



Diferenças no desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte: cultura, linguagem e infância

Differences in the development of deaf and hearing children: culture, language, and childhood

Marlene Tomaz¹

Submetido: 02/01/2026 Aprovado: 06/02/2026 Publicação: 26/02 /2026

RESUMO

O presente artigo analisa as diferenças e aproximações no desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte, considerando as dimensões linguísticas, culturais e educacionais que atravessam a infância. Fundamentado na abordagem histórico-cultural, o estudo compreende o desenvolvimento humano como processo socialmente produzido, mediado pela linguagem e pelas interações sociais. Discute-se o papel do acesso precoce a uma língua plenamente acessível na constituição do pensamento, da identidade e da participação social. A surdez é abordada como diferença linguística e cultural, superando concepções deficitárias e reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como língua natural da comunidade surda. A análise evidencia que as desigualdades observadas no percurso escolar da criança surda decorrem, sobretudo, de barreiras comunicacionais e de práticas pedagógicas centradas na oralidade. Destaca-se a educação bilíngue como proposta capaz de promover aprendizagem significativa, pertencimento social e desenvolvimento integral, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

Palavras-chave: Criança surda. Criança ouvinte. Desenvolvimento infantil. Linguagem. Educação bilíngue.

ABSTRACT

This article analyzes the differences and convergences in the development of deaf and hearing children, considering the linguistic, cultural, and educational dimensions that shape childhood. Grounded in the historical-cultural approach, the study understands human development as a socially constructed process mediated by language and social interactions. The discussion emphasizes the role of early access to a fully accessible language in the constitution of thought, identity, and social participation. Deafness is approached as a linguistic and cultural difference, overcoming deficit-based perspectives and recognizing Brazilian Sign Language as the natural language of the deaf community. The analysis indicates that inequalities observed in the educational trajectories of deaf children result mainly from communicational barriers and pedagogical practices centered on orality. Bilingual education is highlighted as a pedagogical proposal capable of promoting meaningful learning, social belonging, and integral development, contributing to an education committed to diversity and social justice.

Keywords: Deaf child. Hearing child. Child development. Language. Bilingual education.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, pela Universidad Del Sol - UNADES, Assunção / PY. marlenetomaz69@hotmail.com

1. Introdução

A infância configura-se como etapa decisiva do desenvolvimento humano, período em que se estruturam a linguagem, o pensamento, a identidade e as formas de interação social. As experiências vivenciadas nos primeiros anos exercem influência direta sobre a constituição das funções psicológicas superiores, sendo a linguagem elemento central nesse processo. O acesso a uma língua plenamente acessível desde a primeira infância constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

As diferenças observadas entre o desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte não se explicam pela ausência da audição, mas pelas condições linguísticas, culturais e educacionais oferecidas ao longo da infância. O acesso, ou a restrição de acesso, a uma língua desde os primeiros anos de vida incide diretamente sobre a organização do pensamento, a constituição da identidade e a participação nas práticas sociais.

A abordagem histórico-cultural, formulada por Vygotsky (2008), compreende o desenvolvimento humano como processo socialmente produzido, mediado pela linguagem e pelas interações estabelecidas nas relações sociais. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores têm origem no plano social e são progressivamente internalizadas pelo sujeito. A privação linguística, sobretudo na infância, compromete esse processo, não por limitações individuais, mas por barreiras sociais e educacionais que restringem o acesso à mediação simbólica.

A compreensão contemporânea da surdez como diferença linguística e cultural desloca concepções patologizantes e reconhece o sujeito surdo como integrante de uma comunidade linguística específica. Autores como Skliar (1998) e Strobel (2008), destacam que a experiência surda organiza-se pela visualidade e pelo uso da língua de sinais, constituindo práticas culturais, identitárias e formas próprias de interação social. A Língua Brasileira de Sinais apresenta-se como língua natural da comunidade surda, capaz de sustentar o desenvolvimento cognitivo, simbólico e social quando acessada precocemente, conforme evidenciam os estudos de Quadros (2008).

No campo educacional, as desigualdades entre crianças surdas e ouvintes intensificam-se em modelos pedagógicos centrados exclusivamente na oralidade. A escola assume papel central na garantia do direito à educação, devendo reconhecer a diversidade linguística como elemento constitutivo da experiência educativa. A educação bilíngue emerge como proposta pedagógica que respeita os percursos linguísticos da criança surda, favorece processos de aprendizagem mais equitativos e contribui para o fortalecimento da identidade surda.

Este artigo analisa as diferenças e aproximações no desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte, considerando as dimensões linguísticas, culturais e educacionais que atravessam a infância. Busca-se contribuir para a compreensão da surdez como diferença legítima, promovendo

reflexões que subsidiem práticas educativas comprometidas com a diversidade, a equidade e a justiça social.

2. Aproximações e diferenças

As diferenças no desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte não se limitam ao aspecto sensorial da audição. Essas distinções alcançam dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e culturais. O eixo organizador dessas diferenças refere-se ao acesso, ou à ausência de acesso, a uma língua plenamente acessível desde a primeira infância. As experiências linguísticas iniciais influenciam diretamente a constituição do pensamento, a formação identitária e as formas de interação estabelecidas no meio social.

No desenvolvimento infantil, a linguagem constitui instrumento fundamental de mediação simbólica. A abordagem histórico-cultural compreende que as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais, sendo progressivamente internalizadas pelo sujeito. Para Vygotsky (1989), toda função no desenvolvimento cultural da criança manifesta-se inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. Essa compreensão evidencia que a qualidade das interações linguísticas disponíveis interfere de modo direto nos processos de desenvolvimento cognitivo e social.

Desde o nascimento, a criança ouvinte encontra-se inserida em um ambiente predominantemente sonoro, no qual a língua oral circula de forma espontânea. A convivência cotidiana com familiares e pares favorece a escuta contínua da língua, possibilitando a aquisição natural de estruturas gramaticais, entonações e significados. Esse percurso contribui para a ampliação do vocabulário, para a organização do pensamento simbólico e para a participação nas práticas culturais desde os primeiros anos de vida. A oralidade atua como mediadora das relações sociais e da construção do conhecimento, sendo amplamente reforçada pelas práticas escolares.

A criança surda, quando inserida em contextos nos quais a língua oral constitui o principal meio de comunicação, pode vivenciar restrições significativas no acesso às interações linguísticas. A ausência de uma língua plenamente acessível compromete a comunicação, limita as possibilidades expressivas e interfere na organização do pensamento abstrato. Tais limitações não decorrem da surdez, mas das barreiras comunicacionais impostas pelo ambiente social e educacional. Vygotsky (1989) destaca que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza, evidenciando os impactos da privação linguística sobre os processos de desenvolvimento.

Estudos sobre o desenvolvimento inicial da linguagem indicam que crianças surdas e ouvintes percorrem, nos primeiros meses de vida, etapas semelhantes de expressão pré-linguística.

A diferenciação estabelece-se progressivamente a partir das condições de acesso ao ambiente linguístico. Strobel (2008) descreve esse processo,

Quando um bebê nasce surdo, ele desenvolve inicialmente as mesmas fases de linguagem que o bebê ouvinte: grito de satisfação, choro de dor e fome, emite sons sem significados até mais ou menos seis meses de idade e, quando chega à fase do balbúcio, é que começa a ser diferenciado um do outro. Porque o bebê ouvinte, podendo ouvir os sons do ambiente ao redor de si, tenta se comunicar emitindo sons, enquanto o bebê surdo não ouve sons do ambiente e, por isso, as primeiras “palavras” não surgem. Consequentemente, fica com a aquisição da linguagem atrasada e limitada por falta de continuidade e acesso aos conhecimentos e informações externas. (Strobel, 2008, p. 45).

A análise apresentada pela autora demonstra que o atraso na aquisição da linguagem não se associa a limitações cognitivas, mas à ausência de acesso contínuo a uma língua plenamente acessível no período inicial do desenvolvimento. A privação linguística compromete a formação de conceitos, a organização do pensamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, refletindo condições sociais e educacionais excludentes.

Quando a criança surda tem acesso precoce à Língua Brasileira de Sinais, observa-se um percurso de desenvolvimento linguístico compatível com o de crianças ouvintes em relação à língua oral. A língua de sinais assume o papel de primeira língua, possibilitando a construção de significados, a elaboração do pensamento simbólico e a participação nas interações sociais. Quadros (2008) ressalta que as línguas de sinais constituem línguas naturais completas, dotadas de estrutura gramatical própria, capazes de sustentar o desenvolvimento cognitivo e simbólico de seus usuários.

Pesquisas no campo da surdez indicam que crianças surdas expostas precocemente à língua de sinais desenvolvem competências linguísticas, cognitivas e sociais semelhantes às das crianças ouvintes, ainda que por meio de uma modalidade visual-espacial. Sacks (2010) relata que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento intelectual pleno da pessoa surda, reforçando que a diferença entre crianças surdas e ouvintes não reside na capacidade intelectual, mas na via linguística pela qual o pensamento se organiza.

As diferenças tornam-se mais evidentes quando a criança surda não tem acesso a uma língua desde a primeira infância. A privação linguística compromete a formação de conceitos, a organização do pensamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas dificuldades refletem práticas sociais e educacionais que desconsideram a diversidade linguística, interpretando a ausência de comunicação como limitação individual, quando resulta de contextos excludentes.

No campo cultural, a criança ouvinte tende a identificar-se com práticas sociais e valores associados à cultura majoritária, mediada pela oralidade. A criança surda, ao integrar comunidades

surdas, compartilha valores, práticas comunicativas e formas específicas de interação organizadas pela visualidade. A cultura surda configura-se como elemento estruturante da infância surda, oferecendo referências identitárias e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Strobel (2008) destaca que a cultura surda é construída a partir da experiência visual e da língua de sinais.

A constituição da identidade surda relaciona-se diretamente à convivência com outros sujeitos surdos e ao reconhecimento da língua de sinais como legítima. Skliar (1998) defende que a identidade surda se constrói na relação com outros surdos, evidenciando a importância de espaços sociais e educacionais que assegurem a circulação da língua de sinais e o fortalecimento das relações comunitárias.

No âmbito educacional, as desigualdades observadas entre crianças surdas e ouvintes emergem, sobretudo, em modelos pedagógicos que priorizam exclusivamente a oralidade. A imposição de práticas que desconsideram a língua de sinais pode gerar dificuldades na aprendizagem escolar, na comunicação e na construção da autoestima. Tais dificuldades não são inerentes à criança surda, mas resultam de estruturas educacionais que restringem o acesso à linguagem.

A análise comparativa entre o desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte evidencia aproximações significativas no que se refere às potencialidades cognitivas, emocionais e sociais. Ambas apresentam capacidade de desenvolver pensamento abstrato, habilidades sociais complexas e competências acadêmicas, desde que inseridas em contextos que assegurem acesso efetivo à linguagem e a interações sociais significativas. As diferenças observadas não devem ser compreendidas como déficits, mas como expressão de trajetórias linguísticas e culturais distintas.

O reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural exige a reorganização das práticas educativas, com valorização da educação bilíngue e garantia de ambientes linguísticos acessíveis. Essa perspectiva contribui para a superação de concepções patologizantes, para o fortalecimento da identidade surda e para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social.

3. Desenvolvimento infantil e linguagem

A linguagem ocupa posição estruturante no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que a criança amplia suas possibilidades de interação social e de elaboração simbólica. Por meio das trocas estabelecidas com o meio, a criança constrói significados, organiza o pensamento e participa das práticas culturais que orientam sua inserção social. A constituição das funções psicológicas superiores ocorre nesse movimento de apropriação

dos sistemas simbólicos socialmente compartilhados, processo descrito por Vygotsky (2008) como fundamental para o desenvolvimento humano.

A infância configura-se como período sensível para a constituição das funções psicológicas superiores, no qual dimensões biológicas, sociais, culturais e linguísticas articulam-se de forma indissociável. Nesse percurso, a linguagem assume papel estruturante, ao possibilitar a organização do pensamento, a atribuição de significados às experiências vividas e a participação nas práticas sociais que sustentam a inserção da criança na cultura do grupo ao qual pertence.

A linguagem pode ser compreendida a partir de duas dimensões complementares. Uma refere-se à sua função no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como instrumento de mediação para a elaboração de novos conhecimentos a partir daqueles já consolidados. Outra diz respeito à linguagem enquanto objeto de aprendizagem, cuja apropriação constitui condição essencial para o desenvolvimento acadêmico e para a participação efetiva nos diferentes contextos educacionais.

A aquisição da linguagem possibilita a internalização de conceitos, a construção da consciência e o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas. Crianças expostas a interações linguísticas significativas tendem a apresentar maior desenvolvimento simbólico e maior capacidade de abstração. A restrição dessas experiências pode comprometer o desenvolvimento global, sobretudo na infância, etapa decisiva para a constituição da linguagem. O desenvolvimento linguístico mantém relação direta com as condições socioculturais oferecidas à criança.

Para Vygotsky (1989), a linguagem configura-se como instrumento central de mediação entre as relações sociais e o desenvolvimento individual. Inicialmente, o sujeito vivencia a linguagem no âmbito das interações sociais, nas quais palavras e conceitos circulam como elementos externos e compartilhados. Progressivamente, esse repertório é internalizado, integrando o pensamento verbal. Esse movimento sustenta o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, entre as quais se destacam o raciocínio lógico, a memória e a resolução de problemas. A linguagem ultrapassa a função comunicativa, assumindo papel estruturante na organização do pensamento e na construção do conhecimento.

As diferenças entre o desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte não se restringem ao aspecto sensorial da audição, alcançando dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e culturais. O acesso precoce, ou a ausência desse acesso, a uma língua plenamente acessível exerce influência direta sobre a organização do pensamento, a constituição da identidade e as formas de interação com o meio social.

Desde o nascimento, a criança ouvinte encontra-se inserida em ambiente sonoro que favorece a aquisição espontânea da língua oral. A convivência cotidiana com familiares possibilita a escuta de sons, entonações e palavras, promovendo a internalização progressiva da estrutura

linguística. Essa vivência amplia as possibilidades de interação social, expressão de sentimentos e compreensão das intenções do outro, fortalecendo vínculos afetivos e comunicativos.

A criança surda, ao nascer em contextos nos quais a língua oral constitui o principal meio de comunicação, pode vivenciar restrições significativas no acesso às interações linguísticas. A ausência de uma língua plenamente acessível fragiliza os processos comunicativos, resultando em dificuldades de interação social e, em alguns casos, em sentimentos de isolamento e incompreensão. Tais limitações não decorrem da surdez em si, mas da inadequação do ambiente comunicacional às necessidades linguísticas da criança.

A compreensão contemporânea da surdez supera concepções deficitárias e reconhece o sujeito surdo como integrante de uma comunidade linguística e cultural específica. O surdo não é definido pela ausência da audição, mas pela pertença a uma cultura constituída a partir da experiência visual e do uso de uma língua viso-gestual. Strobel sustenta que: “A cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de gerações passadas ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, por meio das associações de surdos” (Strobel, 2008, p. 26).

O contato com a comunidade surda favorece o desenvolvimento linguístico, emocional e identitário da criança. Em ambientes nos quais a língua de sinais é compartilhada, a comunicação ocorre de forma fluida, possibilitando a expressão de emoções, a construção de vínculos e o reconhecimento de si como sujeito pertencente a um grupo social. O sentimento de pertencimento consolida-se quando a criança surda vivencia espaços nos quais sua língua e sua cultura são valorizadas. Interações familiares mediadas pela língua de sinais configuram experiências fundamentais de acolhimento e inclusão.

A noção de segundo nascimento, apresentada por Pino (2005), contribui para a compreensão desse processo ao descrever o momento em que a criança se reconhece como sujeito da linguagem e da cultura. Para a criança surda, esse reconhecimento ocorre quando encontra uma língua que a acolhe integralmente, sem exigir capacidades sensoriais que não possui. O acesso tardio ou restrito à língua de sinais pode dificultar esse processo, impactando a construção da identidade e da autoestima.

Em diversas situações, famílias que recebem o diagnóstico de surdez do filho priorizam procedimentos de oralização ou intervenções clínicas, compreendendo a língua oral como via legítima de comunicação. Embora motivadas pelo desejo de inclusão social, tais escolhas podem afastar a criança de sua identidade linguística e cultural, restringindo possibilidades de interação significativa. A valorização exclusiva da oralidade tende a invisibilizar a língua de sinais como instrumento legítimo de desenvolvimento humano.

Vygotsky, enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre no interior das relações sociais historicamente construídas, ao destacar que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 2008, p. 19-20).

Essa reflexão evidencia que o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem e pela cultura, elementos que moldam as possibilidades de aprendizagem e expressão da criança surda. O acesso a contextos linguísticos acessíveis configura condição essencial para o desenvolvimento integral.

A compreensão do desenvolvimento humano como processo integrado e historicamente situado reforça a necessidade de considerar, de forma articulada, as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais presentes na infância. Essa perspectiva afasta interpretações reducionistas e possibilita a análise das trajetórias de desenvolvimento a partir das condições concretas de vida e das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos. Conforme menciona Tomaz:

O desenvolvimento humano é um processo contínuo, dinâmico e multifacetado, que ocorre em movimento, abrange transformações biológicas, psicológicas, sociais, emocionais e cognitivas em todas as fases da vida. Essas dimensões funcionam de maneira interdependente, estabelecendo uma relação de reciprocidade que molda a subjetividade do indivíduo dentro de um contexto histórico, cultural e social específico. (Tomaz, 2026, p. 24).

As condições linguísticas, culturais e relacionais oferecidas à criança exercem influência decisiva sobre a constituição da subjetividade. No caso da criança surda, o acesso a uma língua plenamente acessível e a contextos que reconheçam sua diferença linguística e cultural constitui elemento estruturante do desenvolvimento integral.

No Brasil, apesar do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais e da existência de escolas bilíngues, a oferta permanece insuficiente diante da diversidade sociocultural e da extensão territorial. Frente às limitações da oferta educacional, associações e comunidades surdas assumem papel relevante ao promover espaços de aprendizagem, troca de experiências e fortalecimento cultural. A convivência entre pares favorece o desenvolvimento linguístico e identitário da criança surda, além de oferecer suporte às famílias.

Esses espaços contribuem para a superação de estigmas historicamente associados à surdez, possibilitando a construção de novos olhares sobre a infância surda. A valorização das experiências

familiares e comunitárias fortalece o reconhecimento da surdez como diferença legítima, promovendo pertencimento, dignidade e desenvolvimento humano pleno.

4. A perspectiva cultural

A cultura constitui eixo estruturante do desenvolvimento humano, ao orientar formas de linguagem, interação social e produção de significados compartilhados. Desde a infância, os sujeitos são inseridos em contextos culturais que influenciam a organização do pensamento, a constituição da identidade e os modos de participação na vida social.

A compreensão da cultura como processo histórico e coletivo permite analisar a infância não como etapa homogênea, mas como experiência atravessada por distintas formas de socialização, aprendizagem e pertencimento. Segundo Strobel:

A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos, costumes, normas de comportamento dentre outras manifestações. Partindo do suposto que cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modifica-la. (Strobel, 2008, p.17).

Os significados produzidos coletivamente são continuamente reelaborados no interior das relações sociais. Ao participar dessas práticas, a criança apropria-se de sistemas simbólicos que orientam comportamentos, formas de pensamento e modos de relação com o outro. A apropriação de sistemas simbólicos nas interações sociais assume centralidade na infância, período decisivo para o desenvolvimento humano.

A infância configura-se como construção social permeada por práticas culturais, formas de linguagem e modos específicos de interação. Ao nascer, a criança passa a integrar um universo simbólico previamente estruturado, no qual valores, normas e significados orientam os processos de socialização. As experiências vivenciadas nos primeiros anos exercem influência direta sobre a constituição das funções psicológicas superiores, da identidade e do pertencimento social.

No caso da criança ouvinte, a socialização ocorre predominantemente em uma cultura organizada pela oralidade. A língua falada ocupa posição central na constituição das relações sociais, no acesso ao conhecimento e na organização das práticas educativas. Desde os primeiros anos de vida, a criança ouvinte participa de interações verbais contínuas, favorecendo a internalização de significados socialmente compartilhados. A escola reforça esse processo ao estruturar suas práticas pedagógicas com base na escuta, na fala e na leitura oralizada, pressupostos alinhados à experiência linguística da maioria dos estudantes.

A centralidade da língua oral no contexto escolar contribui para a naturalização da oralidade como forma legítima de comunicação e aprendizagem. Esse movimento sustenta um modelo cultural hegemônico, no qual determinados códigos linguísticos são socialmente valorizados. Conforme analisa Bourdieu (2005), a escola tende a legitimar os códigos culturais dominantes, favorecendo os sujeitos que já dominam a linguagem socialmente prestigiada. Essa dinâmica produz impactos relevantes sobre o reconhecimento das diferentes infâncias no espaço educativo.

A criança surda vivencia processo de socialização cultural distinto, organizado prioritariamente pela visualidade e pela língua de sinais. A experiência surda não se estrutura pela oralidade, mas por uma língua visual-espacial que possibilita comunicação plena, produção de significados e participação social. A língua de sinais não se configura como recurso alternativo, mas como sistema linguístico completo, dotado de estrutura gramatical própria e capaz de sustentar processos complexos de pensamento, interação social e desenvolvimento simbólico. Para Strobel,

Um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas. (Strobel, 2008, p.19).

O desenvolvimento humano ocorre no interior de relações sociais historicamente constituídas. A identidade forma-se a partir da inserção do sujeito em práticas culturais compartilhadas, mediadas por uma língua que viabiliza a participação ativa na vida social. Para a criança surda, a língua de sinais assume função estruturante, ao possibilitar acesso pleno ao espaço cultural e às produções simbólicas do grupo ao qual pertence.

A perspectiva cultural da surdez representa deslocamento epistemológico em relação aos modelos clínico-terapêuticos que historicamente definiram a surdez como deficiência. Essa abordagem reconhece o sujeito surdo como integrante de uma comunidade linguística e cultural específica, marcada por valores, práticas e formas próprias de interação social. Strobel (2008), ressalta que a cultura surda origina-se da experiência visual e expressa-se por meio da língua de sinais, das narrativas, da arte e das relações estabelecidas entre sujeitos surdos.

A infância surda passa a ser compreendida como experiência singular, constituída no interior de relações mediadas por uma língua plenamente acessível. Skliar (1998), defende que a surdez deve ser entendida como diferença linguística e cultural, e não como ausência ou incapacidade. O autor afirma que o problema não reside na surdez, mas nos discursos que a produzem como deficiência, deslocando o foco da limitação biológica para as condições sociais, educacionais e culturais oferecidas à criança surda.

A constituição cultural da criança surda ocorre de forma mais consistente quando há acesso precoce à língua de sinais e convivência com outros sujeitos surdos. Esse contato favorece a comunicação espontânea, a expressão de emoções e a participação nas práticas sociais. Quadros (2008) destaca que as línguas de sinais apresentam complexidade estrutural equivalente às línguas orais, sendo capazes de sustentar o desenvolvimento cognitivo e simbólico de seus usuários. O acesso precoce à língua de sinais contribui para o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança surda.

Do ponto de vista histórico-cultural, o desenvolvimento humano resulta de interações sociais mediadas simbolicamente. Vygotsky (2008) compreende que as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais e são progressivamente internalizadas pelo sujeito. A qualidade das mediações linguísticas disponíveis à criança exerce influência direta sobre seus processos de desenvolvimento. Para a criança surda, a língua de sinais desempenha função equivalente à da língua oral para a criança ouvinte, configurando-se como instrumento central de mediação simbólica.

A ausência de acesso à língua de sinais, sobretudo nos primeiros anos de vida, pode acarretar comprometimentos no desenvolvimento linguístico e social da criança surda. Esses efeitos não decorrem da surdez, mas das restrições impostas por ambientes que privilegiam exclusivamente a oralidade. A exclusão da língua de sinais configura forma de apagamento cultural, com repercussões profundas sobre o desenvolvimento social e emocional.

No contexto educacional, a infância surda requer práticas que reconheçam a diferença linguística como elemento constitutivo do desenvolvimento humano. A educação bilíngue, ao assumir a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, contribui para a valorização da identidade surda e para o fortalecimento dos processos de aprendizagem. A presença de professores surdos, intérpretes e materiais acessíveis favorece a construção de ambientes educacionais mais equitativos.

Em contraste, a criança ouvinte tende a transitar com maior fluidez pelos espaços escolares, ao compartilhar a língua da maioria. Essa condição, frequentemente naturalizada, evidencia assimetrias nos processos de escolarização e reforça a necessidade de problematizar modelos educacionais homogêneos. O reconhecimento da cultura ouvinte como construção social específica amplia a compreensão das práticas pedagógicas e favorece a elaboração de propostas mais inclusivas, capazes de respeitar a diversidade linguística e cultural presente na infância.

A análise comparativa entre as perspectivas culturais da criança ouvinte e da criança surda evidencia que não se trata de hierarquizar experiências, mas de reconhecer diferenças estruturais nos modos de constituição da infância. O reconhecimento da língua de sinais como direito fundamental constitui elemento central para a promoção do desenvolvimento integral, do

pertencimento social e da dignidade da criança surda, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social.

5. Implicações educacionais

As diferenças no desenvolvimento linguístico e cultural da criança surda e da criança ouvinte impõem desafios relevantes ao campo educacional, exigindo a revisão de concepções pedagógicas historicamente orientadas por modelos homogêneos de ensino e aprendizagem. A escola, enquanto espaço de socialização, produção de conhecimento e constituição de identidades, assume responsabilidade central na garantia do direito à educação, devendo reconhecer a diversidade linguística como elemento constitutivo da experiência educativa e do desenvolvimento humano.

A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural requer a superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade. Modelos educacionais que desconsideram a língua de sinais como meio legítimo de comunicação restringem o acesso ao conhecimento e limitam a participação da criança surda no ambiente escolar. A educação bilíngue para surdos configura-se como proposta pedagógica consistente ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua L1 e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua L2, respeitando os percursos linguísticos da criança surda e favorecendo processos de aprendizagem mais equitativos.

Strobel enfatiza que a educação destinada aos surdos deve ser pensada a partir de suas próprias experiências culturais e linguísticas, ao mencionar que “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito do surdo ser” (Strobel, 2008, p. 74). Essa concepção desloca a educação de surdos de uma perspectiva adaptativa para uma abordagem que reconhece o protagonismo da comunidade surda na construção de práticas pedagógicas socialmente significativas.

O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais constitui marco fundamental nesse processo. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, representando avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. A regulamentação dessa legislação implica a implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores bilíngues, à atuação de intérpretes educacionais e à produção de materiais didáticos acessíveis, elaborados a partir de uma perspectiva visual e culturalmente situada.

A formação docente constitui eixo estruturante das implicações educacionais relacionadas à infância surda. Professores que atuam com estudantes surdos necessitam compreender as

especificidades do desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural desses sujeitos. Quadros (2008) ressalta que o desconhecimento da língua de sinais e da cultura surda compromete a mediação pedagógica, limitando as possibilidades de aprendizagem. A formação inicial e continuada deve contemplar conhecimentos linguísticos, culturais e pedagógicos que considerem a visualidade como princípio estruturante do ensino.

A presença de profissionais surdos no contexto escolar assume relevância nesse processo. A convivência com adultos surdos possibilita à criança referências linguísticas e identitárias fundamentais para a construção do pertencimento. Strobel problematiza a ausência dessas referências ao questionar:

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? Quem foi que disse que é só o sujeito surdo utilizar-se da língua de sinais que por um “passe de mágica” ele passará a ter uma aprendizagem total? E a cultura como fica? (Strobel, 2006, p. 252).

Essa reflexão evidencia que o desenvolvimento linguístico e identitário da criança surda relaciona-se diretamente à possibilidade de convivência com outros sujeitos surdos usuários da língua de sinais.

As práticas pedagógicas direcionadas à educação de crianças surdas devem considerar a visualidade como princípio organizador do processo de ensino. O uso de recursos visuais, materiais adaptados e tecnologias acessíveis amplia a compreensão dos conteúdos e favorece a participação ativa dos estudantes. Vygotsky (2008) ressalta que a aprendizagem ocorre por meio da mediação simbólica nas interações sociais, sendo a linguagem instrumento central desse processo. Para a criança surda, a língua de sinais desempenha função equivalente à da língua oral para a criança ouvinte, configurando-se como mediadora da aprendizagem escolar.

A organização curricular requer atenção específica. Currículos rígidos, estruturados exclusivamente a partir da oralidade, tendem a produzir exclusão. A flexibilização curricular, aliada ao reconhecimento da Libras como língua de instrução, amplia o acesso ao conhecimento e respeita diferentes percursos de aprendizagem. Os processos avaliativos devem considerar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, evitando práticas que reforcem desigualdades.

No que se refere à convivência entre estudantes surdos e ouvintes, a escola exerce papel fundamental na promoção de relações pautadas no respeito à diferença. A inclusão ultrapassa a presença física do estudante surdo na sala de aula, exigindo a construção de ambientes comunicativos acessíveis e significativos. Skliar (1998) destaca que uma escola inclusiva não busca normalizar as diferenças, mas reconhecê-las como constitutivas do processo educativo.

A dimensão política da educação de surdos manifesta-se também nas mobilizações coletivas da comunidade surda. Strobel argumenta que: “As comunidades surdas improvisam movimentos para defender a pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, história cultural, aceitação da língua de sinais e de valores culturais” (Strobel, 2008, p. 74).

Esses movimentos revelam a educação como espaço de resistência, afirmação identitária e luta pelo reconhecimento da diferença linguística.

A participação da família constitui elemento relevante nesse processo. Famílias que recebem orientação adequada tendem a ampliar as oportunidades linguísticas oferecidas às crianças surdas. O acesso à língua de sinais no ambiente familiar favorece o desenvolvimento emocional, fortalece vínculos afetivos e amplia as possibilidades de interação social. A articulação entre escola, família e comunidade surda contribui para trajetórias educacionais mais consistentes.

As implicações educacionais decorrentes das diferenças no desenvolvimento da criança surda e da criança ouvinte evidenciam a necessidade de políticas públicas comprometidas com a diversidade linguística e cultural. A escola, ao assumir uma perspectiva bilíngue e cultural da surdez, amplia suas possibilidades de atuação pedagógica, promovendo inclusão, pertencimento e aprendizagem significativa. O reconhecimento da diferença como elemento formativo configura condição essencial para a efetivação do direito à educação de todos os estudantes.

6. Considerações Finais

A análise desenvolvida evidenciou que as diferenças entre a criança surda e a criança ouvinte não decorrem da surdez em si, mas das condições linguísticas, culturais e educacionais oferecidas desde a primeira infância. O acesso a uma língua plenamente acessível mostrou-se elemento estruturante para a organização do pensamento, a constituição da identidade e a participação nas práticas sociais.

A perspectiva histórico-cultural possibilitou compreender o desenvolvimento humano como processo socialmente produzido, no qual a linguagem ocupa papel central na constituição das funções psicológicas superiores. A privação linguística, verificada em contextos que privilegiam exclusivamente a oralidade, revelou implicações significativas sobre o desenvolvimento da criança surda, resultantes de barreiras comunicacionais e não de limitações cognitivas.

A abordagem cultural da surdez contribuiu para o deslocamento de concepções patologizantes, reconhecendo a criança surda como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e cultural específica. A Língua Brasileira de Sinais apresentou-se como língua natural capaz de sustentar o desenvolvimento cognitivo, simbólico e social, especialmente quando acessada precocemente e associada à convivência com outros sujeitos surdos.

No campo educacional, o estudo destacou a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, com valorização da educação bilíngue, da formação docente específica e da construção de ambientes linguísticos acessíveis. As diferenças entre crianças surdas e ouvintes demandam políticas públicas comprometidas com a diversidade linguística e cultural.

Conclui-se que o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural amplia as possibilidades de promoção do desenvolvimento integral e da justiça educacional, contribuindo para a construção de práticas educativas mais equitativas e respeitosas às múltiplas infâncias.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Perspectiva, 2005.

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

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.

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

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

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD**, Campinas, v. 07, n. 02, p. 245-254, mar. 2006.

TOMAZ, Marlene. Análise das contribuições do Centro de Atendimento Multidisciplinar Hebert de Souza (CENAM) no desenvolvimento biopsico-motor dos alunos no período de 2024 a 2025 no Município de Ipa-tinga em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado). **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 14, 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.