

O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DE CRIANÇAS SURDAS NO AMBIENTE ESCOLAR: INCLUSÃO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E REDE DE APOIO

**THE PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT OF DEAF CHILDREN IN THE SCHOOL
ENVIRONMENT: INCLUSION, BILINGUAL EDUCATION, AND SUPPORT
NETWORKS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787463503](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787463503)

Paula Victória dos Santos da Silva

RESUMO

Este artigo analisa de que modo o ambiente escolar inclusivo pode contribuir para o desenvolvimento psicossocial de crianças surdas, com ênfase nas interações sociais, na autoestima, na identidade e nas práticas pedagógicas bilíngues. A pesquisa é orientada pelo seguinte problema: como o ambiente escolar inclusivo contribui para a autoestima e a identidade social de crianças surdas? O objetivo consiste em analisar as condições escolares e relacionais que favorecem a participação, o pertencimento e a construção de identidades positivas. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise de conteúdo. A literatura examinada foi organizada em quatro eixos: práticas pedagógicas inclusivas, uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tecnologias assistivas e relação entre autoestima e interação social. Os achados sugerem que a inclusão produz efeitos mais favoráveis quando assegura acesso linguístico efetivo, participação nas atividades, materiais acessíveis, formação profissional adequada e interação significativa com pares, professores, família e comunidade surda. Conclui-se que a educação bilíngue, a valorização da cultura surda e a articulação de uma rede de apoio constituem condições relevantes para promover socialização, autonomia e bem-estar, sem que a presença física na escola, isoladamente, possa ser considerada suficiente para caracterizar a inclusão.

Palavras-chave: inclusão escolar; desenvolvimento psicossocial; crianças surdas; educação bilíngue; Libras.

ABSTRACT

This article analyzes how an inclusive school environment can contribute to the psychosocial development of deaf children, focusing on social interactions, self-esteem, identity, and bilingual

pedagogical practices. The study is guided by the following research question: how does an inclusive school environment contribute to the self-esteem and social identity of deaf children? Its objective is to analyze the school and relational conditions that foster participation, belonging, and the construction of positive identities. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on a literature review and content analysis. The literature was organized into four thematic axes: inclusive pedagogical practices, the use of Brazilian Sign Language (Libras), assistive technologies, and the relationship between self-esteem and social interaction. The findings suggest that inclusion has more favorable effects when it ensures effective linguistic access, participation in school activities, accessible materials, adequate professional training, and meaningful interaction with peers, teachers, family members, and the Deaf community. The study concludes that bilingual education, the appreciation of Deaf culture, and the articulation of a support network are relevant conditions for promoting socialization, autonomy, and well-being; physical presence at school alone is not sufficient to characterize inclusion.

Keywords: school inclusion; psychosocial development; deaf children; bilingual education; Brazilian Sign Language.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional não se reduz à matrícula ou à presença física do estudante na escola. Trata-se de um processo que busca assegurar participação, aprendizagem, convivência e pertencimento em condições de equidade, considerando as diferentes formas de comunicação e de acesso ao conhecimento. No campo da Psicologia da Educação, essa perspectiva é relevante porque as experiências escolares influenciam o desenvolvimento emocional e

social, a percepção de competência, a interação com os pares e a construção da identidade.

Neste artigo, adota-se a expressão “criança surda” em consonância com uma perspectiva sociocultural da surdez. Essa escolha não pretende desconsiderar a diversidade existente entre as pessoas surdas, tampouco afirmar que todas utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) da mesma maneira. O termo é empregado para reconhecer a surdez como uma experiência que pode constituir identidade linguística e cultural, especialmente quando associada ao acesso à Libras e à participação na comunidade surda. Nessa perspectiva, a criança surda é compreendida como sujeito de direitos, com formas próprias de comunicação, expressão e pertencimento que devem ser reconhecidas no ambiente educacional.

A escolarização de crianças surdas envolve desafios específicos, entre os quais se destacam as barreiras de comunicação, a insuficiência de materiais acessíveis, a escassez de profissionais com formação adequada e a adoção limitada de práticas bilíngues. A formação docente em Libras, o conhecimento sobre a educação de surdos e a articulação entre professor regente, professor de Libras e tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa são elementos importantes para que o estudante participe efetivamente das atividades escolares. A presença do intérprete, quando necessária, não substitui o trabalho pedagógico do professor nem elimina a responsabilidade institucional pela acessibilidade.

Outro aspecto relevante é a utilização de recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas. Vídeos com legendas, materiais visuais, plataformas digitais acessíveis, sistemas de alertas

visuais, ferramentas de transcrição e aplicativos de apoio à comunicação podem ampliar o acesso ao conteúdo e favorecer a interação. Entretanto, tais recursos devem ser compreendidos como mediadores complementares: não substituem o acesso a uma língua estruturada, a interação humana e a participação em práticas culturais e educacionais significativas.

A educação bilíngue de surdos, prevista na Lei nº 14.191/2021, reconhece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua no âmbito dessa modalidade educacional. A legislação também prevê diferentes formas de oferta, incluindo escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue. Assim, a discussão sobre inclusão precisa considerar tanto o direito à matrícula em diferentes contextos quanto o direito ao acesso linguístico, ao ensino de qualidade e à participação social.

O problema que orienta esta pesquisa é: como o ambiente escolar inclusivo contribui para a autoestima e a identidade social de crianças surdas? O objetivo geral é analisar o impacto das condições inclusivas do ambiente escolar no desenvolvimento psicossocial dessas crianças, enfatizando as práticas que favorecem interações sociais saudáveis, participação, autonomia e construção de identidades positivas. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com organização dos achados em eixos temáticos relacionados às práticas pedagógicas, à Libras, às tecnologias assistivas e às relações entre autoestima e interação social.

A relevância do estudo está na necessidade de compreender a inclusão como uma experiência linguística, pedagógica e relacional.

Mais do que identificar recursos isolados, busca-se discutir as condições institucionais e humanas que permitem à criança surda aprender, comunicar-se, estabelecer vínculos e reconhecer-se como integrante da comunidade escolar.

2. ASPECTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DA CRIANÇA SURDA

2.1. Linguagem, Interação e Constituição Psicossocial

O desenvolvimento psicossocial é construído nas relações que a criança estabelece com outras pessoas e com os contextos sociais dos quais participa. Para Erikson (1972), o desenvolvimento envolve diferentes estágios e desafios psicossociais, nos quais as experiências de confiança, competência, pertencimento e identidade contribuem para a constituição do sujeito. Embora sua teoria não tenha sido formulada especificamente para a população surda, ela oferece uma chave interpretativa para compreender como as relações de reconhecimento e participação podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento infantil.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) destaca o papel da mediação simbólica e cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem é uma das principais ferramentas dessa mediação, pois possibilita a organização do pensamento, a interação social e a atribuição de significados às experiências. Para a criança surda, o acesso precoce e consistente a uma língua plenamente acessível é, portanto, condição relevante para a aprendizagem, a comunicação e a construção da autonomia. No contexto brasileiro, a Libras ocupa lugar central para as crianças que a utilizam como língua de interação e instrução.

A ausência ou o acesso tardio a uma língua estruturada pode restringir as oportunidades de comunicação e participação, favorecendo experiências de isolamento e dificultando a construção de vínculos. Bentin e Paz (2021) ressaltam que as barreiras comunicacionais e o acesso precário à língua de sinais repercutem no desenvolvimento infantil e na possibilidade de a criança exercer papéis sociais ativos. Essa discussão não deve ser interpretada como uma limitação inerente à surdez, mas como resultado de barreiras linguísticas, sociais e institucionais que podem ser reduzidas por meio de políticas e práticas adequadas.

A identidade social também é constituída nas relações de pertencimento. O convívio com outras pessoas surdas, o contato com usuários de Libras e o reconhecimento da cultura surda podem ampliar as possibilidades de identificação e participação social. Damilelli e Clasen (2012) destacam a importância de uma educação bilíngue que reconheça as experiências linguísticas dos estudantes surdos, enquanto Rosa e Lima (2020) apontam que a inclusão depende da superação de barreiras comunicacionais e atitudinais.

A autoestima, por sua vez, não é uma característica isolada da criança, mas é influenciada pelas experiências de reconhecimento, participação e valorização que ela vivência. Araújo e Mendes (2020) relacionam a educação inclusiva aos desafios de construção de ambientes escolares capazes de acolher as diferenças. Quando a criança surda encontra oportunidades reais de comunicação, aprende com os pares, participa das decisões e tem seu repertório linguístico respeitado, tende a desenvolver maior percepção de competência e pertencimento. Em sentido contrário, a exclusão de atividades, o preconceito e a comunicação limitada podem afetar negativamente sua confiança e sua disposição para interagir.

As interações escolares também favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia e resiliência. Para que isso ocorra, contudo, as atividades precisam ser planejadas de modo a evitar que a criança surda permaneça à margem das interações. O papel dos educadores, da família e da comunidade surda é fundamental para constituir uma rede de suporte que reconheça a criança como participante ativa de seu processo de desenvolvimento.

3. A INCLUSÃO ESCOLAR, A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A inclusão escolar de crianças surdas exige mais do que a adaptação de tarefas ou a disponibilização eventual de um intérprete. Ela pressupõe a reorganização das práticas de ensino, das formas de comunicação e das relações que estruturam a vida escolar. Ferreira (2018) ressalta que o estudante surdo deve ser reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não como mero destinatário de medidas compensatórias.

A Lei nº 14.191/2021 incorporou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o capítulo referente à educação bilíngue de surdos. Conforme a legislação, essa modalidade é oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, podendo ocorrer em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. A norma também prevê professores bilíngues com formação adequada, materiais didáticos específicos e respeito à diversidade linguística, cultural e identitária das pessoas surdas. Esse marco legal amplia a compreensão de inclusão ao associá-la ao direito à língua, à cultura e à participação.

Em uma proposta bilíngue, o ensino do português escrito deve considerar as experiências linguísticas construídas pela criança em Libras. Damilelli e Clasen (2012) observam que a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua precisa partir de conhecimentos e habilidades desenvolvidos em uma língua acessível ao estudante. Isso implica utilizar estratégias visuais, textos multimodais, antecipação de vocabulário, exploração de gêneros discursivos e atividades que relacionem sinais, imagens, escrita e situações concretas de uso da linguagem.

A formação dos profissionais é condição indispensável para a efetividade dessas propostas. O professor regente precisa planejar o ensino considerando a presença da Libras, os objetivos curriculares e as diferentes formas de participação; o professor de Libras deve atuar no desenvolvimento linguístico e cultural; e o tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa deve favorecer a comunicação entre os participantes, sem ser responsabilizado isoladamente pelo ensino do estudante. A articulação entre esses profissionais deve ser acompanhada por gestão escolar, formação continuada e materiais adequados.

As práticas pedagógicas inclusivas também envolvem a adaptação de vídeos, textos, imagens, avaliações e recursos digitais. Vídeos legendados, glossários visuais, materiais em Libras, objetos concretos, esquemas, mapas conceituais e metodologias colaborativas podem facilitar o acesso ao currículo e ampliar a autonomia. Silva (2017) destaca a importância de recursos pedagógicos adaptados para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças surdas. Além disso, atividades em grupo devem ser organizadas para garantir turnos de fala visualmente acessíveis,

circulação da comunicação e participação efetiva de todos os estudantes.

As tecnologias assistivas podem contribuir para reduzir barreiras por meio de ferramentas de comunicação visual, legendagem, transcrição, alertas luminosos ou táteis e aplicativos de apoio à tradução. A escolha desses recursos, entretanto, deve considerar a idade, o repertório linguístico, a finalidade pedagógica, a disponibilidade tecnológica e a confiabilidade da ferramenta. Rocha et al. (2024) ressaltam a relevância das metodologias e dos recursos utilizados em escolas regulares para favorecer a aprendizagem de crianças surdas. O recurso tecnológico produz melhores resultados quando está integrado a um planejamento pedagógico bilíngue e a uma cultura escolar acessível.

Por fim, a interação com a comunidade surda é uma dimensão importante da educação bilíngue. A presença de professores surdos, convidados, associações e atividades que valorizem a história e a cultura surda pode ampliar as referências identitárias das crianças e fortalecer o sentimento de pertencimento. A inclusão, nesse sentido, deve ser compreendida como participação em uma comunidade de aprendizagem plural, e não apenas como convivência física entre estudantes surdos e ouvintes.

4. A FAMÍLIA E A REDE DE APOIO NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

A família constitui um dos primeiros contextos de interação, cuidado e construção de significados para a criança. No caso de crianças surdas, a qualidade das experiências comunicacionais no ambiente familiar pode favorecer o desenvolvimento da linguagem, da

autoestima e dos vínculos afetivos. É importante, contudo, reconhecer a diversidade das configurações familiares e evitar generalizações: muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes, mas há também famílias surdas e diferentes trajetórias de comunicação, escolarização e acesso à Libras.

Quando a família tem acesso a informações claras, acolhimento e oportunidades de aprendizagem de Libras, ampliam-se as possibilidades de comunicação cotidiana e de participação da criança nas decisões que lhe dizem respeito. Lacerda (2019) e Rosa e Lima (2020) destacam que as barreiras comunicacionais no ambiente familiar podem repercutir no bem-estar e no acompanhamento escolar. Essa situação não deve ser atribuída exclusivamente à responsabilidade dos familiares, pois o acesso à orientação, aos cursos de Libras e aos serviços públicos também depende de políticas institucionais e intersetoriais.

O acolhimento após a identificação da surdez é igualmente importante. Famílias podem vivenciar dúvidas, inseguranças e preocupações relacionadas à comunicação, à escolarização e ao futuro da criança. A orientação profissional precisa respeitar a autonomia familiar, apresentar diferentes possibilidades linguísticas e educacionais e evitar perspectivas que reduzam a surdez à falta ou à incapacidade. O objetivo é apoiar decisões informadas e assegurar que a criança tenha acesso a uma língua, a relações afetivas e a oportunidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, oficinas de Libras, grupos de familiares, rodas de conversa com profissionais e pessoas surdas, materiais informativos acessíveis e acompanhamento articulado entre escola, saúde e assistência social podem fortalecer a rede de apoio. Essas ações

ajudam a família a compreender as especificidades linguísticas e culturais da criança, a acompanhar sua trajetória escolar e a estimular sua autonomia sem substituir sua voz ou suas escolhas.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e prevê medidas relacionadas ao acesso à comunicação e à educação, à formação de profissionais e à orientação das famílias sobre as implicações da surdez e a importância do acesso precoce à Libras e à Língua Portuguesa. A efetivação dessas diretrizes requer serviços disponíveis, profissionais capacitados e articulação entre políticas públicas. A existência da norma, por si só, não garante que os direitos sejam vivenciados no cotidiano escolar.

A escola pode atuar como elo entre a família e a comunidade surda, promovendo reuniões acessíveis, compartilhando informações sobre o desenvolvimento escolar e construindo estratégias de participação. Parcerias com associações e instituições representativas da comunidade surda também podem contribuir para a valorização da identidade linguística e cultural. Damilelli e Clasen (2012) indicam que a cooperação entre os diferentes contextos de convivência favorece a aceitação e o desenvolvimento psicossocial.

Assim, o empoderamento das famílias não significa transferir a elas a responsabilidade pelo sucesso da inclusão, mas garantir que tenham condições de participar das decisões, conhecer os direitos da criança e acessar uma rede de suporte. A corresponsabilidade entre família, escola, comunidade surda e poder público é um dos fundamentos de uma trajetória educacional mais equitativa.

5. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa permite interpretar fenômenos humanos e sociais em sua complexidade, considerando sentidos, relações e contextos. O caráter exploratório está relacionado à busca de maior compreensão sobre a articulação entre inclusão escolar, desenvolvimento psicossocial, identidade e autoestima de crianças surdas; o caráter descritivo refere-se à organização dos principais argumentos e achados presentes na literatura consultada.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de publicações acadêmicas localizadas em bases e mecanismos de busca como SciELO, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico. Foram utilizados, de forma combinada, os descritores “desenvolvimento psicossocial da criança surda”, “inclusão escolar”, “educação bilíngue de surdos”, “Libras no ambiente educacional”, “autoestima” e “interação social”. Também foram consultados documentos normativos brasileiros relacionados à Libras e à educação bilíngue de surdos.

A seleção considerou a pertinência temática, a relação direta com os objetivos da pesquisa, a atualidade das discussões e a consistência metodológica das publicações. Foram preservadas referências teóricas clássicas e documentos legais necessários à fundamentação do tema. Não se pretendeu realizar uma revisão sistemática nem uma meta-análise; por isso, o estudo não apresenta estimativa quantitativa de efeito ou generalização estatística dos resultados.

Após a leitura dos textos selecionados, o material foi organizado de acordo com os objetivos do estudo e analisado por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). A análise envolveu a identificação de unidades temáticas, a comparação dos argumentos recorrentes e a interpretação dos sentidos atribuídos às práticas inclusivas. O corpus foi sistematizado em quatro eixos: práticas pedagógicas inclusivas; uso da Libras; tecnologias assistivas; e relação entre autoestima, identidade e interação social.

A interpretação dos resultados foi articulada às contribuições de Erikson (1972), Vygotsky (1998) e aos estudos específicos sobre educação de surdos, família e inclusão. Também foram consideradas as diretrizes presentes na Lei nº 10.436/2002, no Decreto nº 5.626/2005 e na Lei nº 14.191/2021. Como limitação metodológica, reconhece-se que a ausência de um protocolo de revisão sistemática, de informação sobre o número exato de estudos analisados e de dados empíricos produzidos em escolas impede conclusões causais e recomenda cautela na transferência dos achados para diferentes contextos.

6. RESULTADOS

A síntese da literatura permitiu identificar quatro eixos temáticos relacionados ao desenvolvimento psicossocial de crianças surdas no ambiente escolar: práticas pedagógicas inclusivas; uso da Libras; tecnologias assistivas; e relação entre autoestima, identidade e interação social. Os resultados são apresentados a seguir, destacando-se as condições que favorecem a participação e as barreiras que ainda limitam a efetivação da inclusão.

6.1. Práticas Pedagógicas Inclusivas

Os estudos analisados indicam que práticas pedagógicas bilíngues e acessíveis ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças surdas. Entre as estratégias recorrentes estão a adaptação de materiais didáticos, o uso de recursos visuais e multimodais, a disponibilização de vídeos legendados, a organização de atividades colaborativas e a utilização de metodologias que reconhecem o estudante como participante ativo. A formação continuada dos professores aparece como condição transversal para que tais estratégias não sejam aplicadas de forma improvisada ou pontual.

Também se observa que o planejamento pedagógico precisa contemplar a comunicação visual e a participação da criança surda em todas as etapas da atividade, incluindo instruções, debates, avaliações e momentos de convivência. A simples adaptação do produto final de uma tarefa não garante acessibilidade quando o processo de interação permanece restrito. Nesse sentido, a inclusão pedagógica envolve antecipar barreiras, diversificar formas de apresentação do conteúdo e oferecer diferentes possibilidades de expressão.

6.2. Uso da Libras

O acesso à Libras foi identificado como elemento central para a comunicação, a aprendizagem e o sentimento de pertencimento das crianças surdas que utilizam essa língua. No ambiente escolar, a Libras funciona como meio de interação, de mediação do conhecimento e de expressão da identidade. A presença de profissionais proficientes, professores bilíngues e intérpretes, quando necessários, foi apontada como relevante para ampliar o acesso às atividades e aos conteúdos curriculares.

A literatura também evidencia que a efetividade da inclusão linguística depende da continuidade do uso da Libras, e não de sua presença restrita a situações isoladas. Quando a língua de sinais não circula entre os diferentes integrantes da comunidade escolar, a criança pode permanecer dependente de poucos interlocutores e ter sua participação social reduzida. Por isso, ações de sensibilização e formação em Libras para professores, funcionários e colegas podem fortalecer a comunicação cotidiana.

6.3. Tecnologias Assistivas e Recursos Acessíveis

As tecnologias assistivas aparecem como recursos capazes de reduzir barreiras de acesso ao conteúdo e de comunicação. Aplicativos de apoio à tradução, ferramentas de transcrição, vídeos legendados, plataformas digitais visuais, sistemas de alertas luminosos ou táteis e softwares de comunicação podem favorecer a autonomia e a participação. Os estudos, contudo, sugerem que a tecnologia é mais efetiva quando integrada a objetivos pedagógicos claros e acompanhada de orientação para seu uso.

Também foram identificadas limitações relacionadas ao custo, à infraestrutura, à conectividade, à disponibilidade de equipamentos e à formação dos profissionais. A adoção de uma ferramenta não garante, por si só, a acessibilidade, especialmente quando o recurso apresenta falhas de tradução ou não considera a preferência linguística do estudante. A escolha deve ser individualizada, contextualizada e articulada a outras formas de mediação.

6.4. Autoestima, Identidade e Interação Social

A interação social foi associada ao desenvolvimento da autoestima, do senso de competência e do pertencimento. Quando as crianças

surdas participam efetivamente de projetos, jogos, debates e atividades colaborativas, ampliam as oportunidades de estabelecer vínculos e de serem reconhecidas por suas capacidades. A convivência entre crianças surdas e ouvintes pode favorecer aprendizagens mútuas, desde que seja acompanhada por acessibilidade comunicacional e por planejamento que evite a marginalização do estudante surdo.

A literatura também relaciona o contato com a comunidade surda e a valorização da cultura surda à construção de identidades positivas. Em contraste, o isolamento, o preconceito, a ausência de comunicação e a participação meramente simbólica podem comprometer a experiência escolar e afetar a percepção que a criança desenvolve sobre si mesma. A autoestima, portanto, aparece como fenômeno relacional, vinculado às oportunidades concretas de participação e reconhecimento.

7. DISCUSSÃO

Os resultados indicam que o desenvolvimento psicossocial de crianças surdas é influenciado pela articulação entre linguagem, relações sociais, práticas pedagógicas e condições institucionais. A inclusão escolar não deve ser avaliada apenas pela presença do estudante na escola comum, mas pela qualidade de sua participação, pelo acesso ao currículo e pelas oportunidades de construir vínculos e identidades. Essa compreensão aproxima os achados da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), segundo a qual o desenvolvimento ocorre por meio de mediações sociais e culturais.

7.1. Inclusão Como Condição Linguística e Relacional

A principal contribuição dos estudos revisados é evidenciar que o acesso linguístico constitui uma condição de participação. Sem uma língua acessível, a criança pode ter dificuldades para compreender instruções, expressar necessidades, interagir com os pares e atribuir sentido às experiências escolares. Por essa razão, a inclusão linguística deve ser planejada desde a organização curricular até os momentos informais de convivência. Não basta traduzir o conteúdo; é necessário criar uma cultura escolar em que a comunicação visual seja reconhecida e em que a criança surda tenha interlocutores diversos.

Essa conclusão também permite problematizar a separação entre inclusão e educação bilíngue. Em vez de tratá-las como propostas necessariamente opostas, é possível compreender que uma escola inclusiva precisa garantir os direitos linguísticos e culturais dos estudantes surdos, respeitando as diferentes formas de oferta previstas em lei. A decisão sobre o contexto educacional deve considerar as necessidades, a língua, a identidade e as escolhas do estudante e de sua família, sem transformar a matrícula em escola comum em sinônimo automático de inclusão.

7.2. Pertencimento, Identidade e Autoestima

A relação entre interação social e autoestima aparece de forma consistente na literatura examinada. Crianças que podem participar, comunicar-se e contribuir para as atividades tendem a encontrar mais oportunidades de desenvolver autoconfiança e percepção de competência. O contrário também é relevante: quando a criança é constantemente excluída das conversas, depende de um único interlocutor ou recebe tarefas simplificadas sem justificativa pedagógica, a experiência de inferiorização pode ser reforçada.

A identidade não se constrói apenas a partir da relação com ouvintes. O contato com adultos surdos, professores surdos, colegas usuários de Libras e manifestações da cultura surda oferece referências positivas e amplia o repertório de pertencimento. Essa dimensão é coerente com a compreensão de desenvolvimento psicossocial como processo relacional, no qual a criança se reconhece e é reconhecida em diferentes comunidades.

7.3. Família, Escola e Comunidade Surda

A discussão evidencia que a escola não pode responder isoladamente às demandas do desenvolvimento psicossocial. A família precisa receber apoio para participar da trajetória escolar, mas também deve ser reconhecida em sua diversidade e autonomia. A comunidade surda, por sua vez, não deve aparecer apenas como objeto de estudo ou destinatária de políticas, mas como participante da elaboração de práticas, currículos e decisões educacionais. A articulação entre esses contextos pode reduzir a fragmentação do atendimento e favorecer a continuidade das experiências linguísticas da criança.

Persistem, entretanto, desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de intérpretes e professores bilíngues, à produção de materiais acessíveis, à infraestrutura tecnológica e à implementação desigual das políticas públicas. A existência de marcos normativos importantes não elimina as barreiras institucionais, especialmente quando não há acompanhamento, financiamento e participação da comunidade surda. A superação desses obstáculos exige compromisso continuado dos sistemas de ensino e das equipes escolares.

7.4. Implicações e Limites da Síntese

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a necessidade de planejamento acessível, formação em Libras, avaliação coerente com uma proposta bilíngue, uso crítico de tecnologias e criação de situações de cooperação entre os estudantes. Do ponto de vista psicossocial, indicam que a promoção da autoestima não deve ser tratada como intervenção individual isolada, pois depende de mudanças nas relações, nas práticas e nas condições de participação.

É necessário interpretar essas conclusões com cautela. A revisão bibliográfica reúne estudos com diferentes enfoques e não permite afirmar que uma prática específica produza, de maneira uniforme, determinado efeito sobre todas as crianças surdas. Além disso, a ausência de dados empíricos próprios impede avaliar as particularidades de cada escola, faixa etária, trajetória linguística e contexto familiar. Ainda assim, a convergência dos eixos analisados sustenta a importância de políticas e práticas que articulem acessibilidade, educação bilíngue, convivência e reconhecimento identitário.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar de que modo o ambiente escolar inclusivo contribui para o desenvolvimento psicossocial de crianças surdas, com atenção especial à autoestima, à identidade, às interações sociais e às práticas pedagógicas bilíngues. A revisão realizada sugere que o ambiente escolar favorece esse desenvolvimento quando oferece acesso linguístico efetivo,

participação nas atividades, relações de reconhecimento e oportunidades de convivência em condições de equidade.

Os achados indicam que a Libras, para as crianças que a utilizam, constitui elemento central de comunicação, aprendizagem e construção identitária. A educação bilíngue, prevista na legislação brasileira, precisa ser acompanhada por formação profissional, materiais acessíveis, planejamento pedagógico adequado e articulação entre professores, intérpretes, famílias e comunidade surda. Tecnologias assistivas podem ampliar a autonomia e o acesso ao currículo, mas funcionam como recursos complementares e não substituem a língua, a interação humana ou a responsabilidade institucional pela inclusão.

A análise também reforça que a autoestima e o pertencimento são produzidos nas relações. A criança surda precisa ser reconhecida como participante ativa da vida escolar, com condições para expressar-se, aprender, cooperar e tomar parte das decisões que afetam sua trajetória. Nesse processo, a família deve receber apoio e informação, enquanto a escola deve atuar como espaço de articulação entre diferentes redes de cuidado, educação e cultura.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico e qualitativo do estudo, que não permite generalização estatística nem estabelecimento de relações causais. Também se reconhece a necessidade de maior transparência quanto ao número de estudos analisados e aos procedimentos de busca, seleção e avaliação das publicações. Pesquisas futuras podem realizar estudos de caso, entrevistas e investigações longitudinais em escolas bilíngues e escolas comuns, incluindo as perspectivas das próprias crianças

surdas, de seus familiares, de professores, intérpretes e membros da comunidade surda.

Conclui-se que a inclusão escolar de crianças surdas só se efetiva quando transforma as condições de comunicação, aprendizagem e convivência. A valorização da cultura surda, a garantia do acesso linguístico, a formação dos profissionais, o uso crítico de recursos acessíveis e a construção de redes de apoio são caminhos complementares para uma educação que promova não apenas o acesso à escola, mas também participação, autonomia, pertencimento e desenvolvimento psicossocial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. L.; MENDES, R. F. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas no contexto escolar brasileiro.** São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTIN, Vanessa Ribeiro Floriano; PAZ, Fernanda Marques. **Aspectos psicossociais relacionados ao desenvolvimento de crianças surdas filhas de pais ouvintes.** Perspectiva: Ciência e Saúde, Osório, v. 6, n. 2, p. 75-103, nov./dez. 2021.

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,** e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

DAMILELLI, J. V.; CLASEN, M. B. **A educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas.** Revista Educação Especial, v. 25, n. 43, p. 159-174, 2012.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERREIRA, A. C. **Formação de professores para a educação inclusiva: práticas e desafios.** Recife: Editora Horizonte, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LACERDA, C. B. F. **Inclusão de surdos na escola regular: práticas pedagógicas e acessibilidade.** Campinas: Autores Associados, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ROCHA, Amanda Kelly de Souza; LIMA, Ana Carolina Araújo; COSTA, Tereza Cristyne Silva da; CASTRO, Vitória da Paz de; MOTA, Bruna Germana Nunes. **O processo de aprendizagem de crianças surdas**

em escolas públicas regulares do ensino fundamental (anos iniciais). Centro Universitário Ateneu (UniATENEU), 2024.

ROSA, A. S.; LIMA, M. C. **Inclusão escolar de crianças surdas: desafios e perspectivas.** Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-15, 2020.

SILVA, M. A. da. **Recursos pedagógicos adaptados para crianças surdas: uma análise de vídeos explicativos.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 4, p. 567-582, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.