

CAPÍTULO 11

ENSINO DE LIBRAS À LUZ DA LINGUÍSTICA COGNITIVA: CORPOREIDADE, ICONICIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS



<https://doi.org/10.68044/hsgdd558>

Bianor dos Santos Netto¹

Graduado em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Substituto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).



RESUMO: Este artigo discute contribuições da Linguística Cognitiva para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase na corporeidade, na iconicidade e na construção de sentidos. Parte-se de revisão bibliográfica qualitativa de estudos sobre metáfora conceitual, esquemas imagéticos, experiência visual, ampliação lexical, espaços mentais e ensino de Libras como segunda língua. A análise evidencia que a modalidade visoespacial da Libras favorece práticas pedagógicas que articulam corpo, espaço, movimento, cultura e processos de conceptualização, superando abordagens centradas apenas na memorização de sinais. Argumenta-se que recursos visuais precisam ser semanticamente relevantes, contextualizados e vinculados à experiência dos aprendizes. Destaca-se também o papel de professores surdos, atividades interativas e objetos de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa. Conclui-se que uma perspectiva cognitiva fortalece o ensino de Libras ao integrar forma linguística, experiência corporificada, iconicidade e produção contextualizada de significados, favorecendo aprendizagem reflexiva, visual, comunicativa e culturalmente situada em diferentes contextos educacionais brasileiros.

Palavras-chave: Libras; Linguística Cognitiva; Corporeidade; Iconicidade.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua de modalidade visoespacial cuja organização mobiliza simultaneamente mãos, corpo, expressões não manuais e espaço de sinalização. Essa especificidade não significa que os sentidos estejam prontos na forma visível do sinal nem que aprender Libras corresponda à memorização de um inventário de gestos. Ao contrário, a aprendizagem implica compreender relações entre forma, experiência, cultura, contexto e conceptualização. Nunes (2018, p. 152-153) demonstra que o conhecimento de processos cognitivos, metáforas e esquemas imagéticos pode contribuir para a compreensão visual dos fenômenos linguísticos e para o desenvolvimento de saber metalinguístico, aspecto decisivo quando se pensa o ensino de Libras para públicos surdos e ouvintes.

Nesse cenário, a Linguística Cognitiva oferece uma perspectiva particularmente produtiva, porque toma a linguagem como parte de um sistema mais amplo de capacidades cognitivas e considera que a construção de sentidos está vinculada às experiências corporais, perceptuais e socioculturais. Santos (2017, p. 420) situa cognição, corpo, cultura e relação com o mundo como dimensões articuladas, enquanto Sessa e Bernardo (2022, p. 183-186) mostram que noções como corporificação, domínio, esquemas imagéticos e metáfora conceptual permitem analisar a forma pela qual conceitos

abstratos são organizados em Libras. Esse quadro desloca o ensino de uma lógica puramente nomenclatural para uma abordagem que pergunta como e por que determinadas formas sinalizadas adquirem sentidos em situações concretas de uso.

A corporeidade é central nessa discussão. Em uma língua sinalizada, o corpo não se limita a funcionar como suporte mecânico para a execução de unidades linguísticas. Ele participa da própria produção do significado por meio da orientação das mãos, da direção do movimento, do olhar, das expressões faciais, da postura e da relação espacial estabelecida durante a enunciação. Silva e Machado (2025, p. 93; 110) defendem que a corporeidade participa ativamente da criação e da reconfiguração de sentidos, sobretudo porque a Libras explora recursos estéticos, expressivos e espaciais que não podem ser reduzidos à transposição palavra por palavra. Para o ensino, essa compreensão exige atividades que façam o aprendiz experimentar relações entre corpo, espaço e significado, e não apenas reproduzir sinais isolados.

A construção de sentidos em Libras envolve ainda processos metafóricos, metonímicos e imagéticos. Nunes (2019, p. 29-30) identifica, no parâmetro orientação, relações como BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO e TEMPO É CICLO, evidenciando que aspectos fonológicos podem ser articulados à conceptualização. Sessa e Bernardo (2022, p. 183-186) observam igualmente que sinais

relacionados ao tempo mobilizam relações espaciais e corporificadas, como PASSADO É PARA TRÁS e FUTURO É PARA FRENTE. Tais resultados são pedagogicamente relevantes porque oferecem ao professor condições para explicar regularidades sem recorrer exclusivamente à tradução para o português, valorizando a organização interna da Libras e seus modos próprios de elaborar significado.

Do ponto de vista do ensino como segunda língua, a literatura reunida indica que a aprendizagem de Libras exige contato com experiências visuais, interação e práticas comunicativas. Pêgo, Dinarte e Reichert (2017, p. 306-312) discutem o ensino de Libras como L2 a partir da formação de aprendizes visuais e da experiência docente surda. Gianotto e Marques (2015, p. 126-127) enfatizam metodologias comunicativas e a vinculação entre aprendizagem linguística e experiência de vida. Silva (2020, p. 1-2), ao mapear a produção sobre aquisição de Libras como segunda língua, identifica como eixos recorrentes a prática pedagógica, a aprendizagem, o professor de Libras e as políticas linguísticas. Em conjunto, esses estudos mostram que não basta ensinar vocabulário: é necessário constituir situações em que o aprendiz perceba, interprete, produza e negocie sentidos em Libras.

Diante desse quadro, o problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo princípios da

Linguística Cognitiva, especialmente corporeidade, iconicidade e construção de sentidos, podem contribuir para práticas de ensino de Libras coerentes com sua modalidade visoespacial? O objetivo geral é analisar contribuições dessa perspectiva para o ensino de Libras, articulando processos linguístico-cognitivos a implicações pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se discutir a relação entre corpo e conceptualização; examinar a iconicidade e os esquemas imagéticos como recursos de compreensão; relacionar metáfora, espaço e cultura à produção de significados; e sistematizar princípios didáticos para o ensino de Libras como L1 ou L2, com atenção especial à formação de aprendizes ouvintes em contextos educacionais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, construída a partir dos estudos disponibilizados para esta investigação, publicados entre 2015 e 2025 e voltados à Linguística Cognitiva, aos estudos da Libras, à visualidade e ao ensino de segunda língua. O corpus inclui pesquisas sobre metáfora conceptual, iconicidade, ampliação lexical, espaços mentais, corporeidade, experiência visual, aquisição de Libras como L2 e objetos de aprendizagem. A análise não pretende comparar quantitativamente os trabalhos, mas aproximar resultados que permitam compreender como conceitos cognitivos podem sustentar escolhas didáticas. Desse modo, o referencial teórico foi organizado

em seis eixos interligados, mantendo-se a estrutura principal solicitada para o artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguística Cognitiva, conceptualização e construção de sentidos

A Linguística Cognitiva parte da compreensão de que linguagem e pensamento não constituem domínios estanques. Em vez de tratar o significado como conteúdo fixo associado mecanicamente a uma forma, essa abordagem destaca a conceptualização, isto é, os processos pelos quais os sujeitos organizam, categorizam e interpretam a experiência. Santos (2017, p. 420) explica que, sob essa perspectiva, o significado está vinculado à representação mental construída a partir da exposição ao mundo e das interações com ele. Uma mesma unidade simbólica pode, por isso, participar de diferentes construções de sentido conforme o contexto. Para o ensino de Libras, essa premissa desloca o foco da equivalência lexical e convida a trabalhar usos situados, contrastes semânticos, escolhas espaciais e efeitos expressivos.

Esse deslocamento é especialmente importante porque o ensino inicial de Libras, em muitos contextos, tende a ser organizado por listas temáticas: família, cores, animais, profissões, alimentos ou verbos. Esses agrupamentos podem ser úteis como apoio curricular, mas se tornam insuficientes quando o aprendizado se resume à

associação entre uma palavra em português e um sinal. A perspectiva cognitiva propõe perguntar quais experiências dão sustentação a determinado conceito, que aspectos da cena são perfilados, como o corpo participa da representação e como o contexto modifica a interpretação. Assim, o estudante deixa de apenas reconhecer formas e passa a construir relações entre sinais, eventos, participantes e enquadres de uso.

Nunes (2018, p. 155) apresenta a Linguística Cognitiva como um movimento que reúne princípios e perspectivas em torno da ideia de que a linguagem reflete processos de pensamento e de conceptualização. No caso da Libras, essa orientação favorece uma leitura na qual os parâmetros fonológicos não aparecem desconectados do significado. Configuração de mão, locação, movimento, orientação e expressões não manuais podem ser ensinados como recursos formais que participam de construções linguísticas maiores. Em vez de explicar um sinal somente pela forma que deve ser copiada, o professor pode mostrar como mudanças de orientação, movimento ou espaço alteram o modo de conceptualizar uma cena, um participante ou uma relação semântica.

Em consequência de sua vasta abrangência, a Linguística Cognitiva proporcionou um arcabouço teórico muito extenso, onde os estudos em línguas de sinais também encontram condições especialmente favoráveis para reflexões de fenômenos antes enigmáticos, vagos, ininteligíveis ou mesmo

inexplorados pelas pesquisas. Neste trabalho, que é apenas um recorte adaptado de minha dissertação de mestrado, eu apresento e explico alguns fenômenos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), um deles está relacionado com a iconicidade, onde a comunidade surda brasileira, baseada em suas experiências corpóreo-culturais, fez surgir o que chamo de sinais icônicos metaforizados (Santos, 2017, p. 420).

O trecho evidencia duas consequências para o ensino. A primeira é teórica: fenômenos da Libras podem ser descritos a partir de categorias que integram linguagem, cognição e experiência. A segunda é pedagógica: o trabalho com significado não deve ser adiado para níveis avançados de aprendizagem. Desde as primeiras aulas, o professor pode mostrar que a forma dos sinais participa de redes de sentido construídas historicamente pela comunidade. Isso ajuda o aprendiz a observar a língua com maior atenção e a desenvolver consciência metalinguística, sem reduzir a iconicidade a uma semelhança visual imediata.

Sessa e Bernardo (2022, p. 183-186) oferecem um exemplo produtivo ao examinar a conceptualização do tempo em Libras. A distribuição espacial de sinais relacionados à passado, presente e futuro mostra que conceitos abstratos podem ser estruturados por experiências recorrentes de movimento e orientação. Pedagogicamente, esse dado permite trabalhar o tempo não como tabela de equivalentes lexicais, mas como organização conceptual expressa no espaço. Atividades com linhas temporais sinalizadas,

narrativas autobiográficas e comparação entre diferentes enquadres temporais podem favorecer a percepção de como a Libras utiliza recursos espaciais para estruturar relações que, em português, são frequentemente marcadas por flexões verbais e expressões lexicais.

Ao discutir instrumentos linguísticos, Sessa e Bernardo (2022, p. 186) recuperam uma formulação pertinente para o ensino e para a reflexão metalinguística: uma ideia linguística compreende “todo o saber construído em torno de uma língua, em um dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística não explícita” (Auroux, 1989 *apud* Favero; Molina, 2004, p. 140). A citação de citação reforça que o conhecimento sobre uma língua é produzido historicamente e pode ser registrado, sistematizado e reelaborado. No ensino de Libras, dicionários, vídeos, materiais didáticos e registros lexicais devem ser apresentados como instrumentos de consulta, e não como autoridades capazes de congelar usos vivos da comunidade sinalizante.

Corporeidade e experiência visual na Libras

A corporeidade constitui um dos eixos mais consistentes para aproximar Linguística Cognitiva e ensino de Libras. O corpo participa da percepção, da categorização e da produção linguística, mas nas línguas sinalizadas essa participação ganha visibilidade particular. Carneiro (2016, p. 104-105) destaca a relevância da experiência

corporal e do input visual na ampliação lexical da Libras, observando que características físicas dos referentes podem influenciar a criação de novos sinais. A aprendizagem, portanto, beneficia-se quando o estudante é levado a perceber o modo como forma, movimento e espaço se relacionam com experiências corporais recorrentes.

A noção de corporificação impede uma leitura simplista segundo a qual o corpo apenas executaria um significado já definido em outro nível. Silva e Machado (2025, p. 110) defendem que, na Libras, o corpo atua como meio de construção e reconfiguração de sentidos. Gestos linguísticos, expressões faciais, deslocamentos, orientações e uso do espaço contribuem para o efeito global do enunciado. No ensino, isso implica dedicar atenção à postura, ao olhar e às expressões não manuais desde o início, porque esses componentes não são acessórios expressivos: podem desempenhar funções gramaticais, discursivas e pragmáticas essenciais.

Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 123-124) contribuem para essa discussão ao analisar espaços mentais em uma história infantil sinalizada. O estudo considera a produção imagética do enunciador, o corpo como referência para a organização espacial e o uso de classificadores na elaboração de enunciados e sentidos. Embora a investigação esteja situada no campo da tradução, suas conclusões são relevantes para o ensino: narrativas visuais permitem trabalhar simultaneamente referência, perspectiva, localização, mudança de

papéis, classificadores e organização discursiva. Tais práticas aproximam o aprendiz do funcionamento efetivo da língua e reduzem a dependência de estruturas lineares do português.

Para estudantes ouvintes, a corporeidade pode exigir uma reorganização perceptual. Acostumados a uma língua oral-auditiva, muitos iniciantes concentram a atenção apenas nas mãos e perdem informações produzidas pela face, pelo tronco ou pelo espaço. O ensino precisa, portanto, formar modos de atenção. Exercícios de observação sem tradução imediata, repetição de sequências visuais, identificação de expressões não manuais, descrição de trajetórias e comparação de versões sinalizadas podem ampliar a percepção. Pêgo, Dinarte e Reichert (2017, p. 306-312) associam o ensino de Libras como L2 à formação de aprendizes visuais, perspectiva que converge com a necessidade de desenvolver novas estratégias de percepção e de interação.

Iconicidade, metáfora e esquemas imagéticos

A iconicidade é frequentemente um dos primeiros aspectos percebidos por aprendizes de Libras. A semelhança entre certos sinais e características de seus referentes pode facilitar inferências, mas também gerar equívocos quando o estudante conclui que todos os sinais seriam gestos transparentes. Santos (2017, p. 419-420) mostra que a iconicidade pode envolver domínios abstratos e processos de

conceptualização que reúnem razão, imaginação, metáfora e experiência corporificada. Assim, o ensino deve apresentar a iconicidade como uma relação linguística motivada, sujeita a convenções e a interpretações culturalmente estabilizadas.

Carneiro (2016, p. 104-105) reforça essa leitura ao discutir a ampliação lexical. A criação de sinais pode selecionar aspectos visualmente salientes de referentes, mas essa seleção não decorre de uma cópia integral do objeto. A comunidade elege traços, organiza movimentos e estabiliza formas. Pedagogicamente, esse processo pode ser explorado por atividades de comparação entre sinais, observação de traços motivadores e discussão sobre por que diferentes comunidades ou períodos podem preferir soluções lexicais distintas. O estudante passa a compreender que motivação e convencionalidade coexistem, fortalecendo a percepção da Libras como língua natural e historicamente dinâmica.

Os esquemas imagéticos ampliam esse potencial didático porque permitem perceber regularidades que atravessam conjuntos de expressões. Nunes (2019, p. 29-30) identifica esquemas vinculados a orientação e escala em sinais de Libras, mostrando que relações como cima/baixo, frente/trás e ciclo podem participar da conceptualização. Em sala de aula, o professor pode organizar sequências em que os estudantes observem vários sinais e busquem padrões espaciais antes da apresentação da explicação teórica. Essa estratégia transforma a

teoria em ferramenta de leitura da língua, em vez de convertê-la em conteúdo abstrato desconectado da prática.

A metáfora conceptual é especialmente produtiva para o ensino de conceitos abstratos. Sessa, Souza e Nunes (2025, p. 384-385) identificam, em tradução musical para Libras, relações como BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO e FUTURO É PARA FRENTE. A recorrência dessas orientações permite construir atividades de sensibilização nas quais aprendizes relacionem movimentos, posições e efeitos semânticos. O objetivo não é ensinar uma fórmula universal, mas mostrar que a experiência espacial pode organizar conceitos e que a Libras explora essas relações de modo sistemático em determinados usos.

Esses sinais são sinalizados em uma modalidade visual e gestual, em uma codificação visoespacial que pode tirar proveito de oportunidades icônicas disponíveis. Na Libras, usa-se o espaço e suas dimensões na construção de mecanismos gramaticais para veicular significados, que são percebidos pelos seus usuários através das mesmas dimensões espaciais. Daí o fato de muitas vezes apresentarem formas icônicas, ou seja, formas linguísticas que em seus recursos fonológicos visuais apontam para o significado por meio de características visuais. Para a construção do significado, é preciso também compreender a realidade cultural em que a língua é produzida (Nunes; Bernardo, 2019, p. 114)

A observação de Nunes e Bernardo torna explícito que iconicidade e cultura não podem ser separadas. Uma forma visual pode

parecer evidente para quem compartilha determinado repertório e pouco motivada para quem desconhece as práticas que sustentam sua interpretação. No ensino, isso recomenda que a apresentação de sinais seja acompanhada por cenas, narrativas, vídeos e contextos de uso, especialmente quando se trata de itens culturalmente marcados. O estudante precisa perceber não apenas como o sinal é articulado, mas que conhecimento o torna significativo para seus usuários.

Nunes (2018, p. 153-155) mostra que a análise de metáforas e esquemas imagéticos pode ser utilizada para promover compreensão visual de fenômenos linguísticos. A proposta é particularmente relevante para conteúdo que exigem abstração, pois o professor pode partir de relações corporais e espaciais concretas para chegar a conceitos mais complexos. Essa progressão não significa que o pensamento surdo dependa de imagens literais, mas reconhece que recursos visoespaciais da Libras oferecem modos próprios de organizar e tornar perceptíveis relações semânticas.

Espaço, tempo, cultura e construção de sentidos

Espaço, tempo e cultura constituem dimensões privilegiadas para observar a construção de sentidos em Libras. Sessa e Bernardo (2022, p. 183-186) analisam sinais temporais e mostram que passado, presente e futuro podem ser conceptualizados por relações espaciais que se apoiam em experiências corporificadas. Esse tipo de estudo é

importante para o ensino porque permite superar explicações baseadas apenas em equivalentes do português. Ao aprender como o espaço participa da expressão temporal, o estudante começa a compreender a lógica de organização da língua e pode produzir enunciados mais coerentes com o sistema visoespacial.

Nunes e Bernardo (2019, p. 113-114) acrescentam a dimensão cultural ao demonstrar que processos metafóricos e metonímicos podem ser motivados por práticas e conhecimentos compartilhados. Para o ensino, essa observação implica incluir cultura no próprio estudo do léxico e da gramática. Não se trata de reservar uma aula eventual sobre cultura surda, mas de reconhecer que escolhas linguísticas carregam perspectivas, memórias e modos de categorizar o mundo. Vídeos produzidos por pessoas surdas, narrativas autobiográficas, literatura em Libras e interações com diferentes sinalizantes podem ampliar o repertório de contextos em que o estudante aprende a interpretar sinais.

Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 123-124) evidenciam a produtividade das histórias sinalizadas para trabalhar espaços mentais e classificadores. No ensino, uma narrativa infantil pode ser transformada em sequência didática: primeiro, observa-se a história sem tradução; depois, identificam-se personagens e locais; em seguida, analisa-se como o sinalizante estabelece referências no espaço; por fim, os aprendizes recontam trechos, modificam

perspectivas e comparam suas produções. Esse procedimento integra compreensão e produção, ao mesmo tempo em que favorece reflexão sobre o modo como o corpo e o espaço organizam a coerência discursiva.

A noção de construção de sentidos, portanto, funciona como ponte entre descrição linguística e pedagogia. Ela orienta o professor a escolher exemplos em contexto, criar tarefas com finalidade comunicativa, valorizar a observação e estimular a explicitação de hipóteses. Em vez de perguntar apenas “qual é o sinal para esta palavra?”, pode-se perguntar “como esta ideia é construída nesta situação?” ou “que recursos do corpo e do espaço ajudam o interlocutor a interpretar a cena?”. A mudança de pergunta modifica o papel do estudante, que deixa de ser reproduzidor de formas e passa a atuar como observador e usuário da língua.

Ensino de Libras como segunda língua e formação de aprendizes visuais

O ensino de Libras como segunda língua requer reconhecer que aprendizes ouvintes chegam à sala com hábitos perceptuais e estratégias moldados principalmente por línguas oral-auditivas. Por isso, aprender Libras envolve não apenas adquirir novo vocabulário, mas reorganizar a atenção para informações simultâneas produzidas no espaço. Pêgo, Dinarte e Reichert (2017, p. 306-312) relacionam a

formação de aprendizes visuais à experiência docente surda e defendem que o contato com a língua pode ampliar concepções de comunicação, linguagem e experiência. Essa contribuição aproxima-se diretamente da Linguística Cognitiva, que atribui à experiência um papel constitutivo na aprendizagem e no significado.

O ensino de Libras como L2 deve ser colocado em termos de elaboração do saber do professor surdo como experiência subjetiva válida no contexto da formação intelectual do professor. Um saber que não se tinha notícia até pouco tempo e que chega à formação acadêmica justamente pelas mãos dos professores surdos, e que, para além de um saber acadêmico, amplia a noção de língua, de comunicação e as noções sobre o que significa ser surdo. Ensinando sua língua e sua cultura, os professores surdos agregam ao rol de saberes válidos para a docência o saber de uma experiência visual da língua (Pêgo; Dinarte; Reichert, 2017, p. 312).

A ênfase no saber do professor surdo não deve ser lida apenas como valorização identitária externa ao ensino da língua. Trata-se de reconhecer que experiências de uso, circulação e construção da Libras constituem conhecimento pedagógico. Professores surdos podem tornar visíveis estratégias de atenção, correção, interação e explicação vinculadas à modalidade visoespacial. Em uma proposta cognitiva, esse repertório é decisivo porque oferece ao aprendiz modelos de como corpo, espaço e contexto são articulados em situações reais, evitando que a aula seja organizada exclusivamente a partir das categorias do português.

Gianotto e Marques (2015, p. 126-127) defendem o ensino de Libras como L2 associado à comunicação, à experiência de vida e à participação dos aprendizes. Esse princípio dialoga com a necessidade de criar tarefas significativas: pedir informações, descrever pessoas e espaços, narrar acontecimentos, comparar trajetórias, expressar avaliações e resolver problemas comunicativos. Nessas atividades, o vocabulário é aprendido dentro de construções e não como fim em si mesmo. A correção pode concentrar-se primeiro na inteligibilidade e na organização da cena, para depois refinar parâmetros e escolhas lexicais.

O estado da arte apresentado por Silva (2020, p. 1-2) mostra que a pesquisa sobre aquisição de Libras como L2 reúne estudos sobre políticas linguísticas, prática pedagógica, aprendizagem, presença da Libras na educação básica e atuação docente. O mapeamento é relevante porque evidencia que o ensino constitui campo próprio de investigação e não simples aplicação de materiais produzidos para falantes nativos. Cada perfil de aprendiz apresenta necessidades específicas, e uma abordagem cognitiva pode contribuir para desenhar tarefas que articulem atenção visual, memória, categorização, interação e conhecimento cultural.

A experiência visual também deve ser planejada. A sala precisa favorecer visibilidade entre participantes, turnos claros, contato visual e acesso a materiais em vídeo de boa qualidade. Entretanto, a

organização física é apenas uma condição inicial. Cruz e Pinheiro (2020, p. 313) formulam um alerta preciso ao afirmarem que “materiais visuais, por si sós, não levam o aprendiz surdo ao letramento visual”. O mesmo princípio vale para o aprendiz ouvinte de Libras: a imagem ou o vídeo só se torna recurso de aprendizagem quando a atividade orienta a atenção, oferece propósito interpretativo e permite relacionar a informação visual ao conhecimento linguístico em construção.

Implicações pedagógicas: práticas cognitivas e visuais para o ensino de Libras

A incorporação de princípios cognitivos ao ensino não depende de transformar a aula de Libras em curso teórico de Linguística Cognitiva. O mais produtivo é converter conceitos em decisões pedagógicas. Corporeidade pode orientar tarefas que integrem movimento, postura e perspectiva; iconicidade pode sustentar comparações entre forma e conceptualização; esquemas imagéticos podem organizar grupos de sinais; metáfora conceptual pode favorecer a compreensão de abstrações; e construção de sentidos pode orientar atividades contextualizadas. A teoria funciona, assim, como fundamento para seleccionar, sequenciar e explicar experiências de aprendizagem.

Nunes (2018, p. 152-155) demonstra que metáforas e esquemas imagéticos podem servir de recurso linguístico para processos de ensino-aprendizagem, favorecendo a compreensão visual de fenômenos abstratos. A implicação para o ensino de Libras é direta: o professor pode planejar momentos em que o estudante descubra relações entre sinais em vez de recebê-los de forma atomizada. Mapas visuais, sequências de vídeos, contrastes de orientação e tarefas de classificação podem estimular a formulação de generalizações. Em seguida, o professor formaliza o padrão e discute seus limites, promovendo um ciclo de observação, hipótese, uso e reflexão.

Silva e Porto (2025, p. 130-131) mostram que objetos de aprendizagem podem impactar positivamente atividades de compreensão, produção e interação quando combinados com mediação pedagógica. Essa constatação é importante para ambientes presenciais e híbridos. Vídeos curtos, bancos de sinais, jogos, animações e tarefas interativas podem ampliar a exposição à língua, mas precisam estar vinculados a objetivos comunicativos. O estudante deve fazer algo com o material: prever, selecionar, comparar, responder, reconstruir ou produzir. A passividade diante de um vídeo dificilmente produz, por si, competência comunicativa.

Também houve impacto significativo na aprendizagem da descrição de locais, características pessoais e objetos e melhoria na sinalização em Libras nas últimas aulas. A interação foi promovida por dinâmica e jogos que

decorreram do uso de OA bem como do suporte dado pelo professor e, através desses, os aprendizes demonstraram capacidade de elaborar perguntas e respostas simples sobre temas conhecidos ou de necessidade imediata. Concluímos que quando os OA são combinados com uma abordagem pedagógica adequada e suporte contínuo, mostram-se eficazes no desenvolvimento da competência comunicativa em Libras no nível A1 (Silva; Porto, 2025, p. 130).

O resultado confirma que tecnologia e visualidade não substituem a ação docente. O professor organiza a atenção, seleciona dificuldades, oferece feedback e cria oportunidades de interação. Em termos cognitivos, a aprendizagem depende de recorrência significativa: o aprendiz precisa encontrar formas linguísticas em diferentes cenas, perceber padrões e reutilizá-los em novas produções. Por isso, um mesmo objeto de aprendizagem pode ser explorado em etapas: compreensão global, observação de detalhes, identificação de recursos espaciais, reconstrução em pares e produção autoral. Essa sequência transforma o material em experiência linguística ativa.

Para trabalhar iconicidade, o professor pode selecionar sinais com graus distintos de motivação visual e pedir que a turma formule hipóteses sobre quais aspectos estão sendo perfilados. Em seguida, apresenta usos reais e discute o que as hipóteses explicam ou não. A atividade ensina simultaneamente vocabulário e atitude investigativa. Carneiro (2016, p. 104-105) mostra que a experiência visual participa da formação lexical, enquanto Santos (2017, p. 419-420) evidencia

que a iconicidade pode envolver processos corporificados e metafóricos. Essas contribuições justificam um ensino que utiliza a motivação visual como ponto de entrada, sem reduzi-la a etimologias improvisadas.

Narrativas constituem outro eixo didático privilegiado. Com base em Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 123-124), histórias sinalizadas podem ser usadas para explorar espaços mentais, classificadores e mudanças de perspectiva. Uma sequência didática pode partir da compreensão global, avançar para o mapeamento de personagens no espaço e culminar na recontagem com diferentes enquadramentos. Ao final, o grupo discute como alterações corporais e espaciais mudaram a clareza da narrativa. Esse tipo de tarefa integra língua, cognição e discurso e fornece ao professor evidências mais ricas do desenvolvimento do aprendiz.

Uma síntese pedagógica possível pode ser organizada em cinco movimentos recorrentes: observar, conceptualizar, interagir, produzir e refletir. Observar significa dirigir a atenção para a língua em uso; conceptualizar significa relacionar forma, experiência e significado; interagir implica negociar sentidos com outros sinalizantes; produzir exige mobilizar o repertório em novas situações; refletir permite comparar escolhas e sistematizar regularidades. Esses movimentos não precisam ocorrer em ordem rígida, mas oferecem ao professor

uma arquitetura capaz de articular teoria cognitiva e prática comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a Linguística Cognitiva oferece fundamentos consistentes para o ensino de Libras quando corporeidade, iconicidade e construção de sentidos são tratadas de maneira articulada. Os estudos examinados convergem na compreensão de que a modalidade visoespacial não é apenas um canal alternativo de expressão, mas participa da organização linguística e cognitiva da língua. Corpo, movimento, orientação, expressões não manuais e espaço constituem recursos que o aprendiz precisa perceber e coordenar para compreender e produzir enunciados de modo significativo.

No eixo da corporeidade, verificou-se que o corpo não pode ser reduzido a suporte físico. Carneiro (2016) e Silva e Machado (2025) mostram que experiência corporal, input visual e recursos expressivos participam da construção de significados. Para o ensino, isso implica incorporar práticas de observação, autocorreção em vídeo, narrativas, mudanças de perspectiva e tarefas que integrem parâmetros manuais e não manuais. A formação de aprendizes visuais depende, portanto, de reorganizar a atenção e ampliar a capacidade de perceber informações simultâneas.

No eixo da iconicidade, os trabalhos de Santos (2017), Nunes (2019) e Nunes e Bernardo (2019) evidenciam que relações entre forma e significado podem ser motivadas por experiência, metáfora e cultura. A principal implicação pedagógica é evitar tanto a negação da iconicidade quanto sua generalização. O professor pode utilizá-la como recurso para formular hipóteses e reconhecer padrões, mas precisa demonstrar que os sinais são unidades convencionais de uma língua natural. Esse equilíbrio fortalece a consciência metalinguística e reduz abordagens que confundem Libras com mímica ou tradução manual do português.

Quanto à construção de sentidos, Sessa e Bernardo (2022), Sessa, Souza e Nunes (2025) e Kendrick, Soares e Mattos (2025) mostram que espaço, tempo, metáfora, cultura e perspectiva podem ser integrados na organização do discurso. Essas contribuições sugerem que o ensino deve privilegiar cenas, narrativas, gêneros e problemas comunicativos nos quais o estudante precise interpretar relações e não apenas recuperar equivalentes lexicais. A aprendizagem torna-se mais consistente quando novas formas são inseridas em redes de significado e podem ser reutilizadas em situações variadas.

A discussão sobre ensino como L2 reforçou ainda a relevância da experiência docente surda e da interação. Pêgo, Dinarte e Reichert (2017), Gianotto e Marques (2015) e Silva (2020) indicam que a aprendizagem de Libras envolve dimensões comunicativas, culturais

e pedagógicas específicas. Recursos digitais podem colaborar, como mostram Silva e Porto (2025), desde que sejam mediados por objetivos claros, feedback e oportunidades de produção. O alerta de Cruz e Pinheiro (2020) permanece fundamental: visualidade com sentido exige seleção, contextualização e leitura, não simples acúmulo de imagens.

Conclui-se, assim, que ensinar Libras à luz da Linguística Cognitiva significa organizar práticas em que forma linguística, experiência e significado sejam continuamente relacionados. Uma pedagogia coerente com essa perspectiva valoriza a língua em uso, reconhece a centralidade do corpo e do espaço, explora a iconicidade criticamente, utiliza metáforas e esquemas imagéticos como instrumentos de reflexão e garante participação de sujeitos surdos na produção dos saberes docentes. Mais do que acrescentar uma teoria ao currículo, trata-se de assumir um modo de ensinar que respeite a especificidade visoespacial da Libras e favoreça aprendizagem comunicativa, reflexiva e culturalmente situada.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da língua de sinais brasileira: aspectos icônicos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 104-119, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2840>. Acesso em: 3 jul. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINHEIRO, Viviane da Silva. Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Communitas**, Rio Branco, v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142>. Acesso em: 8 jul. 2026.

FAVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. História das ideias linguísticas: origem, método, limitações. **Revista da ANPoll**, São Paulo, v. 16, p. 131-146, 2004. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/553/563>. Acesso em: 12 jul. 2026.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; MARQUES, Heitor Romero. Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua para falantes da Língua Portuguesa. **Multitemas**, Campo Grande, n. 46, p. 125-137, 2015. DOI: 10.20435/multi.v0i46.177. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/multitemas/article/view/177>. Acesso em: 17 jul. 2026.

KENDRICK, Denielli; SOARES, Suellen Fernanda de Quadros; MATTOS, Alan Marlon de. Como os espaços mentais moldam a tradução em Libras de histórias infantis. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 123-140, 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68106. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/68106>. Acesso em: 22 jul. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. Parâmetro Orientação em Libras: investigando metáforas e esquemas imagéticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 79, p. 29-37, 2019. DOI: 10.17058/signo.v44i79.12832. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/12832>. Acesso em: 29 jul. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. Processo de ensino-aprendizagem de Português e de Libras: teoria da metáfora conceitual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 23, p. 152-162, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23177>. Acesso em: 2 set. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes; BERNARDO, Sandra Pereira. Relações culturais e sinais religiosos em Libras: estudo de metáforas e de metonímias. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 113-124, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1110>. Acesso em: 3 set. 2026.

PÊGO, Carolina Ferreira; DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues; REICHERT, Andre Ribeiro. Deaf Gain e o ensino de Libras como segunda língua: formando aprendizes visuais. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 306-319, 2017. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.306-319. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2663>. Acesso em: 4 set. 2026.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 419-437, 2017. DOI: 10.20396/cel.v59i2.8648382. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648382>. Acesso em: 5 set. 2026.

SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva; BERNARDO, Sandra Pereira. Conceptualização de sinais para tempo na Libras: metáfora e instrumentos linguísticos. **Revista do GELNE**, Natal, v. 24, n. 2, p. 183-198, 2022. DOI: 10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29946. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29946>. Acesso em: 6 set. 2026.

SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva; SOUZA, Adriana Baptista de; NUNES, Valeria Fernandes. Metáfora conceptual e musicalidade em Libras. **EntreLetras**, Araguaína, v. 16, n. 1, p. 384-400, jan./abr. 2025. DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e19554.

Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/19554>

4. Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, Lídia da. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 64, e11861, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e11861. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11861>. Acesso em: 8 set. 2026.

SILVA, Lídia da; PORTO, Marcelo. Impacto do uso de objetos de aprendizagem no desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 130-150, 2025. DOI: 10.46230/lef.v16i3.13795. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13795>. Acesso em: 9 set. 2026.

SILVA, Rafael Monteiro da; MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. As palavras, os sinais e o corpo: uma análise da corporeidade em Libras pela perspectiva da linguística cognitiva e suas contribuições para os estudos da tradução em línguas de sinais. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 93-113, 2025. DOI:

10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/68252>. Acesso em: 11 set. 2026.