

CAPÍTULO 16

CULTURA SURDA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COGNITIVAS: EXPERIÊNCIA VISUAL, LIBRAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS



<https://doi.org/10.68044/a0gzkw09>

Fernanda Albuquerque da Silva¹

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e Assistente Escolar da Prefeitura Municipal de Rio Branco. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC).



RESUMO: Este artigo analisa as relações entre cultura surda, experiência visual, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e construção de identidades cognitivas, compreendidas como modos socialmente e linguisticamente mediados de perceber, organizar, lembrar e produzir sentidos sobre a experiência. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos brasileiros publicados entre 2024 e 2026. A análise evidencia que a Libras ultrapassa a função comunicativa e atua como mediadora simbólica, cultural e cognitiva, articulando corpo, espaço, memória, pertencimento e participação social. A experiência visual constitui eixo estruturante da interação e da elaboração de significados, enquanto a convivência comunitária, a literatura em Libras, as práticas multimodais e os ambientes digitais ampliam repertórios identitários. Conclui-se que as identidades surdas são plurais, históricas e relacionais e que sua dimensão cognitiva se constitui na articulação entre língua, visualidade, cultura, memória e acesso socialmente situado ao conhecimento, em diferentes contextos familiares, educacionais, comunitários e tecnológicos contemporâneos brasileiros.

Palavras-chave: Cultura surda; Identidade surda; Libras; Experiência visual.

INTRODUÇÃO

A compreensão contemporânea da experiência surda tem deslocado progressivamente o foco de uma leitura centrada na perda auditiva para perspectivas que reconhecem os sujeitos surdos como participantes de comunidades linguísticas e culturais específicas. Esse deslocamento altera o próprio modo de formular questões sobre aprendizagem, desenvolvimento, identidade e produção de conhecimento. Em vez de perguntar apenas o que a ausência de audição impediria, torna-se necessário investigar como a visualidade, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as relações entre pares, a memória coletiva e as práticas culturais organizam formas de perceber, interpretar e significar o mundo. Dutra e Martins (2025, p. 206-223) situam a noção de cultura surda no campo de disputas acerca da diferença e da autoidentificação, ressaltando a centralidade da língua compartilhada. Tal perspectiva permite compreender a surdez não como atributo isolado do corpo, mas como experiência atravessada por linguagem, história, pertencimento e relações de poder.

Este artigo emprega a expressão “identidades cognitivas” como uma categoria analítica de trabalho, e não como um conceito já estabilizado ou consensual nos Estudos Surdos. A expressão designa, aqui, os modos socialmente, linguisticamente e culturalmente mediados pelos quais sujeitos surdos percebem, organizam, lembram, interpretam e atribuem sentido à experiência, articulando tais

processos à construção de pertencimentos e autoidentificações. Essa formulação busca aproximar contribuições sobre cognição, linguagem, memória e visualidade de estudos sobre cultura e identidade, sem reduzir processos identitários a mecanismos neurocognitivos. A pertinência dessa aproximação decorre do fato de que a literatura recente associa a modalidade visuoespacial da Libras à organização de significados, ao desenvolvimento linguístico, à memória e à participação social (Pereira *et al.*, 2025, p. 246-247; Ramos, 2024, p. 65-67; Silva, A. R. S. *et al.*, 2026, p. 3-4).

A problemática que orienta a discussão pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira cultura surda, experiência visual e Libras participam da construção de formas identitárias que envolvem percepção, linguagem, memória, pensamento e produção social de sentidos? A hipótese interpretativa adotada é que a dimensão cognitiva da identidade surda não se constitui de maneira individualizada ou desvinculada do meio, mas emerge nas práticas de linguagem e nas experiências culturais em que corpo, espaço, visão e interação são mobilizados. Nessa direção, a Libras é compreendida como língua natural de modalidade visuoespacial e, simultaneamente, como mediadora simbólica por meio da qual circulam conhecimentos, valores, afetos, narrativas, posições sociais e referências comunitárias. A visualidade, por sua vez, não é tomada como simples substituição

da audição, mas como princípio organizador de formas particulares de atenção, interação e construção de significados.

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre cultura surda, experiência visual, Libras e construção de identidades cognitivas, destacando como a produção de sentidos se articula a práticas linguísticas e culturais. Especificamente, busca-se: discutir a cultura surda e a identidade a partir de uma concepção relacional e não essencialista; examinar a visualidade como dimensão constitutiva da experiência; compreender o papel do corpo e do espaço na gramática e na significação em Libras; relacionar linguagem, memória e cognição; problematizar a pluralidade das identidades surdas; e considerar os efeitos de práticas literárias, multimodais, digitais e educacionais na ampliação dos repertórios identitários. Tais objetivos permitem tratar o fenômeno em uma perspectiva interdisciplinar, articulando Estudos Surdos, Linguística da Libras, Sociolinguística, educação bilíngue e estudos sobre cognição e memória.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa. O corpus foi constituído pelos artigos disponibilizados para esta investigação, com predominância de trabalhos publicados entre 2024 e 2026. A leitura foi organizada por recorrências temáticas e por complementaridade conceitual, privilegiando estudos que tratam de cultura surda, identidade, visualidade, estrutura linguística da Libras, memória, cognição,

literatura, multimodalidade, cibercultura e educação bilíngue. Não se pretende estabelecer uma revisão sistemática exaustiva da produção nacional, mas desenvolver uma síntese teórica fundamentada nas fontes selecionadas. As citações diretas foram transcritas dos materiais consultados e as citações indiretas preservam o escopo dos argumentos dos respectivos autores. A análise enfatiza convergências entre os estudos, mas também mantém a cautela de não transformar a diversidade das experiências surdas em um modelo único de subjetividade ou cognição.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cultura surda, diferença e construção identitária

A noção de cultura surda envolve uma mudança de perspectiva sobre a própria surdez. Em uma lógica clínico-terapêutica, o sujeito é frequentemente definido pelo que lhe falta, e a audição funciona como norma implícita para avaliar linguagem, desempenho e integração social. A abordagem socioantropológica desloca essa referência ao considerar que pessoas surdas podem compartilhar línguas, formas de interação, memórias e práticas culturais que não se explicam pela deficiência. Dutra e Martins (2025, p. 212-219) mostram que o emprego do termo “cultura surda” se relaciona à emergência de formas de autoidentificação e reivindicação da diferença, ao mesmo tempo em

que alertam para os riscos de essencializar o grupo. Esse cuidado é fundamental: reconhecer uma cultura surda não significa supor homogeneidade entre todos os sujeitos, mas admitir a existência de repertórios culturais construídos historicamente e mobilizados em processos de pertencimento.

A construção identitária ocorre no interior dessas relações. O sujeito não possui uma identidade pronta que depois é expressa pela língua; a linguagem participa da própria constituição do reconhecimento de si e do outro. Para pessoas surdas, o acesso à Libras pode tornar possível a entrada em redes de interação nas quais experiências antes isoladas passam a ser nomeadas, compartilhadas e interpretadas. A convivência com pares surdos oferece referências linguísticas e culturais que permitem confrontar representações deficitárias e produzir formas positivas de pertencimento. Martins e Araujo (2024, p. 24) sintetizam essa relação ao afirmar que “essa constituição cultural e identitária acontece justamente pela forma que o surdo vivencia e experimenta o mundo: a percepção visual”. A citação evidencia que identidade, nesse campo, não se limita a uma declaração social, pois se vincula às condições concretas de experiência e de significação.

As identidades também se constroem em contextos institucionais que podem validar ou limitar a circulação da Libras. Valério (2025, p. 29-34) mostra que crianças surdas em ambientes nos

quais há interlocutores sinalizantes e convivência com pares apresentam experiências de interação distintas daquelas vividas em espaços marcados pela ausência da língua. O dado é relevante porque evidencia que pertencimento e desenvolvimento não dependem apenas de características individuais; são produzidos nas oportunidades de participação. A escola, nesse quadro, pode favorecer a construção identitária quando assegura ambientes linguísticos ricos, ou reforçar sentimentos de isolamento quando a comunicação se restringe. Tal constatação desloca o debate da adaptação individual para a organização social das condições de acesso, indicando que identidade, aprendizagem e bem-estar se articulam ao reconhecimento da diferença linguística.

Experiência visual e organização cognitiva

A experiência visual constitui um dos eixos mais recorrentes na literatura sobre sujeitos surdos. O termo não deve ser interpretado apenas como compensação sensorial, porque a visualidade envolve modos de organizar atenção, interação, espaço e tempo. A comunicação em língua de sinais exige orientação do olhar, percepção de movimentos, reconhecimento de expressões não manuais, acompanhamento de referentes espaciais e coordenação corporal entre interlocutores. Tais características inserem a visualidade no próprio

funcionamento da língua e nas práticas sociais em que ela circula. Silva, Macêdo et al. (2026, p. 313-314) sustentam que a identidade da comunidade surda é estruturada por práticas visuais e culturais mediadas pela língua de sinais, enquanto Lamarão *et al.* (2026, p. 656-658) mostram que formas visuais de atenção e narrativas sinalizadas podem participar da produção de conhecimento e do pertencimento em contextos familiares.

Compreender a experiência de uma pessoa surda filha de adultos surdos exige deslocar a análise da deficiência concebida como falta para a surdez entendida como diferença linguística, cultural e política. Esse deslocamento não nega as barreiras concretas impostas por uma sociedade organizada majoritariamente pela audição; ao contrário, permite identificá-las sem reduzir o sujeito surdo a elas. A língua de sinais, as formas visuais de atenção, as narrativas comunitárias e os vínculos construídos entre pares compõem modos particulares de produzir pertencimento e conhecimento. Quando esses repertórios atravessam uma mesma família por mais de uma geração, a casa pode constituir o primeiro território de circulação de uma língua plenamente acessível e de memórias nas quais a surdez não aparece como ruptura inesperada, mas como uma experiência já inscrita na história familiar (Lamarão *et al.*, 2026, p. 656).

A passagem evidencia que visualidade, língua e memória podem integrar um mesmo processo de construção identitária. Em famílias sinalizantes, por exemplo, a experiência visual não aparece somente em situações escolares planejadas, mas se inscreve no cotidiano: formas de chamar a atenção, disposição dos corpos no

espaço, uso de expressões faciais, narrativas em Libras e circulação de memórias comunitárias. Lamarão *et al.* (2026, p. 657-658) insistem, contudo, que a transmissão entre gerações não é automática. Heranças linguísticas e culturais são atualizadas e transformadas, pois cada geração encontra outros contextos escolares, digitais e sociais. Essa observação é central para uma concepção de identidade cognitiva não determinista: repertórios visuais podem oferecer condições de continuidade, mas são reelaborados nas experiências particulares de cada sujeito.

A citação de citação também aparece nas fontes recentes como forma de recuperar uma tradição teórica que concebe a surdez como experiência de diferença. Skliar (1998 *apud* Silva, P. H. M., 2026, p. 323) é retomado para afirmar que a surdez deve ser compreendida como experiência visual e cultural, e não como falta auditiva. O interesse dessa formulação está no deslocamento do problema: a questão não é negar a materialidade da condição sensorial, mas impedir que ela esgote a interpretação do sujeito. A experiência visual adquire sentido na relação com a língua, a comunidade e as práticas sociais. Assim, a visualidade deixa de ser descrita como simples mecanismo compensatório e passa a integrar um horizonte cultural e epistemológico de produção de conhecimento.

Libras, corpo, espaço e produção de sentidos

A Libras ocupa posição central nessa discussão porque sua materialidade visuoespacial articula percepção, corpo e organização linguística. Reduzir a língua de sinais a um conjunto de gestos equivalentes a palavras do português compromete a compreensão de sua estrutura e de seu potencial de significação. A língua possui níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, e mobiliza simultaneamente configurações de mão, movimento, localização, orientação e expressões não manuais. Silva, A. R. S. et al. (2026, p. 3-4) destacam que o espaço de sinalização não é um vazio, mas um campo gramatical no qual referentes podem ser estabelecidos e retomados. Corpo e espaço, nesse sentido, participam da arquitetura da língua e da construção dos enunciados.

No campo dos estudos culturais, a língua é entendida como elemento central na construção identitária. A experiência visual-espacial da pessoa surda influencia diretamente a forma como ela percebe o mundo e se constitui socialmente. Diferentemente das línguas orais, a Libras organiza-se a partir de três dimensões principais: corpo como articulador linguístico; espaço como campo sintático; expressões não manuais como elementos gramaticais. Nesse sentido, o corpo funciona como suporte para a produção dos sinais, envolvendo mãos, rosto e tronco. Já o espaço é utilizado para estabelecer relações sintáticas, como sujeito, objeto e referência. Essa característica faz com que a língua seja altamente icônica e simultânea, permitindo a transmissão de múltiplas informações ao mesmo tempo. Portanto, compreender a gramática da Libras exige o abandono de uma visão estritamente audocêntrica da linguagem. Ao analisar como o corpo e o espaço se

articulam para produzir significado, percebe-se que a estrutura linguística não é um conjunto de regras abstratas, mas o alicerce sobre o qual a identidade surda é construída e manifestada. A língua, nesse contexto, é o território onde o sujeito se reconhece e é reconhecido (Silva, A. R. S. *et al.*, 2026, p. 3).

A organização visuoespacial da Libras também evidencia a necessidade de superar modelos de linguagem baseados exclusivamente na linearidade sonora. Quando a simultaneidade é reconhecida como princípio linguístico legítimo, ampliam-se as formas de conceber pensamento e representação. Os significados podem ser distribuídos no espaço, articulados por diferentes partes do corpo e atualizados por expressões não manuais. Esse fato possui consequências educacionais: materiais e metodologias voltados a estudantes surdos precisam considerar que a língua de instrução não se limita à transposição lexical de conteúdos escritos. É preciso organizar visualmente relações conceituais, garantir condições de atenção conjunta e permitir que a língua circule com sua estrutura própria. Silva, A. R. S. *et al.* (2026, p. 3-5) associam essa compreensão ao abandono de perspectivas audocêntricas e à valorização da Libras como território de reconhecimento linguístico e identitário.

A produção de sentidos em Libras depende ainda da diversidade de usos sociais. Não existe uma única forma homogênea de sinalizar em todo o Brasil, pois fatores regionais, geracionais, educacionais, profissionais e tecnológicos influenciam repertórios e

escolhas linguísticas. A variação, longe de representar falha, evidencia que a língua está viva e responde às necessidades das comunidades. Cunha *et al.* (2026, p. 272-284) mostram que variantes lexicais e fonológicas expressam trajetórias históricas e redes de interação. Essa dimensão é relevante para as identidades cognitivas porque os sentidos não são produzidos apenas pela estrutura abstrata da língua, mas também por convenções locais, experiências compartilhadas e negociações comunitárias. Reconhecer a variação significa reconhecer múltiplos modos de pertencer e de significar.

As diferentes formas de realização dos sinais, observadas nos níveis lexical, fonológico, regional e discursivo, demonstram que a diversidade linguística é uma característica inerente à língua e não um indicativo de fragilidade estrutural ou ausência de normatização. Ao contrário, a existência de variantes revela a vitalidade da Libras e sua capacidade de adaptação às necessidades comunicativas, culturais e sociais das comunidades surdas brasileiras. Os estudos sociolinguísticos analisados permitiram compreender que a Libras é influenciada por fatores geográficos, históricos, geracionais, educacionais e identitários, produzindo diferentes formas de sinalização distribuídas pelo território nacional. Nesse contexto, a variação linguística deve ser reconhecida como patrimônio cultural da comunidade surda, pois expressa trajetórias coletivas, experiências locais e processos de construção de sentidos que enriquecem o repertório linguístico da língua. A investigação também evidenciou a estreita relação entre língua, identidade e cultura surda. A Libras desempenha papel central na constituição das identidades surdas, funcionando como instrumento de pertencimento, socialização e produção cultural. O contato com outros usuários da língua,

especialmente em espaços de convivência surda, favorece a construção de identidades positivas e o fortalecimento dos vínculos comunitários (Cunha *et al.*, 2026, p. 284).

Linguagem, cognição, memória e subjetividade

A relação entre linguagem e cognição é especialmente importante para evitar interpretações que tratam a língua apenas como veículo posterior de um pensamento já formado. Os estudos consultados sustentam que a linguagem participa do desenvolvimento e da organização de processos de significação. Pereira *et al.* (2025, p. 246-247) afirmam que a língua de sinais funciona como mediação simbólica por meio da qual sujeitos surdos constroem significados e interagem com a realidade. Tal perspectiva ajuda a compreender por que o acesso linguístico precoce possui consequências que ultrapassam a comunicação imediata. Uma língua plenamente acessível oferece recursos para nomear experiências, estabelecer relações conceituais, participar de interações complexas, formular perguntas, recuperar memórias e construir narrativas. Em outras palavras, a qualidade do ambiente linguístico interfere nas possibilidades de participação cognitiva e social.

A memória acrescenta outra dimensão à análise. Ramos (2024, p. 65-67), ao discutir memória, intermodalidade e aprendizagem de língua, sistematiza diferentes formas de memória e ressalta o papel da

memória de trabalho no processamento de informações e na compreensão da linguagem. Embora seu foco seja a atuação do tradutor e intérprete e o aprendizado de língua adicional, a discussão evidencia que processamento linguístico, atenção e armazenamento não operam de forma isolada da modalidade. Línguas de sinais dependem da recepção visual de movimentos corporais, e a aprendizagem de repertórios em modalidades distintas mobiliza estratégias cognitivas específicas. Para este artigo, o ponto central é reconhecer que a experiência linguística deixa marcas na forma como informações são selecionadas, mantidas, recuperadas e articuladas a conhecimentos prévios.

Ramos (2024, p. 66-67) também recupera estudos sobre memória explícita e implícita, aprendizagem e plasticidade, mostrando que experiência, exposição, motivação e interação contribuem para a consolidação de conhecimentos. Esses elementos ajudam a pensar a identidade como processo que envolve memória autobiográfica e memória cultural. O sujeito não se reconhece apenas no presente: ele interpreta sua trajetória, reconstrói episódios de exclusão ou pertencimento e relaciona experiências pessoais a narrativas comunitárias. Assim, memória e identidade se alimentam mutuamente. Ao encontrar outras pessoas surdas, participar de associações, consumir literatura em Libras ou acessar conteúdos digitais produzidos por surdos, a pessoa pode reinterpretar

experiências anteriores e atribuir novos sentidos a elas. Esse trabalho de memória é cognitivo e cultural ao mesmo tempo.

A memória coletiva aparece de forma particularmente clara no estudo de Lamarão *et al.* (2026, p. 656-667). As autoras e os autores analisam heranças visuais e mostram que a transmissão de língua e narrativas familiares pode oferecer referências positivas de vida surda, além de repertórios para interpretar barreiras sociais. O conceito de herança, contudo, é apresentado como processo de recriação, e não simples reprodução. Essa nuance é decisiva: identidades cognitivas não são pacotes transmitidos de uma geração a outra. Elas se formam quando repertórios herdados são confrontados com novas experiências, tecnologias e instituições. A memória coletiva fornece esquemas de interpretação, mas cada sujeito reorganiza esses esquemas em sua trajetória. Desse modo, cultura e cognição articulam continuidade e mudança.

Identidade surda, pluralidade e comunidade

A ênfase na cultura e na cognição não deve produzir a impressão de uma identidade surda única. Marcelino, Silva e Silva (2025, p. 216-223) discutem diferentes formas identitárias e ressaltam a diversidade das experiências surdas, especialmente no contato com a literatura em Libras. Alves (2024, p. 95-105) também sublinha a pluralidade decorrente de contextos familiares, regionais e

tecnológicos. Essas contribuições permitem compreender identidade como movimento. Algumas pessoas têm contato precoce com a Libras; outras chegam à comunidade surda mais tarde. Algumas transitam intensamente entre ambientes sinalizantes e ouvintes; outras encontram espaços de maior continuidade linguística. Há ainda diferenças geracionais, territoriais e educacionais. Portanto, a categoria “surdo” não elimina outras dimensões da vida social nem produz trajetórias equivalentes.

A comunidade surda desempenha papel importante porque cria espaços de circulação linguística e de reconhecimento. Associações, escolas bilíngues, eventos culturais, grupos de convivência e redes digitais possibilitam encontros entre pessoas que compartilham experiências, ainda que não de forma idêntica. Nesses espaços, a Libras pode circular sem depender permanentemente de mediação com o português, permitindo conversas espontâneas, humor, narrativas, debate político e produção artística. A comunidade funciona, assim, como ambiente de aprendizagem informal e de socialização. Cunha *et al.* (2026, p. 276-278) observam que a convivência com outros usuários da Libras favorece vínculos e a construção de identidades positivas. Essa dimensão relacional é indispensável para entender por que o pertencimento possui efeitos sobre a interpretação de si.

As instituições educacionais ocupam posição estratégica nesse processo. A pesquisa de Valério (2025, p. 30-35) indica que crianças surdas relatam dificuldades quando professores e colegas não dominam a Libras e experiências mais satisfatórias quando encontram interlocutores sinalizantes. Tais resultados sugerem que a construção identitária não é resultado de conteúdos curriculares específicos sobre “cultura surda”, mas do conjunto de condições comunicativas da escola. O direito de conversar, perguntar, brincar, discordar e aprender diretamente em uma língua acessível produz experiências de agência. Quando a criança depende de recursos improvisados ou permanece isolada, sua participação social e acadêmica é restringida. Assim, políticas de educação bilíngue precisam ser compreendidas também como políticas de desenvolvimento identitário e cognitivo.

Literatura, multimodalidade e cibercultura

As práticas culturais constituem espaços privilegiados para a produção de sentidos. A literatura em Libras permite a circulação de narrativas, personagens e experiências que podem ampliar referências identitárias de crianças e adultos surdos. Marcelino, Silva e Silva (2025, p. 216-231) destacam que a literatura em Libras favorece comunicação, cognição, representatividade e construção identitária. A importância dessas produções não reside apenas na acessibilidade do

conteúdo, mas na possibilidade de encontrar narrativas que mobilizam recursos visuais e linguísticos próprios da língua de sinais. Ao reconhecer personagens, conflitos e formas de expressão próximas de suas experiências, o leitor ou espectador pode elaborar perguntas sobre pertencimento, diferença e trajetória. Literatura, nesse sentido, articula imaginação, memória e identidade.

Silva, Bezerra e Azevedo (2025, p. 404-405) ampliam essa discussão ao analisar narrativas multimodais em Libras. Os autores mostram que histórias que combinam elementos visuais, gestuais e textuais podem funcionar como mediação para o desenvolvimento da leitura e para a inclusão linguística e cultural. A multimodalidade não deve ser entendida como simples soma de recursos; ela exige integração entre diferentes sistemas semióticos. Para estudantes surdos, a possibilidade de articular Libras, imagem e escrita pode favorecer a construção de relações entre conceitos e formas de representação. Esse processo é especialmente relevante quando o português escrito é aprendido como segunda língua, pois o acesso ao sentido não precisa depender exclusivamente da decodificação de uma língua oral representada graficamente.

As tecnologias digitais ampliaram significativamente tais possibilidades de circulação. Vídeos, redes sociais e aplicativos permitem registrar a Libras sem reduzi-la à escrita e criar ambientes nos quais sujeitos surdos produzem e compartilham conteúdo

diretamente. Alves (2024, p. 104-105) descreve a cibercultura como espaço em que práticas culturais são ressignificadas e a língua de sinais ganha novas formas de visibilidade. A comunidade pode consumir produções de outras regiões, aprender variantes, acompanhar debates, divulgar eventos e participar de redes que ultrapassam limites geográficos. Esses processos transformam a memória coletiva e os repertórios linguísticos, pois conteúdos podem ser arquivados, revisitados e remixados.

O reconhecimento da surdez como um agrupamento rico de identidades culturais, que traz consigo um conjunto de práticas, valores e modos de vida. A diversidade de experiências entre surdos que cresceram em diferentes contextos familiares/regionais enriquece ainda mais essa identidade, mostrando que a surdez é uma condição plural e multifacetada. Essa pluralidade é fundamental para a construção de uma comunidade coesa, onde a interação entre surdos e ouvintes se torna um espaço de aprendizado e troca cultural. O surgimento da cibercultura também merece destaque, pois oferece novas oportunidades para a comunidade surda se expressar e se conectar. As plataformas digitais têm se tornado um espaço vital para a promoção da Língua de Sinais e para a discussão de questões sociais relevantes, permitindo que os surdos ampliem sua voz e suas lutas por direitos. Essa nova forma de comunicação não apenas fortalece a identidade surda, mas também contribui para a visibilidade e o reconhecimento da cultura surda na sociedade em geral (Alves, 2024, p. 105).

Educação bilíngue e construção de identidades cognitivas

A educação bilíngue constitui um espaço central para articular as dimensões discutidas até aqui. Reconhecer a Libras como língua de instrução significa garantir que conteúdos escolares, interações e processos de avaliação possam ocorrer em uma língua plenamente acessível ao estudante surdo. O português escrito, por sua vez, pode ser desenvolvido como segunda língua, com metodologias adequadas à diferença de modalidade. Martins e Araujo (2024, p. 20-34) defendem que cultura, identidade e língua não podem ser separadas da organização da educação bilíngue. Caldas et al. (2026, p. 19-20) também ressaltam que o fortalecimento da Libras e da cultura surda se relaciona ao desenvolvimento linguístico, educacional e identitário, exigindo políticas que ultrapassem a presença formal da língua.

Do ponto de vista cognitivo, a educação bilíngue oferece condições para que o estudante aprenda conceitos sem depender de uma língua à qual pode não ter acesso pleno. Quando a Libras é utilizada como língua de instrução, explicações, perguntas, argumentações e relações conceituais podem ser construídas diretamente em modalidade visuoespacial. A escrita do português passa a ser ensinada como objeto de aprendizagem, e não como único canal para acessar o conhecimento escolar. Silva, P. H. M. et al. (2026, p. 321-324) apresentam a Libras como componente do desenvolvimento cognitivo e defendem ambientes linguisticamente ricos, com modelos surdos e metodologias visuais. Esse arranjo

favorece não apenas desempenho escolar, mas a percepção de que a própria língua é legítima para produzir ciência, reflexão e conhecimento abstrato.

A escola bilíngue precisa, contudo, evitar uma compreensão simplista de visualidade. Exibir imagens ou traduzir aulas pontualmente para Libras não garante uma pedagogia visual. É necessário considerar os tempos de atenção, a simultaneidade dos recursos, a organização espacial da sala, a qualidade da sinalização, a participação de professores surdos, a produção de materiais em Libras e a articulação com o português escrito. A experiência visual torna-se pedagogicamente significativa quando estrutura o acesso ao conhecimento e não quando funciona apenas como adorno. Essa exigência se articula às evidências de Valério (2025, p. 29-35), segundo as quais a presença efetiva da Libras e de interlocutores fluentes modifica a experiência escolar das crianças.

A educação bilíngue também é espaço de produção identitária. O currículo pode apresentar história das comunidades surdas, literatura em Libras, variação linguística e produções acadêmicas surdas, ampliando referências positivas. Mais decisivo, porém, é que a própria rotina escolar reconheça os estudantes como sujeitos capazes de aprender e produzir conhecimento em sua língua. Esse reconhecimento combate a ideia de que a Libras seria apenas instrumento auxiliar ou etapa provisória em direção ao português. Ao

tratar a língua como meio legítimo de ensino e produção intelectual, a escola contribui para identidades cognitivas nas quais o sujeito se reconhece como autor, leitor, pesquisador e produtor de sentidos.

A presença de pares e modelos linguísticos surdos assume relevância particular. Crianças que convivem com adultos surdos podem observar possibilidades de participação profissional, acadêmica e cultural que contradizem representações limitadoras. Valério (2025, p. 29-35) registra que o convívio e a comunicação em Libras influenciam satisfação, interação e identidade. Lamarão et al. (2026, p. 656-660), ao abordar famílias surdas, evidenciam que referências positivas de vida surda podem circular desde cedo. Em ambos os casos, a construção identitária depende de experiências concretas de reconhecimento. A escola pode ampliar essas experiências ao incorporar docentes surdos, produções culturais surdas e espaços de convivência linguística.

As tecnologias digitais também devem ser incorporadas criticamente. Plataformas de vídeo permitem acesso a conteúdos em Libras, registros de aulas, dicionários visuais, literatura sinalizada e produção autoral dos estudantes. Contudo, acessibilidade digital não se resume à existência de vídeos; envolve qualidade linguística, organização visual, legendas quando pertinentes, navegação compreensível e participação dos próprios sujeitos surdos na produção dos materiais. Alves (2024, p. 104-105) e Cunha et al. (2026, p. 283-

284) mostram que ambientes digitais transformam circulação linguística e cultural. A escola pode aproveitar essa dinâmica para desenvolver letramentos multimodais sem desconsiderar desigualdades de acesso e a necessidade de mediação pedagógica.

A construção de identidades cognitivas no ambiente educacional depende, portanto, de um conjunto articulado de condições. É necessário acesso precoce e contínuo à Libras; convivência com interlocutores competentes; reconhecimento da visualidade na organização das práticas; valorização da cultura e da pluralidade linguística; oportunidades de memória e autoria; ensino do português escrito como segunda língua; e acesso a práticas literárias, científicas e digitais. Nenhum desses elementos, isoladamente, garante uma trajetória específica, mas sua combinação amplia as possibilidades de participação. A educação bilíngue torna-se, desse modo, uma política linguística, cultural e cognitiva: não apenas ensina duas línguas, mas organiza condições para que o estudante construa conhecimento e identidade sem precisar negar sua modalidade de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que cultura surda, experiência visual, Libras e produção de sentidos constituem

dimensões profundamente relacionadas. A cultura surda oferece repertórios de pertencimento, memória e interpretação; a visualidade estrutura formas de atenção e interação; a Libras fornece recursos linguísticos para organizar e compartilhar experiências; e a participação comunitária possibilita que tais recursos sejam reconhecidos e reelaborados coletivamente. Nesse conjunto, a identidade não aparece como atributo estático, mas como processo histórico e relacional. A pessoa surda constrói formas de reconhecer-se ao participar de práticas em que sua língua e sua experiência encontram legitimidade.

A noção de identidades cognitivas, utilizada neste trabalho como categoria analítica, mostrou-se produtiva desde que mantida distante de determinismos. Não se pretende defender uma cognição surda uniforme, tampouco supor que todos os sujeitos desenvolvam os mesmos modos de perceber ou pensar. O conceito busca enfatizar que processos cognitivos são vividos em ambientes linguísticos e culturais concretos. Percepção, memória, categorização, narrativa e aprendizagem são atravessadas pelas oportunidades de acesso à língua, pelas práticas de interação e pelos repertórios culturais disponíveis. A modalidade visuoespacial da Libras e a centralidade do olhar podem, assim, participar da organização da experiência sem funcionar como essência biológica da identidade.

Os estudos recentes examinados evidenciam que a Libras ultrapassa a função instrumental de comunicação. A língua participa da construção da subjetividade, do pertencimento, da memória coletiva e da produção de conhecimentos. Corpo e espaço integram sua estrutura, permitindo formas de referência e simultaneidade que desafiam modelos audocêntricos de linguagem. A variação linguística demonstra, por sua vez, que a língua é plural e dinâmica, acompanhando transformações regionais, geracionais e tecnológicas. Reconhecer essa diversidade impede que a identidade surda seja reduzida a padrões homogêneos e fortalece a legitimidade das diferentes formas de sinalização.

A literatura, as narrativas multimodais e a cibercultura ampliam os ambientes de produção identitária. Elas permitem registrar memórias, circular experiências, criar personagens e discursos, aprender variantes e participar de debates em escala ampliada. Nesses contextos, sujeitos surdos podem assumir posições de autoria e produzir representações sobre si, em vez de depender exclusivamente de discursos elaborados por outros grupos. A expansão das práticas digitais, entretanto, deve ser acompanhada de políticas de acessibilidade e de formação crítica, pois a tecnologia não elimina desigualdades. Seu potencial depende das condições de acesso e da presença efetiva da Libras.

No campo educacional, a principal implicação é a necessidade de ambientes bilíngues que reconheçam a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. A presença de professores e pares sinalizantes, a organização visual do espaço, o uso de materiais multimodais e a valorização de produções culturais surdas são condições que favorecem participação e aprendizagem. Uma educação comprometida com a construção de identidades positivas não pode tratar a língua de sinais como recurso periférico. Ela precisa assegurar que o estudante possa perguntar, argumentar, produzir textos, narrativas e conhecimentos a partir de uma língua plenamente acessível.

Conclui-se, portanto, que a construção de identidades cognitivas surdas ocorre na articulação entre língua, visualidade, cultura, memória e relações sociais. Essa articulação é sempre situada e plural: varia conforme família, escola, comunidade, região, geração e acesso tecnológico. Estudos futuros podem aprofundar empiricamente o conceito proposto, investigando como sujeitos surdos narram suas próprias estratégias de atenção, memória, aprendizagem e construção de pertencimento em diferentes fases da vida. Também são necessárias pesquisas que comparem contextos de aquisição precoce e tardia da Libras sem transformar diferenças em hierarquias. Ao reconhecer a experiência surda como campo legítimo de conhecimento, a pesquisa educacional e linguística amplia suas

próprias formas de compreender a relação entre linguagem, cultura e cognição.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isis Tatiane Lima. A comunidade surda e a cibercultura: entre cultura, identidade e redes. **Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 11, n. 2, p. 95-107, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21926>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21926>. Acesso em: 12 jul. 2026.

CALDAS, Flávia Luiza Fernandes et al. Libras, identidade e educação: desafios e avanços na comunidade surda. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 6, p. 19-36, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.670>. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/670>. Acesso em: 18 jul. 2026.

CUNHA, Pamella Elaine Prestes da et al. Variação linguística na Libras: identidade, comunidade surda e usos sociais da língua. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 6, p. 269-286, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.687>. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/687>. Acesso em: 24 jul. 2026.

DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Cultura e cultura surda: algumas reflexões antropológicas. **Revista Mundaú**, Maceió, n. 18, p. 206-223, 2025. DOI: <https://doi.org/10.28998/rm.2025.n.18.17474>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistamundau/article/view/17474>. Acesso em: 30 jul. 2026.

LAMARÃO, Christiane Carpinteiro et al. Heranças visuais entre gerações: identidade, cultura e memória surda na experiência DODA. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 8, p. 655-671, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.773>. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/773>. Acesso em: 2 set. 2026.

MARCELINO, Vitoria Jennyfe Alves; SILVA, Rita Daniely de Moura; SILVA, Rodrigo Ueslei do Nascimento. Identidade surda e literatura em Libras: uma relação fundamental. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 13, n. 1, p. 216-231, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v13i1.1304>. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/1304>. Acesso em: 3 set. 2026.

MARTINS, Mateus Rezende; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. Cultura, língua e identidade surda: da inclusão à educação bilíngue. **Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 11, n. 2, p. 20-34, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21847>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21847>. Acesso em: 4 set. 2026.

PEREIRA, Maria Silvia et al. A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 32, n. 63, p. 242-263, 2025. DOI: <https://doi.org/10.48075/5kdesw04>. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/pt_BR/article/view/36110. Acesso em: 5 set. 2026.

RAMOS, Raquel Delgado. Tipos de memória, intermodalidade e cognição na atuação do tradutor intérprete de língua de sinais. **Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 11, n. 2, p. 62-76, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21859>. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21859>.
Acesso em: 6 set. 2026.

SILVA, Ana Rosária Soares da et al. A gramática do corpo e do espaço: apontamentos sobre a estrutura linguística da Libras na consolidação da identidade surda. **Revista Educação e Linguagem**, v. 13, n. 1, e217, 2026. DOI: <https://doi.org/10.23900/redli.v13n1-021>. Disponível em:
<https://www.cienciaesociedade.com/index.php/redli/article/view/217>.
Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, Pedro Henrique de Macêdo et al. Linguagem, comunidade surda e ensino: contribuições da Sociolinguística e da Linguística Aplicada. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 4, p. 313-326, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i4.613>. Disponível em:
<https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/613>. Acesso em: 9 set. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; AZEVEDO, João Paulo Francisco. Narrativas multimodais em Libras: literatura infantil e o desenvolvimento de leitura entre surdos. **Darandina Revisteletrônica**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 404-419, 2025. DOI: <https://doi.org/10.34019/1983-8379.2025.v18.49583>. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/49583>.
Acesso em: 10 set. 2026.

VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Experiências de crianças surdas em contextos escolares de Belo Horizonte e região metropolitana: a importância da Libras e da identidade surda. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 24-37, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v4i1.9907>.

Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/9907>.
Acesso em: 11 set. 2026.