dos gargalos mais graves enfrentados pela Educação Bilíngue de Surdos reside na precariedade da formação docente. A imensa maioria dos professores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foi graduada em cursos de licenciatura que não ofereceram a fluência necessária em Libras nem a fundamentação teórica sobre a pedagogia visual da surdez.

A ausência de professores fluentes em Libras nas salas de aula regulares expõe a criança surda a uma miscelânea de improvisações pedagógicas e desencontros comunicativos. Sem a possibilidade de dialogar diretamente com o seu professor na sua língua materna, a criança surda fica privada de tirar dúvidas, de argumentar e de ser avaliada em suas reais capacidades intelectuais. É fundamental, portanto, que as políticas públicas de formação inicial e continuada de educadores assegurem o domínio efetivo da Libras e a contratação de professores surdos para atuar como regentes e modelos linguísticos de referência (Strobel, 2006; Quadros, 2006).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a infância surda e suas especificidades exige um esforço deliberado de desconstrução das premissas ouvintistas que historicamente conceberam a surdez sob a métrica da falta, do déficit e da patologia. O percurso reflexivo empreendido neste manuscrito permitiu responder à questão-problema inicial, evidenciando que a família, a

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

escola e a comunidade surda desempenham papéis decisivos e inter-relacionados na formação integral da criança surda.

Retomando os objetivos propostos, a literatura examinada demonstra que o acesso precoce à Libras constitui o divisor de águas no desenvolvimento da criança surda. Quando garantida como Primeira Língua, a Libras possibilita a estruturação do pensamento conceitual, o desenvolvimento cognitivo pleno, a autoexpressão e o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Além disso, a convivência direta com adultos surdos e a imersão na Cultura Surda propiciam a construção de uma identidade surda segura, pautada no orgulho e no pertencimento comunitário.

No que tange à dimensão familiar, conclui-se que os pais ouvintes necessitam de suporte empático e orientação qualificada para ultrapassarem a fase de luto do diagnóstico clínico e compreenderem a surdez sob a perspectiva da diferença cultural. O aprendizado da Libras pelo núcleo familiar e o acolhimento afetivo da criança em sua singularidade visual constituem as bases de um desenvolvimento socioemocional sadio.

No âmbito educacional, ressalta-se que a efetivação da Educação Bilíngue de Surdos - conforme respaldada pela Lei nº 14.191/2021 - exige superar as práticas improvisadas de integração e investir na reestruturação dos espaços escolares. Isso implica garantir escolas ou turmas bilíngues com professores fluentes em Libras, materiais didáticos visuais e a presença constante de tradutores/intérpretes e educadores surdos.

Como limitação deste estudo, assinala-se seu caráter estritamente bibliográfico e documental. Embora a literatura consultada ofereça fundamentos sólidos, a complexidade das realidades regionais brasileiras demanda investigações empíricas complementares. Sugere-se para a agenda de pesquisas futuras a realização de estudos de campo qualitativos que acompanhem a trajetória de crianças surdas na educação infantil bilíngue, bem como a avaliação dos impactos dos programas de formação em Libras oferecidos aos pais ouvintes.

Desse modo, assegurar à criança surda o direito de crescer em sua língua natural e de vivenciar a infância com plenitude e dignidade é um imperativo ético, político e pedagógico para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

DOI: 10.5281/zenodo.23716959

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2\. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 9\. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002\. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília,* DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005\. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras*. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021\. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira.* 2\. ed. São Paulo: Edusp, 2001\. v. 1, p. 1479-1487.

COSTA, Dirce Aparecida Foletto da. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* Cascavel: UNIOESTE, 2003.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Tecnologias e produtos de apoio para surdo*s. Rio de Janeiro: FENEIS, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 25\. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6\. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LABORIT, Emmanuelle. *O vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

MCCLEARY, Leland. *O orgulho de ser surdo*. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1., 2003, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: FENEIS-SP / Faculdade Sant'Anna, 2003\. p. 1-12.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PERLIN, Gladis T. T. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, Gladis T. T. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 135-146, jun. 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. *Estudos surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

SEVERINO, António Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24\. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *Textos e diferenças. Leituras em Revista*, Ijuí, n. 3, p. 15-28, jan. 2002.

STROBEL, Karin Lilian. *A visão do surdo sobre a língua de sinais e a cultura surda*. Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-255, jun. 2006.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados*. 2007\. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington, DC: *Gallaudet University Press*, 1996.