

Linguística Cognitiva Aplicada à Surdez

Linguagem, Cognição e Inclusão



Organizadores

Marcilio de Carvalho Vasconcelos

Renan de Bastos Andrade

Marcos Pretto

Geraldo Venceslau de Lima Júnior



EDITORA

RIES

LINGUÍSTICA COGNITIVA APLICADA À SURDEZ
LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INCLUSÃO

Organizadores

Marcilio de Carvalho Vasconcelos

Renan de Bastos Andrade

Marcos Pretto

Geraldo Venceslau de Lima Júnior

LINGUÍSTICA COGNITIVA APLICADA À SURDEZ LINGUAGEM, COGNIÇÃO E INCLUSÃO

1ª edição

EDITORA RIES - IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS
PARANAÍ - PARANÁ - BRASIL
2026



EDITORA RIES - IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS

Paranavaí - Paraná - Brasil

www.editoraries.com.br - contato@editoraries.com.br

Editor-chefe: Taynan Alécio da Silva

Organização: Marcilio de Carvalho Vasconcelos; Renan de Bastos Andrade; Marcos Pretto; Geraldo Venceslau de Lima Júnior.

Revisão textual: Editora RIES

Projeto gráfico e diagramação: Editora RIES

Capa: Editora RIES, com auxílio de inteligência artificial

ISBN: 978-65-02-35379-0

DOI da obra: <https://doi.org/10.68044/jh4fj808>

© 2026 Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos

© 2026 dos autores

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). É permitida a reprodução total ou parcial, o compartilhamento, a adaptação e a distribuição do conteúdo, em qualquer meio ou formato, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores e à Editora RIES — Imagens dos Estudos Surdos, indicada a licença e informadas eventuais alterações.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguística cognitiva aplicada à surdez
[livro eletrônico] : linguagem, cognição e
inclusão / organização Marcílio de Carvalho
Vasconcelos...[et al.]. -- Paranavaí, PR :
Ed. dos Autores, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Renan de Bastos Andrade,
Marcos Pretto, Geraldo Venceslau de Lima Júnior.
Bibliografia.
ISBN 978-65-02-35379-0

1. Aprendizagem 2. Desenvolvimento cognitivo
3. Educação 4. Inclusão social 5. Língua Brasileira
de Sinais 6. Pessoas com deficiência auditiva -
Aspectos sociais 7. Surdez I. Vasconcelos,
Marcílio de Carvalho. II. Andrade, Renan de Bastos.
III. Pretto, Marcos. IV. Lima Júnior, Geraldo
Venceslau de.

26-394256.0

CDD-370.152

Índices para catálogo sistemático:

1. Processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento
cognitivo : Educação 370.152

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Conselho Editorial



Pesquisadores Surdos

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Carolina Bernal Mazacotte
Prof^ª. Dr^ª. Carla Damasceno de Moraes
Prof. Me. Carlos Roberto Martins
Prof. Dr. Deonísio Schmitt
Prof. Me. Daniel Lopes Romeu
Prof^ª. Dr^ª. Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Prof. Me. Diego Alexandre Hackl
Prof. Me. Diego Leonardo Pereira Vaz
Prof. Me. Darley Goulart Nunes
Prof. Me. Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Me. Gleison Fabian Rocha
Prof^ª. M^a. Hannah Araújo Rosendo
Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Boldo
Prof. Dr. Magno Prado Gama Prates
Prof^ª. M^a. Marceli Lucia Paveglío Romeu
Prof^ª. M^a. Nyce Marcelle de Leon Rocha
Vieira de Melo
Prof^ª. M^a. Karine Martins Cunha Venceslau
Prof^ª. M^a. Sílvia Saraiva de França Calixto
Prof. Me. Tales Douglas Moreira Nogueira

Pesquisadores Ouvintes

Prof. Me. Adão Rodrigues de Sousa
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins
Prof^ª. Dr^ª. Clarice Fabiano Costa Palavissini
Prof^ª. Dr^ª. Ivanilda de Almeida Meira
Novaes
Prof^ª. M^a. Isabela Marinho Menezes
Prof^ª. M^a. Késia Caroline da Silva Santos
Prof^ª. M^a. Maria Luíza da Luz Munhoz
Prof. Me. Paulo Vinícius Trevisan
Prof. Me. Robson Erivelton Pereira
Prof. Me. William Veloze Francioni
Prof^ª. M^a. Luziete Cristina da Silva
Prof^ª. M^a. Regiane Abrahão
Prof. Me. Rodrigo Medeiros
Prof^ª. M^a. Rosinéia dos Santos Aragão
Sanches
Prof. Me. Vinícius Lubel Orizio

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	12
FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
<i>Rivaldo Pereira da Costa</i>	
CAPÍTULO 2.....	41
COGNIÇÃO E LINGUAGEM: RELAÇÕES ENTRE MENTE, CORPO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	
<i>Carlos Roberto Martins</i>	
CAPÍTULO 3.....	69
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM SUJEITOS SURDOS: UMA PERSPECTIVA COGNITIVA	
<i>José Arnor de Lima Júnior</i>	
CAPÍTULO 4.....	97
LÍNGUAS DE SINAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ASPECTOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS	
<i>Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida</i>	
CAPÍTULO 5.....	126
METÁFORAS E ESQUEMAS IMAGÉTICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA COGNITIVA	
<i>Carlos Roberto Martins</i>	
CAPÍTULO 6.....	156
ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA LIBRAS: MOTIVAÇÃO, CONVENCIONALIDADE E ESTRUTURA LINGUÍSTICA	
<i>Fernanda Albuquerque da Silva</i>	
CAPÍTULO 7.....	185
PROCESSOS DE CONCEPTUALIZAÇÃO EM SUJEITOS SURDOS: COGNIÇÃO, CORPORIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LIBRAS	
<i>Marcia Francisca Diogo Rodrigues</i>	

CAPÍTULO 8.....	214
-----------------	-----

**A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA VISUAL NA COGNIÇÃO DO
SUJEITO SURDO: LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS**

Delcimar Filipin

CAPÍTULO 9.....	244
-----------------	-----

**BILINGUISMO LIBRAS - PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DA
LINGUÍSTICA COGNITIVA: CONCEPTUALIZAÇÃO, CORPOREIDADE
E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM SUJEITOS SURDOS**

Flavia Luiza Fernandes Caldas

CAPÍTULO 10.....	272
------------------	-----

**GRAMÁTICA COGNITIVA E ESTRUTURA DAS LÍNGUAS DE SINAIS:
CONCEPTUALIZAÇÃO, ICONICIDADE E CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS EM LIBRAS**

Gerson Ramalho Junior

CAPÍTULO 11.....	302
------------------	-----

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

Bianor dos Santos Netto

CAPÍTULO 12.....	330
------------------	-----

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E COGNIÇÃO VISUAL NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS**

Vanderleia Maria Castoldi Andrade

CAPÍTULO 13.....	360
------------------	-----

**MULTIMODALIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS: VISUALIDADE, LIBRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Daniel de Resende Santos

CAPÍTULO 14.....	390
------------------	-----

**O PAPEL DO CORPO E DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DO
SIGNIFICADO EM LIBRAS: CORPOREIDADE, ESPACIALIDADE E
CONCEPTUALIZAÇÃO**

Marcia Francisca Diogo Rodrigues

CAPÍTULO 15.....	420
PROCESSAMENTO LINGÜÍSTICO EM PESSOAS SURDAS: PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO EM LIBRAS	
<i>Marcos Pretto</i>	
CAPÍTULO 16.....	449
CULTURA SURDA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES COGNITIVAS: EXPERIÊNCIA VISUAL, LIBRAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	
<i>Fernanda Albuquerque da Silva</i>	
CAPÍTULO 17.....	479
TECNOLOGIAS DIGITAIS E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	
<i>Renan de Bastos Andrade</i>	
CAPÍTULO 18.....	509
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS: COGNIÇÃO, VISUALIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	
<i>Marcilio de Carvalho Vasconcelos</i>	
CAPÍTULO 19.....	540
POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SEUS IMPACTOS NOS PROCESSOS COGNITIVOS E LINGÜÍSTICOS DE ESTUDANTES SURDOS: LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DIREITOS LINGÜÍSTICOS	
<i>Fabio Luiz Benicio maia Nogueira</i>	
CAPÍTULO 20.....	568
DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA AOS ESTUDOS DA LIBRAS E DA COGNIÇÃO SURDA	
<i>Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo</i>	

APRESENTAÇÃO

Este livro tem como objetivo compartilhar conhecimentos e contribuir para a reflexão sobre os temas abordados em seus capítulos. Destinado a pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados, busca aproximar a produção acadêmica das experiências e das questões presentes na sociedade. Sua proposta é incentivar o estudo e oferecer aos leitores oportunidades de relacionar as discussões às suas próprias áreas de formação e atuação.

Compreendemos que a construção do conhecimento envolve perguntas, experiências e diferentes maneiras de interpretar a realidade. Por isso, o convite à leitura inclui o exercício de analisar argumentos, reconhecer outras perspectivas e estabelecer relações entre teoria e prática. Esperamos que o contato com esta obra estimule a curiosidade e ajude a formular novas questões, tanto no desenvolvimento de pesquisas quanto nas atividades educacionais e profissionais.

A publicação pela Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos representa uma oportunidade de ampliar a circulação do conhecimento e aproximar autores e leitores. Ao disponibilizar este livro, buscamos favorecer o acesso à produção acadêmica e incentivar a participação de diferentes sujeitos nos espaços de estudo e debate. Acreditamos que o compartilhamento de saberes pode contribuir para uma formação atenta à diversidade e às necessidades de cada contexto.

Agradecemos a todos que contribuíram para a realização desta publicação e convidamos você a percorrer suas páginas com interesse e olhar crítico. Que esta leitura ofereça contribuições para sua trajetória e inspire novos estudos, diálogos e práticas.

Boa leitura!

PREFÁCIO

Publicar um livro é colocar ideias em circulação e abrir espaço para que sejam examinadas, discutidas e relacionadas a outras experiências. Esse encontro entre escrita e leitura amplia as possibilidades da produção acadêmica: cada leitor pode retomar uma questão, rever uma interpretação ou encontrar um ponto de partida para novos estudos. É nessa perspectiva que convidamos à leitura desta obra.

A formação acadêmica e profissional exige disposição para aprender, questionar e reconhecer a complexidade dos temas que atravessam a sociedade. Nesse processo, os livros oferecem um espaço de estudo que permite conhecer argumentos e construir interpretações com maior atenção. A leitura também nos aproxima de experiências diferentes das nossas, ajudando a compreender como o conhecimento se relaciona com as condições em que vivemos e atuamos.

Esta publicação da Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos constitui um convite à continuidade desse diálogo. Seu propósito se realiza também nas perguntas que os leitores formulam, nas relações que estabelecem com outras leituras e nas discussões que levam aos espaços educacionais, profissionais e comunitários. Assim, a circulação de uma obra pode abrir oportunidades de encontro e de colaboração entre pessoas interessadas em aprender e compartilhar saberes.

Que estas páginas sejam recebidas com curiosidade e espírito crítico. Esperamos que a leitura contribua para o percurso de cada leitor e que as reflexões aqui propostas encontrem continuidade em novas pesquisas, conversas e experiências de formação.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS



Rivaldo Pereira da Costa ¹

*Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE
e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC).*



RESUMO: Este artigo apresenta os fundamentos da Linguística Cognitiva, destacando conceitos e pressupostos que orientam a compreensão da linguagem como parte integrada da cognição humana. A discussão, de caráter teórico bibliográfico, examina a emergência do paradigma cognitivista, a crítica à autonomia da linguagem, a centralidade do significado, a conceptualização, a categorização, a prototipicidade, o conhecimento enciclopédico, a corporificação, os frames, os espaços mentais, a metáfora, a metonímia e os esquemas imagéticos. Com base em estudos brasileiros da área, evidencia-se que estruturas linguísticas são motivadas por experiências corporais, socioculturais, perceptivas e interacionais, e não por um sistema formal isolado. Também se discutem aplicações desses princípios à modalidade visual espacial das línguas de sinais, especialmente à Libras, ressaltando iconicidade e experiência corporal. Conclui-se que a Linguística Cognitiva constitui um campo plural, interdisciplinar e baseado no uso, capaz de articular linguagem, pensamento, corpo, cultura e construção de sentidos em contextos discursivos diversos e dinâmicos.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Cognição; Conceptualização; Categorização.

INTRODUÇÃO

A Linguística Cognitiva consolidou-se como um campo de investigação que procura compreender a linguagem em relação direta com os processos gerais da cognição, com a experiência corporal e com as práticas socioculturais nas quais os sujeitos produzem e interpretam sentidos. Em lugar de considerar o sistema linguístico como domínio autônomo, fechado e explicável apenas por regras formais, essa perspectiva privilegia a relação entre forma, significado, conhecimento de mundo, percepção, memória, atenção, categorização e experiência. Tal deslocamento epistemológico amplia o objeto da análise linguística, pois fenômenos antes tratados como periféricos - entre eles polissemia, metáfora, metonímia, idiomatidade, ambiguidade e efeitos de prototipicidade - passam a oferecer evidências relevantes sobre o modo como a linguagem se organiza e participa da construção do conhecimento. Gerhardt (2003, p. 21-22) observa que esse reposicionamento está associado à investigação de processos cognitivos subjacentes à produção e à interpretação dos significados e da gramática, bem como ao diálogo da Linguística com outras áreas dedicadas ao estudo da mente.

A constituição desse domínio não corresponde à formulação de uma única teoria homogênea. Trata-se de um conjunto de perspectivas articuladas por compromissos compartilhados e por instrumentos analíticos que convergem em torno de alguns princípios: a

centralidade do significado, a não autonomia da linguagem, a motivação conceitual da gramática, a natureza enciclopédica do conhecimento semântico, a relevância da experiência e a atuação de capacidades cognitivas gerais na estruturação das línguas. Krebs e Laipelt (2018, p. 83) situam a Linguística Cognitiva como paradigma desenvolvido a partir dos anos 1980 e voltado, especialmente, à construção do significado, enquanto Chishman (2016, p. 549-550) destaca que sua emergência implicou uma ruptura com abordagens formais que atribuíam tratamento periférico ao sentido e ao uso. Assim, estudar seus fundamentos exige considerar tanto a trajetória histórico-teórica do campo quanto as categorias analíticas por ele mobilizadas.

A corporeidade acrescenta uma dimensão fundamental a esse quadro. A cognição não é concebida como processamento abstrato desligado do corpo e da realidade sociocultural; ela é situada, corporificada e constituída em interação. Feltes (2020, p. 386-388) discute a passagem de uma compreensão estritamente corpórea do grounding para uma concepção mais ampla, na qual a ancoragem do significado envolve corpo, ambiente, situações e participação comunitária. Vereza (2016, p. 561-564), por sua vez, enfatiza que experiências sensório-motoras e socioculturais participam da formação de frames, modelos cognitivos e metáforas conceituais. Essa integração evita reduzir a cognição ao cérebro isolado ou a um

sujeito abstrato, reconhecendo que os processos de significação se desenvolvem na relação entre organismo, ambiente, história e cultura.

Frames, espaços mentais, metáforas, metonímias e esquemas imagéticos integram o repertório conceitual desenvolvido para descrever tais processos. A Semântica de Frames, em particular, relaciona a compreensão lexical a estruturas organizadas de conhecimento e experiência. Chishman (2016, p. 550-551) explica que as palavras são interpretadas em relação a planos de fundo de conhecimento ligados à maneira como os sujeitos percebem e experienciam o mundo. Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 9-12) ampliam essa discussão ao mostrar que o enquadramento de uma situação envolve perspectiva, conhecimento cultural e relações entre estruturas conceptuais. Os espaços mentais, por sua vez, permitem considerar a construção dinâmica de representações durante o discurso, enquanto metáforas e metonímias evidenciam mecanismos de projeção e associação que estruturam tanto a linguagem quanto o pensamento (Scapolan; Leite, 2025, p. 165-167).

Esses fundamentos também se mostram produtivos para a investigação das línguas de sinais. A modalidade visual-espacial torna particularmente evidente a articulação entre corpo, percepção, iconicidade, espacialidade e conceptualização. Carneiro (2016, p. 120) compreende a língua como sistema simbólico vinculado a processos cognitivos gerais e à experiência corporal, destacando que as línguas

de sinais explicitam essa relação por sua natureza manual-corporal-espacial. Nunes (2019, p. 29) demonstra que sinais da Libras podem apresentar motivações metafóricas baseadas em esquemas imagéticos, enquanto Costa (2023, p. 88-90) discute a influência da iconicidade na constituição de configurações de mãos. A presença dessas pesquisas no presente estudo não tem o objetivo de reduzir a Linguística Cognitiva à análise da Libras, mas de mostrar a capacidade explicativa de seus pressupostos em modalidades linguísticas diversas.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo discutir os principais fundamentos, conceitos e pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, organizando-os em um percurso que parte de sua orientação epistemológica e alcança questões relativas à não modularidade, corporeidade, categorização, conhecimento enciclopédico, frames, espaços mentais, metáfora, metonímia, esquemas imagéticos e iconicidade. O texto assume caráter teórico-bibliográfico e utiliza como base estudos que sistematizam, discutem ou aplicam esses conceitos no contexto da pesquisa linguística brasileira. A exposição procura evidenciar as relações entre os conceitos, evitando tratá-los como categorias isoladas. Ao final, sustenta-se que a contribuição central da Linguística Cognitiva reside justamente em articular linguagem, pensamento, corpo, cultura e uso, oferecendo instrumentos para compreender a significação como atividade dinâmica, situada e perspectivada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Constituição do campo e orientação epistemológica

A emergência da Linguística Cognitiva deve ser compreendida no contexto das transformações ocorridas nos estudos da linguagem durante a segunda metade do século XX. Seu desenvolvimento está ligado à insatisfação com modelos que privilegiavam a descrição formal e atribuíam à sintaxe um estatuto de autonomia em relação ao significado, ao uso e ao conhecimento de mundo. Chishman (2016, p. 549-550) situa a área no final da década de 1970 e início da década de 1980 e assinala que sua constituição envolve a recusa de aspectos centrais das abordagens formais então predominantes. De modo semelhante, Krebs e Laipelt (2018, p. 83) caracterizam-na como um paradigma que reúne diferentes teorias em torno de hipóteses compartilhadas, especialmente aquelas relacionadas à construção do significado e às relações entre forma e conteúdo conceitual.

Essa origem explica por que a Linguística Cognitiva não se organiza como teoria unitária com um único aparato descritivo. Gerhardt (2003, p. 21-22) chama atenção para seu caráter complexo e interdisciplinar, formado por conceitos provenientes tanto da investigação linguística quanto de áreas como Psicologia Cognitiva, Filosofia, Antropologia e estudos da cognição. Em vez de fragilizar o campo, tal pluralidade favorece a análise de fenômenos que exigem a articulação de níveis distintos. A linguagem é concebida como pista

para processos de significação mais amplos; por essa razão, o léxico, a gramática, as escolhas discursivas e as formas de perspectivação podem ser examinados em relação a processos cognitivos e pragmáticos que participam da produção do sentido.

Mas as diferenças não se limitam a esse novo olhar. Há, ainda, um outro dado fundamental, caracterizador da Linguística Cognitiva como teoria não-formalista de investigação da linguagem, que é o tratamento da forma linguística como meio de acesso ao significado, interagindo com variados processos cognitivos, em contraposição à idéia dos elementos linguísticos como responsáveis por toda a elaboração representativa de conceitos, fatos etc. que se queira transmitir ou construir via linguagem. Ao pressupor a importância daqueles processos, e o léxico e a gramática como sua manifestação e gatilho, a Linguística Cognitiva faz emergirem e se associarem aspectos relacionados à mente humana e seu funcionamento (Gerhardt, 2003, p. 21).

A passagem acima evidencia um ponto metodológico relevante: a forma linguística não deixa de ser objeto da Linguística Cognitiva, mas passa a ser interpretada como via de acesso a operações de conceptualização. A análise não consiste em abandonar estrutura, fonologia, morfologia ou sintaxe; consiste em compreendê-las como dimensões relacionadas ao sentido e à experiência. A consequência é a aproximação entre níveis tradicionalmente separados. Chishman (2016, p. 550) enumera, entre os aspectos centrais do campo, a prioridade das estruturas conceptuais, a motivação semântica da

gramática, a diluição de dicotomias, o compromisso experiencialista e a concepção enciclopédica do significado. Esses elementos formam uma orientação epistemológica na qual a explicação de uma estrutura linguística requer perguntar não apenas como ela se combina formalmente, mas também que experiências, categorias, enquadramentos e perspectivas a motivam.

Outro desdobramento é a rejeição de uma oposição rígida entre sentido literal e sentido figurado. Metáfora e metonímia deixam de ocupar apenas o domínio da ornamentação retórica e passam a ser consideradas mecanismos de estruturação conceptual. Gerhardt (2003, p. 23-25) destaca que a ampliação do estatuto da metáfora permitiu investigar relações entre domínios de experiência e compreender processos de expansão do significado. Costa (2021, p. 65-66) mostra, em uma síntese contemporânea, que a metáfora conceptual envolve a interpretação de um domínio alvo por meio de um domínio fonte e que uma mesma estrutura conceptual pode realizar-se em diferentes expressões linguísticas. A relevância desses mecanismos, portanto, decorre de seu papel na organização da experiência e não apenas de efeitos estilísticos do enunciado.

Linguagem, cognição e não modularidade

A não autonomia da linguagem constitui um dos pressupostos mais recorrentes na literatura cognitivista. A língua não é tratada como

uma faculdade completamente independente das demais capacidades mentais, porque percepção, memória, atenção, categorização, comparação, perspectivação e raciocínio participam de sua organização e de seu uso. Krebs e Laipelt (2018, p. 83) apontam a não modularização da mente como um elemento fundamental e relacionam esse princípio ao compromisso interdisciplinar da área. Scapolan e Leite (2025, p. 164) reforçam que a linguagem é concebida como profundamente articulada ao funcionamento geral da mente, sendo moldada pelas experiências corporais e pela interação com o ambiente.

A diferença em relação a modelos de autonomia não implica afirmar que qualquer processo cognitivo seja linguístico. O ponto central consiste em reconhecer que os mecanismos mobilizados na linguagem não precisam ser exclusivos dela. Operações como seleção de informação, focalização, comparação, abstração e estabelecimento de perspectiva podem atuar em diferentes domínios da cognição e, ao mesmo tempo, deixar marcas na estruturação linguística. Scapolan e Leite (2025, p. 168-169) apresentam a atenção, a categorização, o alinhamento figura-fundo e a perspectiva como operações relacionadas à construção do significado. Desse modo, as formas linguísticas oferecem pistas para compreender como um conceptualizador seleciona aspectos de uma cena, organiza relações entre participantes e apresenta determinada experiência sob um ponto de vista específico.

A não-modularidade da mente é um ponto fundamental da abordagem da LC. O cognitivismo clássico de Chomsky preconiza a capacidade inata da linguagem humana desenvolvida em um módulo exclusivo para esse fim na mente do falante. A Linguística Cognitiva, no entanto, aposta em uma perspectiva não modular, em que princípios cognitivos gerais são compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas, prevendo a interação de estrutura linguística e conteúdo conceptual. Esse conceito é o que dá embasamento para o realismo corporificado, através do qual se acredita que a natureza peculiar do corpo humano modela suas possibilidades de conceptualização e categorização (KREBS; LAIPELT, 2018, p. 83).

A noção de significado como conceptualização sintetiza parte dessa orientação. Em uma citação necessária para explicitar o conceito, registra-se que, segundo Silva e Batoréo (2010, p. 233 *apud* Krebs; Laipelt, 2018, p. 82), “um dos princípios essenciais em Linguística Cognitiva diz que o significado é conceptualização”. A formulação desloca o sentido de uma entidade fixa localizada na palavra para uma atividade de construção e perspectivação. Isso significa que compreender uma expressão envolve considerar o sujeito que conceptualiza, os conhecimentos mobilizados, o contexto e os aspectos da experiência selecionados como relevantes. O significado emerge, portanto, da relação entre estruturas linguísticas e operações cognitivas, e não de uma correspondência automática e invariável entre forma e realidade.

Em uma formulação recente, Scapolan e Leite (2025, p. 164) afirmam que “a linguagem está profundamente interconectada com as outras capacidades cognitivas e com o funcionamento geral da mente humana”. Trata-se de uma citação direta curta que condensa um princípio central da área. A consequência analítica dessa afirmação é expressiva: para explicar categorias lexicais, padrões gramaticais, metáforas, construções ou estratégias discursivas, torna-se legítimo investigar de que modo percepção, atenção, memória, experiência e conhecimento de mundo participam do fenômeno. Ao mesmo tempo, evita-se considerar a língua mero reflexo passivo de processos cognitivos, pois a própria linguagem também organiza, estabiliza e torna compartilháveis formas de conceptualização.

Experiência, corporeidade e cognição situada

A hipótese da corporificação é um dos fundamentos que distinguem a Linguística Cognitiva de concepções nas quais a razão seria essencialmente abstrata e independente da experiência sensório-motora. A construção conceptual é compreendida em relação às possibilidades e às limitações de um corpo que percebe, se movimenta e interage em ambientes físicos e sociais. Feltes (2020, p. 385-386) mostra que a conceptualização pode ser entendida como configuração multimodal relacionada à percepção de pessoas e objetos, ações, estados corporais, emoções, operações cognitivas e cenários. Nessa

perspectiva, experiências reiteradas podem estabilizar padrões de interpretação e tornar determinadas inferências mais disponíveis em situações futuras.

A corporificação, contudo, não deve ser entendida como determinação biológica simples. O corpo que participa da cognição é um corpo inserido em ambientes e práticas sociais. Feltes (2020, p. 386-388) destaca que a noção de grounding foi ampliada para contemplar a ancoragem do significado não apenas em estados corpóreos, mas também no ambiente, nas situações, nas interações e na participação comunitária. Isso impede que o experiencialismo seja confundido com uma explicação exclusivamente sensório-motora. A experiência corporal é sempre vivida em condições históricas e culturais específicas, razão pela qual diferentes comunidades podem selecionar, organizar e convencionalizar aspectos distintos de experiências semelhantes.

Vereza (2016, p. 561-564) desenvolve argumento semelhante ao analisar a relação entre cognição e sociedade. Para a autora, representações como frames, modelos cognitivos e metáforas conceptuais são ancoradas tanto em experiências sensório-motoras quanto socioculturais. A cognição corporificada, portanto, não se opõe à dimensão social; ao contrário, ambas se entrelaçam na construção dos sentidos. Essa formulação é importante porque corrige leituras segundo as quais o corpo seria uma base universal suficiente para

explicar todas as conceptualizações. Ainda que determinadas experiências físicas ofereçam regularidades relevantes, sua interpretação, sua saliência e sua expressão linguística podem variar de acordo com práticas culturais e modelos compartilhados.

Conceitos de base da LC, como o de metáfora conceptual, frames, esquemas imagéticos, protótipos, MCIs e até mesmo o de construção gramatical se referem às representações cognitivas [...] que formam a base de nosso sistema conceptual, ancorando e promovendo a conceptualização da experiência. Como essas representações, por sua vez, emergem das experiências tanto sensório-motoras quanto socioculturais, a mente, nessa perspectiva, não pode ser vista como estando separada do corpo, da língua e do mundo. Nesse sentido, a cognição corporificada é sempre situada em um contexto sociocultural (Vereza, 2016, p. 564).

A corporificação contribui também para a explicação de esquemas imagéticos. Tais esquemas correspondem a padrões abstratos derivados de recorrências da experiência corporal e perceptiva, como trajetórias, contêineres, verticalidade, ciclos e relações entre parte e todo. Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 9-10) mostram que frames complexos podem herdar esquemas mais básicos e combiná-los com conhecimentos culturais. O frame de uma unidade temporal, por exemplo, pode articular um esquema cíclico com convenções de organização social. A significação resulta, assim,

da interação entre estruturas de diferentes níveis de especificidade, e não de uma única representação isolada.

A experiência corporificada também ajuda a explicar por que o significado não é puramente arbitrário. Em diferentes graus, estruturas linguísticas podem apresentar motivações decorrentes de semelhança, contiguidade, esquemas espaciais ou padrões de interação. Nunes (2019, p. 29) mostra que determinados sinais da Libras apresentam motivações metafóricas relacionadas a esquemas imagéticos de ciclo e escala, associando orientação espacial à construção de significados abstratos. Costa (2023, p. 88-90) discute, em outro nível, a influência da iconicidade na constituição de configurações de mãos. Tais análises evidenciam que motivação e convencionalização não são termos excludentes: um sinal pode apresentar relações perceptíveis com a experiência e, ao mesmo tempo, integrar um sistema linguístico historicamente compartilhado.

Categorização, prototipicidade e conhecimento enciclopédico

A categorização é um processo central para a Linguística Cognitiva porque permite compreender como os sujeitos organizam a multiplicidade da experiência em classes relativamente estáveis e comunicáveis. Em modelos clássicos, uma categoria tende a ser definida por propriedades necessárias e suficientes: todos os membros deveriam possuir os mesmos traços essenciais, e as fronteiras entre

categorias seriam nítidas. A literatura cognitivista questiona essa homogeneidade. Krebs e Laipelt (2018, p. 84) explicam que os estudos cognitivos evidenciam membros mais centrais e mais periféricos, sugerindo que a pertença categorial pode apresentar gradações. A categorização passa, assim, a ser vista como atividade que combina semelhança, experiência, saliência e contexto.

A teoria dos protótipos aprofunda esse quadro ao reconhecer assimetrias internas. Certos membros funcionam como exemplos mais representativos, enquanto outros ocupam posições mais periféricas. Gerhardt (2003, p. 25-26) enfatiza que o conceito de protótipo modificou a visão tradicional de categoria ao questionar a igualdade de estatuto entre seus integrantes e a precisão de suas fronteiras. Krebs e Laipelt (2018, p. 89-90) mostram que efeitos prototípicos foram produtivos para o estudo das categorias linguísticas e da polissemia, justamente porque permitem explicar graus de representatividade. A existência de um membro central não significa, porém, que ele seja a causa única da categoria; trata-se de um efeito de organização que deve ser relacionado aos conhecimentos e às experiências que estruturam a classe.

Essa concepção está diretamente relacionada ao conhecimento enciclopédico. Se as categorias são construídas a partir de experiências e modelos de mundo, o significado lexical não pode ser isolado do conhecimento que os falantes possuem sobre práticas, objetos,

relações e instituições. Krebs e Laipelt (2018, p. 85) observam que a Linguística Cognitiva questiona a separação rígida entre significado semântico e informações dependentes do contexto, considerando o conhecimento dicionarístico uma subparte de um conhecimento enciclopédico mais amplo. Chishman (2016, p. 550) acrescenta que a compreensão lexical envolve conhecimentos que extrapolam propriedades mínimas de diferenciação entre entidades. O significado torna-se, desse modo, uma porta de entrada para regiões de uma estrutura conceptual complexa.

São considerados centrais para a Linguística Cognitiva os seguintes aspectos: a) a centralidade do estudo das estruturas conceptuais; b) o motivacionismo semântico da gramática; c) a diluição de dicotomias como semântica/pragmática, significado linguístico/significado extralinguístico e sentido literal/sentido figurado; d) o compromisso com o experiencialismo; e e) a visão enciclopédica do significado. No que tange à relação entre cognição humana e linguagem, a Linguística Cognitiva se afasta da perspectiva de modularidade da mente e defende o pressuposto de que a linguagem está intrinsecamente relacionada com os demais módulos cognitivos (Chishman, 2016, p. 550).

No plano linguístico, essa flexibilidade contribui para compreender a relação entre léxico e gramática. Estruturas que parecem pertencer a classes claramente separadas podem apresentar graus de convencionalização, esquematicidade e produtividade. Basilio (2016, p. 92-95) observa, em análise de construções lexicais,

que a perspectiva da Gramática Cognitiva admite um contínuo entre léxico e gramática, categorias não discretas e a participação do conhecimento enciclopédico na interpretação. Ainda que seu estudo se concentre em compostos do português, a discussão ilustra um princípio mais geral: fronteiras teóricas rígidas podem obscurecer fenômenos graduais cuja explicação depende das relações entre forma, sentido e uso.

Em síntese, prototipicidade, radialidade, semelhanças familiares e conhecimento enciclopédico convergem para uma concepção dinâmica das categorias. O que pertence a uma categoria, o que ocupa posição central e quais extensões são consideradas naturais dependem de experiências corporais e culturais, regularidades de uso e processos de convencionalização. Essa visão substitui a ideia de limites universais e imutáveis por uma investigação das motivações cognitivas que tornam as categorias inteligíveis aos falantes. Ao fazer isso, a Linguística Cognitiva oferece um modelo particularmente produtivo para analisar variação de sentidos, polissemia, mudança lexical e fenômenos nos quais os limites entre classes são graduais ou contextualmente negociados (Gerhardt, 2003, p. 25-26; Krebs; Laipelt, 2018, p. 89-90).

Conceptualização, frames e espaços mentais

A conceptualização ocupa posição central na teoria cognitivista porque o significado é compreendido como construção de uma cena sob determinada perspectiva. O falante não simplesmente recupera um conteúdo fixo: seleciona, organiza e enquadra informações a partir de conhecimentos estabilizados e das necessidades do evento comunicativo. Essa atividade envolve diferentes graus de esquematicidade e pode mobilizar estruturas de memória mais estáveis e representações locais construídas no discurso. Scapolan e Leite (2025, p. 165-166) descrevem os espaços mentais como estruturas temporárias que permitem organizar informações e possibilidades durante a comunicação, ressaltando sua relação com frames, esquemas imagéticos e projeções metafóricas e metonímicas.

Os frames constituem uma das ferramentas mais importantes para descrever o conhecimento de fundo ativado pelas expressões. Chishman (2016, p. 550-551) explica que um frame pode ser compreendido como uma esquematização da experiência depositada na memória e organizada em torno dos participantes de determinada situação. O sentido de uma palavra depende, assim, do sistema de relações no qual ela se insere. Uma unidade lexical evoca uma cena estruturada e perfila alguns de seus elementos, enquanto outros permanecem como plano de fundo. Essa dinâmica permite explicar

por que definições compostas apenas por traços mínimos frequentemente são insuficientes para dar conta da compreensão efetiva.

Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 9-10) mostram que os frames podem combinar esquemas imagéticos, modelos culturais e relações de herança em redes complexas. Uma expressão temporal, uma prática institucional ou uma atividade cotidiana pode evocar estruturas que incluem componentes espaciais, sociais e históricos. Essa concepção dissolve a ideia de que o significado lexical estaria contido em uma unidade isolada. O item linguístico funciona como guia para a ativação de conhecimentos organizados, e a compreensão resulta de inferências construídas a partir desses conhecimentos. É por isso que os autores destacam a dificuldade de manter separações rígidas entre semântica e pragmática ou entre léxico e discurso.

A relação entre frames e perspectiva é igualmente decisiva. Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 10-12) demonstram que uma mesma estrutura pode ser perfilada sob pontos de vista distintos, o que altera a saliência de seus participantes e as relações expressas linguisticamente. A escolha de uma forma lexical ou construção gramatical pode evidenciar um aspecto da cena e deixar outros em segundo plano. Essa propriedade aproxima a semântica cognitiva de uma teoria da compreensão: o objetivo não é apenas determinar condições abstratas de verdade, mas explicar como um falante guia o

interlocutor na construção de uma interpretação rica, contextualizada e perspectivada.

Metáfora conceptual, metonímia e esquemas imagéticos

A metáfora conceptual representa uma das contribuições mais conhecidas da Linguística Cognitiva por deslocar a metáfora do campo exclusivo da retórica para o estudo da cognição. Nessa perspectiva, expressões metafóricas são manifestações linguísticas de relações conceptuais que permitem compreender uma experiência em termos de outra. Costa (2021, p. 65) explica que a metáfora envolve um domínio alvo, geralmente mais abstrato, compreendido mediante um domínio fonte experiencialmente mais básico. Uma mesma metáfora conceptual pode realizar-se por diferentes expressões, o que indica que o fenómeno não se limita à forma lexical de um enunciado, mas participa da organização do sistema conceptual.

A metonímia também é compreendida como mecanismo cognitivo. Em vez de relacionar domínios distintos, ela estabelece acesso conceptual dentro de um mesmo domínio ou de uma mesma estrutura de conhecimento. Basilio (2016, p. 94-95) distingue metáfora e metonímia por esse critério e mostra que os dois mecanismos podem interagir em construções lexicais. Essa interação é importante porque evidencia que as fronteiras entre processos figurativos nem sempre são absolutas. Uma expressão pode seleccionar, metonimicamente, uma

zona relevante de um conceito e, a partir dela, realizar uma projeção metafórica para outro domínio. O estudo desses entrelaçamentos reforça a concepção de que a significação é estruturada por operações de acesso, seleção e projeção.

A noção de esquemas imagéticos oferece uma base para compreender parte dessas projeções. Esquemas como contêiner, trajetória, ciclo, verticalidade, força e parte-todo derivam de padrões recorrentes da experiência perceptivo-motora e podem estruturar conceitos mais abstratos. Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 9-10) mostram que frames complexos podem incorporar esquemas imagéticos e articulá-los a modelos culturais. Costa (2021, p. 70) apresenta uma organização em níveis de esquematicidade na qual esquemas imagéticos, domínios, frames e espaços mentais ocupam posições do mais esquemático ao mais específico. A proposta evidencia que a conceptualização pode envolver simultaneamente estruturas de diferentes graus de abstração.

Em línguas de sinais, a relação entre esquemas imagéticos e metáfora pode ser observada de forma particularmente clara pela participação do espaço na articulação. Nunes (2019, p. 29) identifica, em sinais da Libras, motivações metafóricas relacionadas a esquemas de ciclo e escala, mostrando que orientações espaciais podem participar da conceptualização de tempo e de avaliações positivas ou negativas. Tais resultados não significam que a metáfora em Libras

seja meramente visual ou transparente; evidenciam, antes, que mecanismos cognitivos gerais podem se realizar por recursos específicos da modalidade visual-espacial.

Iconicidade, corpo e modalidade visual-espacial

Embora os fundamentos da Linguística Cognitiva tenham sido amplamente discutidos a partir de línguas orais, sua orientação teórica oferece instrumentos importantes para analisar línguas de sinais. A modalidade visual-espacial evidencia a participação do corpo, do gesto, do espaço e da percepção na organização linguística, sem que isso elimine convencionalidade ou estrutura gramatical. Carneiro (2016, p. 119-120) defende a necessidade de observar as línguas de sinais em suas especificidades e relaciona sua organização a processos cognitivos gerais e à experiência corporal. A língua, nessa abordagem, é sistema simbólico por meio do qual acontecimentos são conceptualizados e codificados, e o corpo constitui recurso fundamental nesse processo.

A iconicidade é um ponto de contato particularmente fecundo. Em muitos sinais, aspectos da configuração de mão, do movimento, da localização e da orientação mantêm relações motivadas com propriedades do referente ou com a maneira como determinada experiência é conceptualizada. Costa (2023, p. 88-90) mostra que certas configurações de mãos podem surgir em resposta a demandas

icônico-lexicais e evidencia o caráter imagético das línguas de sinais. A existência de motivação icônica, contudo, não permite considerar o sinal como mera imitação. O valor linguístico depende da convencionalização dentro de uma comunidade e da inserção do item em um sistema de contrastes e possibilidades combinatórias.

Carneiro (2016, p. 120-125) amplia essa discussão ao mostrar que a experiência corporal participa da construção de classificadores e de representações no espaço de sinalização. Movimentos das mãos e do corpo podem representar trajetórias, formas, posições e ações, estabelecendo correspondências entre espaço físico e espaço conceptual. O autor ressalta que tais produções envolvem concepção e reconstrução, não cópia direta do real. Esse ponto é coerente com a Linguística Cognitiva: a iconicidade é mediada por processos de seleção e perspectivação. O sinalizante escolhe aspectos da experiência que serão perfilados e os organiza de acordo com recursos linguísticos e gestuais disponíveis.

Desse modo, a modalidade visual-espacial funciona como campo privilegiado para observar a articulação entre corpo e significado, mas não constitui exceção aos fundamentos gerais da cognição. Ao contrário, evidencia de maneira concreta que os sistemas linguísticos são construídos a partir de recursos perceptivos, motores, sociais e simbólicos. A Linguística Cognitiva oferece uma base para analisar essas relações sem reduzir a língua à representação visual do

mundo e sem ignorar as especificidades de modalidade. A experiência corporal, a iconicidade, a conceptualização e a convencionalização devem ser tratadas como dimensões interdependentes da produção de sentido (Carneiro, 2016, p. 120-125; Nunes, 2019, p. 29; Costa, 2023, p. 88-90).

Síntese dos pressupostos teóricos

A revisão dos conceitos permite sintetizar alguns pressupostos que conferem coerência ao campo. O primeiro é a centralidade do significado: formas linguísticas são estudadas em relação às estruturas conceptuais que evocam e às interpretações que tornam possíveis. O segundo é a não autonomia da linguagem: operações cognitivas gerais participam da organização lexical, gramatical e discursiva. O terceiro é a natureza experiencial e corporificada da cognição: percepções, ações e interações fornecem bases para a construção conceptual. O quarto é a dimensão sociocultural dessa experiência, que impede considerar corpo e mente fora de contextos históricos e comunitários (Chishman, 2016, p. 550; Feltes, 2020, p. 386-388; Vereza, 2016, p. 564).

Esses pressupostos não funcionam como lista independente. A categorização depende da experiência; a experiência é corporificada e sociocultural; frames organizam conhecimentos derivados dessa experiência; metáforas e metonímias projetam e selecionam partes

desses conhecimentos; e as formas linguísticas orientam a perspectivação no discurso. Salomão, Torrent e Sampaio (2013, p. 9-12) demonstram que estruturas conceituais podem formar redes em diferentes níveis e que a significação depende do enquadramento contextualizado. Costa (2021, p. 70) reforça essa ideia ao apresentar níveis de esquematicidade que vão de esquemas imagéticos a espaços mentais. A compreensão da Linguística Cognitiva exige, portanto, uma visão relacional do próprio aparato teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender a Linguística Cognitiva como um campo teórico plural cuja contribuição fundamental consiste em recolocar o significado no centro da investigação linguística. Em oposição a explicações que isolam a estrutura formal das demais dimensões da cognição, a abordagem cognitivista interpreta a linguagem como sistema simbólico integrado à percepção, à memória, à atenção, à categorização, à experiência corporal e às práticas socioculturais. Essa orientação amplia o alcance da descrição linguística e torna fenômenos como metáfora, metonímia, polissemia, prototipicidade, iconicidade e perspectivação relevantes para a compreensão dos mecanismos gerais de produção de sentido.

Os conceitos examinados mostraram-se mutuamente dependentes. A conceptualização constitui o processo pelo qual uma

experiência é organizada sob determinada perspectiva; a categorização permite estabilizar classes e relações sem exigir fronteiras invariavelmente rígidas; protótipos e categorias radiais descrevem assimetrias internas; o conhecimento enciclopédico integra informações linguísticas e experiências de mundo; frames estruturam cenas e conhecimentos; espaços mentais organizam representações locais; metáforas e metonímias realizam projeções e acessos conceptuais; e esquemas imagéticos fornecem padrões derivados de recorrências corporais e perceptivas. A articulação desses conceitos confirma que a Linguística Cognitiva não deve ser reduzida a uma única teoria ou a um único fenômeno.

Conclui-se que os fundamentos da Linguística Cognitiva oferecem um quadro teórico consistente para investigar a linguagem como atividade de construção de sentidos. Sua força reside na integração de dimensões frequentemente separadas: estrutura e uso, linguagem e cognição, corpo e cultura, estabilidade e criatividade, conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. Ao reconhecer que significar é conceptualizar a experiência a partir de recursos simbólicos socialmente compartilhados, o campo fornece instrumentos para compreender tanto regularidades quanto variações. A continuidade das pesquisas exige precisão conceitual, atenção às evidências empíricas e diálogo interdisciplinar, preservando o princípio de que a linguagem deve ser estudada em relação aos sujeitos

corporificados, às comunidades e às situações em que efetivamente se realiza.

REFERÊNCIAS

BASILIO, Margarida. Metáfora e metonímia em nomes compostos em português: um estudo de construções S-ADJ. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 91-105, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2016.v12n1a4521>.

Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4521>>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Corpo e classificadores nas línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 118-129, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.36863>. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36863>>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CHISHMAN, Rove. Convergências entre semântica de frames e lexicografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 547-559, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160302-0316D>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-160302-0316D>>. Acesso em: 22 jul. 2026.

COSTA, Daniel Ferreira. Aspectos fonológicos da Libras: a influência da iconicidade na geração de novas configurações de mãos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 88-106, jul./dez. 2023. DOI:

<https://doi.org/10.36704/sciasls.v2i2.8275>. Disponível em:

<<https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/8275>>. Acesso em: 28 jul. 2026.

COSTA, Vitor Cordeiro. Níveis de metáfora conceptual na Linguística Cognitiva. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 63-77, ago./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n2.p.63>. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/42202>>. Acesso em: 31 jul. 2026.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Da categorização a modelos culturais: o giro social (cultural) em Linguística Cognitiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 381-400, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200209-5319>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-200209-5319>>. Acesso em: 1 set. 2026.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Teorias e conceitos na lingüística cognitiva (in)compreensões. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 45, p. 21-32, jul./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v45i0.8637012>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637012>>. Acesso em: 2 set. 2026.

KREBS, Luciana Monteiro; LAIPELT, Rita do Carmo Ferreira. Teorias da linguística cognitiva para pensar a categorização no âmbito da Ciência da Informação. **TransInformação**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000100007>.

NUNES, Valeria Fernandes. Parâmetro Orientação em Libras: investigando metáforas e esquemas imagéticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 79, p. 29-37, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12832>. Disponível em: <<https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/12832>>. Acesso em: 4 set. 2026.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins; TORRENT, Tiago Timponi; SAMPAIO, Thais Fernandes. A Linguística Cognitiva encontra a Linguística Computacional: notícias do projeto FrameNet Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 55, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v55i1.8636592>.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636592>>. Acesso em: 5 set. 2026.

SCAPOLAN, Bruno Alexandre; LEITE, Letícia de Sousa. A conexão entre linguagem e cognição: a interação do significado e das funções categóricas na Linguística Cognitiva. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 161-174, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a67886>. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/67886>>. Acesso em: 8 set. 2026.

VEREZA, Solange Coelho. Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da Linguística Cognitiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 561-573, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160303-0416D15>.

CAPÍTULO 2

COGNIÇÃO E LINGUAGEM: RELAÇÕES ENTRE MENTE, CORPO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS



Carlos Roberto Martins ¹

Mestre em Cultura e Educação pela Universidade La Salle.



RESUMO: Este artigo analisa as relações entre cognição e linguagem, com ênfase na articulação entre mente, corpo, experiência e construção de significados. A investigação, de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamenta-se em estudos da Linguística Cognitiva, da cognição corporificada e de pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Discute-se a superação de concepções que isolam a linguagem das demais capacidades cognitivas, destacando-se o papel da percepção, da memória, da categorização, dos esquemas imagéticos, dos frames e das metáforas conceptuais. Examina-se, ainda, como experiências sensório-motoras, contextos socioculturais e práticas discursivas participam da conceptualização. No campo das línguas de sinais, a corporeidade, a visualidade, o espaço e a recuperação lexical evidenciam que o significado emerge de processos cognitivos situados e multimodais. Conclui-se que linguagem e cognição constituem processos interdependentes, nos quais o corpo não é mero suporte, mas dimensão constitutiva do pensamento, da experiência e da produção de sentidos, em contextos comunicativos diversos.

Palavras-chave: Cognição; Linguagem; Corporificação; Construção de significados.

INTRODUÇÃO

A relação entre cognição e linguagem ocupa posição central nos estudos contemporâneos que procuram compreender de que modo os seres humanos constroem, organizam e compartilham significados. A linguagem, nessa perspectiva, não pode ser reduzida a um conjunto autônomo de formas ou regras, uma vez que sua realização envolve percepção, memória, atenção, categorização, experiência, inferência e conhecimento de mundo. Scapolan e Leite (2025, p. 162) destacam que a Linguística Cognitiva investiga a língua como parte integrante do sistema cognitivo humano e enfatiza a participação do significado, da percepção e da experiência na estruturação linguística. Assim, estudar linguagem é também examinar formas de conceptualizar a realidade e de transformar sensações, imagens, pensamentos e desejos em práticas simbólicas socialmente compartilhadas.

Essa concepção desloca o debate de uma oposição rígida entre mente e corpo para uma compreensão integrada da experiência. Sousa (2016, p. 30) assinala que a perspectiva cognitiva corporificada valoriza o papel do corpo na constituição do aparato cognitivo e, conseqüentemente, nas práticas relacionadas à linguagem. O significado deixa de ser entendido como simples correspondência entre palavras e entidades previamente dadas e passa a ser concebido como resultado de processos de interação entre sujeito, corpo, ambiente e repertórios socioculturais. Nesse quadro, conhecer não

significa apenas armazenar representações abstratas, mas agir perceptiva e corporalmente no mundo, atribuindo relevância a determinadas experiências, estabilizando categorias e mobilizando estruturas conceituais durante situações concretas de comunicação.

O problema torna-se particularmente produtivo quando se considera que a cognição é, ao mesmo tempo, corporificada e situada. Vereza (2016, p. 564) argumenta que representações cognitivas emergem tanto de experiências sensório-motoras quanto de experiências socioculturais, razão pela qual a mente não pode ser concebida como separada do corpo, da língua e do mundo. A construção de significados, portanto, não se encerra no indivíduo nem se explica apenas por mecanismos internos. Ela depende de histórias de interação, convenções culturais, práticas discursivas, condições perceptivas e recursos semióticos que se articulam no uso da linguagem. Dessa forma, mente e sociedade não se apresentam como polos independentes, mas como dimensões relacionadas no processo de conceptualização.

A noção de mente corporificada também permite reconsiderar modelos que trataram a cognição como processamento desincorporado de informação. Avelar (2016, p. 30-32) descreve o percurso de abordagens cognitivas e mostra que a perspectiva corporificada passa a enfatizar a interação contínua entre cérebro, corpo e ambiente, superando a imagem de uma mente isolada que apenas representa um

mundo externo. Essa mudança possui consequências diretas para os estudos da linguagem: se a cognição depende de experiências corporais e perceptivas, então categorias, metáforas, esquemas espaciais, formas de atenção e escolhas linguísticas são atravessados pelas maneiras como os sujeitos se movimentam, percebem e atuam em contextos materiais e culturais.

No campo das línguas de sinais, essa discussão ganha especial densidade, pois o corpo e o espaço participam de modo linguisticamente estruturado da produção e da percepção. Sessa e Bernardo (2022, p. 184-186) demonstram, a partir da conceptualização de sinais relacionados ao tempo na Libras, que experiências corpóreas e espaciais podem organizar conceitos abstratos e motivar metáforas conceptuais. Nunes (2019, p. 31-33), por sua vez, identifica relações entre orientação, esquemas imagéticos e produção de significado em sinais da Libras. Esses estudos não indicam que as línguas de sinais sejam mais corporais do que outras línguas; antes, tornam particularmente visíveis processos de corporificação que também participam da cognição e da linguagem de modo geral.

Com base nesse horizonte, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre mente, corpo e construção de significados, articulando contribuições da Linguística Cognitiva a pesquisas sobre corporeidade, metáfora, esquemas imagéticos, frames, visualidade, recuperação lexical e Libras. Trata-se de um estudo bibliográfico, de

caráter qualitativo, fundamentado no conjunto de textos disponibilizados para esta investigação. O procedimento analítico consistiu em identificar convergências conceituais, exemplos e resultados empíricos capazes de esclarecer quatro questões: a integração entre linguagem e cognição; o papel da experiência corporal; a natureza dinâmica e sociocultural do significado; e as contribuições das línguas de sinais para a compreensão desses processos. Não se pretende realizar revisão sistemática exaustiva, mas construir uma síntese teórica coerente a partir das fontes selecionadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguagem, cognição e conceptualização

A Linguística Cognitiva parte do princípio de que a linguagem integra o funcionamento cognitivo mais amplo. Scapolan e Leite (2025, p. 164) ressaltam que essa abordagem se distancia de modelos que tratam a faculdade linguística como domínio mental autônomo e propõe uma interconexão profunda entre linguagem, experiência corporal e outras capacidades cognitivas. Tal orientação modifica o modo de compreender a gramática e a semântica: formas linguísticas não são vistas como recipientes independentes de conteúdo, mas como recursos que orientam operações de conceptualização. O falante ou sinalizante seleciona aspectos de uma cena, estabelece perspectivas, focaliza relações, compara experiências e ativa conhecimentos

prévios. Assim, uma mesma situação pode ser linguisticamente construída de maneiras diferentes sem que isso implique simples variação estilística; cada formulação projeta uma organização particular da experiência.

A centralidade do significado nessa abordagem decorre da própria definição de linguagem como atividade cognitiva. Conforme Scapolan e Leite (2025, p. 162), percepção, construção de categorias, formação de conceitos, abstração, emoções e raciocínio participam da maneira como sensações e pensamentos são convertidos em formas linguísticas. O significado não é, portanto, um componente posterior à estrutura; ele participa da organização das categorias e das escolhas formais. Esse entendimento também permite considerar que o conhecimento linguístico se relaciona ao conhecimento de mundo. O uso de uma expressão mobiliza memórias, expectativas e modelos de experiência, de modo que compreender um enunciado exige mais do que reconhecer sua combinação de unidades: exige reconstruir uma perspectiva conceptual pertinente à situação comunicativa.

Costa (2021, p. 64) aborda a formação de conceitos como resultado da atenção seletiva e reiterada a componentes da experiência, articulada à integração de memórias de situações semelhantes. Nessa leitura, o sistema conceptual não funciona como uma gravação neutra da realidade, mas como organização interpretativa da percepção e da experiência. Esse ponto é decisivo para o tema deste artigo, porque

impede que o significado seja reduzido a um reflexo objetivo e estável do mundo. Categorizar envolve reconhecer padrões, abstrair diferenças, organizar semelhanças e estabilizar conhecimentos que poderão ser reativados em novos contextos. A linguagem participa desse processo ao fornecer formas convencionais para orientar a atenção e tornar compartilháveis determinadas construções conceptuais.

Outro aspecto importante é o caráter perspectival da linguagem. Scapolan e Leite (2025, p. 167-168) apresentam operações de construção relacionadas à atenção, seleção, julgamento, comparação, perspectiva e dêixis. Essas operações demonstram que descrever um evento não consiste apenas em enumerar seus elementos, mas em decidir o que será focalizado, a partir de qual ponto de vista e com qual grau de detalhamento. A linguagem, assim, não funciona como espelho transparente da realidade: ela oferece modos de enquadrar a experiência. A escolha de uma expressão espacial, de uma referência temporal ou de uma estrutura metafórica pressupõe um observador situado e um conjunto de relações que se tornam relevantes naquela situação.

Mente corporificada e superação do dualismo corpo-mente

A noção de mente corporificada confronta a tradição que separa pensamento abstrato e corpo físico. Avelar (2016, p. 30-31)

reconstrói esse debate mostrando que determinadas abordagens das Ciências Cognitivas privilegiaram modelos representacionais, nos quais a cognição era comparada ao processamento de informação ou à operação de redes internas. Embora esses modelos tenham produzido avanços importantes, a perspectiva corporificada desloca o foco para a experiência vivida e para a inseparabilidade entre percepção e ação. O organismo não é um suporte periférico de uma mente central; suas capacidades sensório-motoras participam do modo como problemas são percebidos, categorias são formadas e ações são planejadas.

Nessa mudança de perspectiva, cérebro, corpo e ambiente compõem um sistema de relações. A cognição deixa de ser descrita como operação confinada ao interior da mente e passa a ser compreendida como atividade que emerge em processos de interação. Avelar sintetiza esse deslocamento ao afirmar:

As estruturas de processamento cognitivo não estão limitadas aos processos neuronais no/do cérebro, pois a abordagem corporificada estabelece que os processos cognitivos emergem de interações sensório-motoras contínuas entre cérebro, corpo e ambiente. Assim, é possível constatar que, ao contrário do que estabelecem as abordagens cognitivista e conexionista, a abordagem da ação corporificada não concebe os pensamentos — ou os processos mentais em geral — como entidades trancafiadas na mente, tentando desesperadamente fazer contato com o mundo exterior: ao contrário, pensamentos seriam formas de ação e interação (Avelar, 2016, p. 32).

Sousa (2016, p. 30) desenvolve argumento convergente ao tratar a corporalidade como núcleo da Linguística Cognitiva. Para a autora, estruturas cognitivas surgem da interação entre corpo e ambiente, e as práticas de linguagem não podem ser dissociadas desse aparato experiencial. A aproximação com uma perspectiva fenomenológica amplia a questão: perceber não é receber passivamente informações do exterior, mas constituir uma relação ativa com o mundo por meio do movimento, da sensação e da orientação do corpo. A linguagem participa desse fluxo, pois estabiliza e reorganiza experiências que já são corporais, sociais, intelectuais e emocionais.

Nesse sentido, a formulação de Sousa explicita a mudança de estatuto atribuída à linguagem:

A inserção da perspectiva corporificada no campo do cognitivismo corrobora a visão, surgida na segunda metade do século XX, de que a linguagem não é mera expressão dos pensamentos ou instrumento de representação do real, mas um elemento que possibilita a construção de aspectos sócio-histórico-culturais, compartilhados em nossa (inter)ação física no (e com o) ambiente. Assim, é impossível classificá-la como uma entidade desatrelada do aparato mental humano, tampouco considerá-la uma faculdade cognitiva separada das demais (Sousa, 2016, p. 30).

A citação reforça dois movimentos teóricos complementares. O primeiro consiste em integrar linguagem e cognição; o segundo, em compreender a própria cognição como enraizada na interação corporal

e sociocultural. Isso implica reconhecer que a produção de sentido é condicionada pelas possibilidades perceptivas e motoras dos sujeitos, mas não determinada mecanicamente por elas. Experiências corporais são interpretadas, compartilhadas, ritualizadas e culturalmente reconfiguradas, tornando-se matéria para diferentes modos de conceptualização. Por isso, corporificação não deve ser confundida com biologização do significado. O corpo que participa da linguagem é simultaneamente orgânico, histórico, social e situado.

Ela perspectiva é condensada em uma citação de citação utilizada por Sessa e Bernardo. Ferrari (2011, p. 21 *apud* Sessa; Bernardo, 2022, p. 184) afirma que “a investigação da mente humana não pode ser separada do corpo”. A formulação é breve, mas decisiva: a mente não constitui uma instância autossuficiente diante de um corpo meramente executor. Pensar, perceber, categorizar e significar dependem de uma história de relações corporais com o mundo. Ao mesmo tempo, Sessa e Bernardo (2022, p. 184-185) salientam que a conceptualização não se fundamenta apenas no corpo isoladamente, pois experiências cotidianas, discursos, conhecimentos acumulados e contextos de interação também participam desse processo.

Esquemas imagéticos, frames e construção de significados

A ideia de que experiências recorrentes participam da organização conceptual conduz aos conceitos de esquemas imagéticos

e frames. Sousa (2016, p. 32) apresenta essas estruturas como fundamentais para compreender processos de construção de sentidos e as relaciona, em sua discussão sobre a Teoria Neural da Linguagem, à ativação de circuitos associados a experiências perceptuais e motoras. Sem reduzir a semântica à neurofisiologia, esse modelo propõe que a significação possui uma base de experiências reiteradas que permite reconhecer padrões e projetá-los em novas situações. O significado, portanto, não é criado a partir do nada em cada enunciado: ele se apoia em regularidades cognitivas relativamente estabilizadas e, simultaneamente, é ajustado ao contexto.

Os esquemas imagéticos podem ser compreendidos como padrões muito gerais derivados da experiência corporal. Nunes (2019, p. 31) os relaciona a padrões espaciais e relações de força identificados na interação com o ambiente, ressaltando sua importância para a compreensão de conceitos abstratos. Orientações como cima/baixo, dentro/fora, centro/periferia, origem/caminho/destino e parte/todo não são apenas coordenadas físicas; elas podem estruturar conceptualizações em diferentes domínios. A relevância desses esquemas decorre de sua recorrência: mover-se em trajetos, entrar e sair de espaços, manipular objetos e perceber diferenças de altura constituem experiências reiteradas que oferecem organização para raciocínios posteriores.

Frames, por sua vez, dizem respeito a conjuntos de conhecimentos relacionados que permitem compreender cenas, eventos e práticas. Vereza (2016, p. 562) enfatiza que essas estruturas são inseparáveis de conhecimentos pessoais e culturais e influenciam modos de perceber e interpretar o mundo. Uma palavra ou sinal pode evocar um conjunto de participantes, expectativas e relações que não estão explicitados na forma linguística, mas são necessários à compreensão. Por isso, o significado lexical não se esgota em uma definição dicionarizada: compreender implica acionar conhecimentos enciclopédicos, experiências sociais e expectativas sobre a situação. O frame funciona como uma organização de fundo que torna inteligível o elemento focalizado pelo enunciado.

Na discussão de Sessa e Bernardo (2022, p. 185), domínios, frames e esquemas imagéticos aparecem como estruturas conceptuais capazes de organizar a forma de pensar e de estar no mundo. As autoras destacam que os esquemas são formados por percepção sensório-motora e por experiências recorrentes de interação com o ambiente. Essa formulação permite integrar a dimensão corporal à social: trajetórias, recipientes, escalas e orientações são experienciados corporalmente, porém seu emprego em significações específicas depende de práticas linguísticas e culturais. O sentido emerge justamente dessa articulação entre regularidades da experiência e formas historicamente construídas de interpretá-las.

Metáfora conceitual, experiência corporal e abstração

A metáfora ocupa papel central na investigação cognitiva do significado porque evidencia que conceitos abstratos podem ser organizados por estruturas provenientes de domínios mais concretos da experiência. Costa (2021, p. 65) explica que, nessa perspectiva, a metáfora deixa de ser compreendida exclusivamente como recurso retórico ou ornamental e passa a ser analisada como fenômeno cognitivo, no qual um domínio mais abstrato é interpretado em termos de outro domínio experiencialmente mais básico. A consequência é relevante: expressões metafóricas não são apenas maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, pois revelam modos recorrentes de conceptualizar determinados objetos, acontecimentos e relações.

Nunes (2019, p. 31) resume essa produtividade ao afirmar que “a metáfora proporciona uma extensão do significado”. A formulação é particularmente útil porque enfatiza que o processo metafórico amplia possibilidades de conceptualização a partir de relações sistemáticas. A autora demonstra que domínios do corpo, de forças, de movimento e de orientação podem fornecer base para compreender emoções, relações, pensamento e tempo. Em vez de uma associação arbitrária, a metáfora frequentemente se ancora em correlações experimentadas repetidamente e em convenções culturalmente estabilizadas.

Na Libras, esse mecanismo pode ser observado com especial clareza por causa da articulação entre corpo, espaço e parâmetros fonológicos. Nunes (2019, p. 33) analisa pares de sinais nos quais orientações para cima e para baixo se relacionam a avaliações positivas e negativas, bem como sinais em que movimentos para dentro ou para fora do corpo se articulam a conceptualizações do corpo como recipiente. A importância desses exemplos não reside em afirmar que forma visual e significado sejam sempre transparentes, mas em mostrar que a organização espacial do sinal pode participar de motivações metafóricas e de esquemas imagéticos que estruturam o conteúdo conceptual.

Sessa e Bernardo (2022, p. 185-186) aprofundam essa relação ao investigar sinais de tempo. As autoras identificam padrões em que passado, futuro e presente são conceptualizados mediante relações espaciais e contextuais. O tempo, por ser abstrato e não diretamente manipulável como um objeto físico, é compreendido por meio de experiências de trajetória, orientação e localização. A análise confirma que a metáfora conceptual permite organizar domínios abstratos sem reduzir sua complexidade a uma equivalência literal. A relação entre corpo e espaço oferece uma base, mas a interpretação depende de contexto, repertório e práticas linguísticas.

Cognição situada, sociedade e cultura

A corporificação não pode ser pensada fora dos contextos sociais em que os corpos vivem e significam. Vereza (2016, p. 562-564) problematiza a aparente dicotomia entre cognição e sociedade e argumenta que a Linguística Cognitiva oferece instrumentos para compreender a interdependência entre dimensões sensório-motoras e socioculturais. A experiência humana é corporal, mas também é mediada por práticas, valores, discursos e formas compartilhadas de conhecimento. Desse modo, não existe um corpo abstrato e ahistórico que produza os mesmos significados independentemente de suas condições de vida. O que se percebe, como se organiza a atenção e quais associações se tornam convencionais são processos atravessados por trajetórias culturais.

A autora sintetiza essa inseparabilidade ao afirmar:

Conceitos de base da LC, como o de metáfora conceptual, frames, esquemas imagéticos, protótipos, MCIs e até mesmo o de construção gramatical se referem às representações cognitivas [...] que formam a base de nosso sistema conceptual, ancorando e promovendo a conceptualização da experiência. Como essas representações, por sua vez, emergem das experiências tanto sensório-motoras quanto socioculturais, a mente, nessa perspectiva, não pode ser vista como estando separada do corpo, da língua e do mundo. Nesse sentido, a cognição corporificada é sempre situada em um contexto sociocultural. (Vereza, 2016, p. 564).

A abordagem sociocognitiva também impede uma leitura determinista da cultura. Se os frames são compartilhados, isso não significa que todos os membros de uma comunidade os mobilizem da mesma maneira. A construção de sentidos envolve história individual, experiências corporais, posição social, objetivos e repertórios discursivos. Vereza (2016, p. 563) chama atenção para a variação cultural de orientações e metáforas e para a necessidade de não pressupor uma universalidade sem considerar os contextos em que conceitos são elaborados. O corpo oferece possibilidades e restrições, mas a cultura organiza maneiras específicas de tornar essas experiências significativas.

Essa concepção é especialmente importante quando se passa a analisar línguas de sinais. A modalidade visuoespacial não deve ser tratada como simples consequência biológica da ausência de audição nem como conjunto de gestos transparentes. Trata-se de modalidade linguística inserida em comunidades, práticas culturais e histórias de uso. Nunes (2019, p. 31-32) enfatiza que a Libras possui estrutura própria e pode expressar conceitos concretos e abstratos; suas especificidades de produção e percepção decorrem do canal visuoespacial, não de uma suposta limitação semântica. A análise cognitiva precisa, portanto, articular corpo, modalidade e cultura sem reduzir um desses fatores aos demais.

Corpo, espaço, visualidade e significação na Libras

A Libras oferece um campo particularmente fecundo para observar como corpo e espaço integram a organização linguística. Nunes (2019, p. 32) descreve parâmetros fonológicos como configuração de mão, localização, movimento, orientação e marcas não manuais, ressaltando que mudanças nesses componentes podem produzir diferenças de significado. O corpo, portanto, não funciona somente como suporte físico para unidades previamente concebidas: sua configuração e seu posicionamento constituem material linguístico estruturado. A espacialidade também participa de relações gramaticais e semânticas, o que torna visível a articulação entre percepção, ação e linguagem.

Belaunde e Sofiato (2019, p. 68-70) ampliam o debate ao discutir percepção e visualidade na educação de pessoas surdas. As autoras recorrem a uma perspectiva em que o sujeito percebe porque está corporalmente no mundo e defendem que o corpo ativo participa da construção do conhecimento. O visual, nessa leitura, não deve ser isolado dos demais sentidos nem concebido como capacidade puramente fisiológica. Percepção implica atenção, experiência e história. Essa posição é relevante para a cognição linguística porque mostra que a visualidade não é simples recepção de imagens: ela envolve interpretação, seleção e construção de relações significativas.

A relação entre iconicidade e construção de significado também precisa ser tratada com precisão. Spicacci e Barros (2018, p. 41-44), ao discutirem tradução para Libras e escrita de sinais, observam que eventos de movimento podem ser representados de maneira simultânea em línguas de sinais, combinando informações de modo e trajetória. Essa característica evidencia possibilidades oferecidas pela modalidade, mas não elimina a convencionalidade linguística. Recursos icônicos são selecionados, organizados e interpretados dentro de sistemas compartilhados. A iconicidade, assim, pode favorecer determinados modos de representar relações espaciais sem transformar a língua em mera imitação do mundo.

Uma fonte histórica do conjunto analisado, Jesus (2006, p. 8-10), discute a dimensão mimética da linguagem e diferencia a modalidade gestual-visual da modalidade oral-auditiva. Alguns enquadramentos terminológicos do texto refletem o momento em que foi produzido e devem ser lidos criticamente à luz do desenvolvimento posterior dos estudos linguísticos da Libras. Ainda assim, a autora registra que as línguas de sinais possuem estrutura própria, variabilidade e dimensão espacial e corporal. Para a discussão atual, é importante separar mímica, gesto e língua: a possibilidade de semelhança visual ou de expressão corporal não reduz a Libras a gesticulação, pois seus sinais integram um sistema linguístico convencional e produtivo.

Nunes (2019, p. 32-33) fornece evidência mais especificamente linguístico-cognitiva dessa distinção. Ao analisar metáforas e esquemas imagéticos no parâmetro orientação, a autora demonstra que a relação entre corpo e espaço pode motivar significados em estruturas sistemáticas. Certos pares de sinais articulam movimentos opostos ou orientações contrastivas, e essas configurações podem ser interpretadas a partir de esquemas como escala e contêiner. O interesse da análise está em mostrar que o espaço articulatório não é vazio: ele participa da organização semântica por meio de relações convencionalizadas e cognitivamente motivadas.

Memória, recuperação lexical e processamento da linguagem

A construção de significados também envolve processos de memória e acesso lexical. Arnone e Barbosa (2022, p. 22-23) destacam que estudos de recuperação lexical ajudam a compreender o processamento da linguagem porque tornam observável uma situação em que o sujeito conhece um item, mas não consegue recuperá-lo imediatamente. Nas línguas de sinais, esse fenômeno pode revelar quais propriedades fonético-fonológicas permanecem acessíveis durante uma falha temporária de recuperação. A investigação é relevante porque permite comparar mecanismos de acesso em modalidades diferentes sem pressupor que a organização lexical seja idêntica em todos os detalhes.

No estudo com usuários da Libras, Arnone e Barbosa (2022, p. 23-25) utilizaram tarefas de nomeação com sinais de nomes próprios e observaram o fenômeno denominado “ponta dos dedos”, correspondente, em línguas de sinais, à situação em que um item lexical conhecido está momentaneamente inacessível. Os participantes podiam recuperar parcialmente configuração de mão, localização, orientação, movimento e outros componentes antes de acessar o sinal completo. Esse tipo de dado mostra que a memória lexical não armazena simplesmente uma unidade indivisível; diferentes propriedades podem apresentar graus distintos de disponibilidade durante o processamento.

Os resultados quantitativos reforçam essa interpretação. Entre 2.346 estímulos, Arnone e Barbosa (2022, p. 25) identificaram 20 ocorrências do fenômeno, correspondentes a 0,9% do total, distribuídas entre 13 dos 34 participantes. Em todas as ocorrências foi recuperado pelo menos um parâmetro fonético-fonológico e, em 95% delas, dois ou mais parâmetros foram acessados. O número de mãos foi recuperado em 90% dos casos, o espaço em 85%, a localização em 70%, a configuração de mão em 65%, a orientação em 50% e o movimento em 35%. Esses percentuais sugerem diferenças no acesso a componentes da forma sinalizada durante a recuperação lexical.

Corporeidade, tradução e recriação de sentidos

A tradução entre modalidades linguísticas oferece outro ponto de observação sobre a construção de significados. Silva e Machado (2025, p. 100-102) argumentam que a tradução e a interpretação para Libras não consistem em substituir palavras do português por sinais equivalentes. O processo exige reconstruir o texto em uma língua visuoespacial, considerando corpo, expressão facial, movimento, espacialidade, ritmo e repertórios culturais. Essa necessidade torna evidente a diferença entre significado lexical isolado e sentido construído no texto: uma escolha formal só é adequada quando participa de uma configuração capaz de produzir efeitos interpretativos pertinentes na língua de chegada.

Os autores destacam que, na tradução sinalizada, o corpo se torna espaço ativo de criação. A ideia aparece de modo explícito no seguinte:

Nesse sentido, a transcrição se mostra adequada, por exigir que o tradutor-intérprete utilize o corpo de forma criativa, deixando emergir em seu processo de corporeidade, envolvendo expressões faciais, uso do espaço e construção visual de conceitos diversos para representar, em Libras, não apenas o que o texto diz, mas como ele diz. Nesse processo, o corpo não é somente um veículo da tradução, mas o próprio meio de construção do sentido (Silva; Machado, 2025, p. 102).

A formulação permite aproximar tradução e cognição corporificada. O tradutor precisa conceptualizar o conteúdo,

selecionar elementos relevantes e recriar relações em um sistema cujas possibilidades formais são diferentes. Silva e Machado (2025, p. 101-102) salientam que uma transposição literal pode perder informações estéticas, afetivas e culturais porque o sentido não está apenas no que se diz, mas na forma como o conteúdo é organizado. Na Libras, expressões faciais, movimentos e uso do espaço participam da construção do texto, o que torna a equivalência dependente de escolhas corporais e visuais conscientes.

Spicacci e Barros (2018, p. 42-44) chegam a conclusão semelhante a partir de uma experiência de tradução de tirinhas. Para as autoras, uma tradução não é neutra ou transparente e precisa reconstruir o texto considerando língua, cultura, público e finalidade. Ao lidar com humor, variação e iconicidade, a atividade tradutória exige soluções que preservem funções e efeitos, mesmo quando não existe correspondência formal direta. Essa prática exemplifica a natureza construtiva do significado: compreender o original é formar uma representação interpretativa; traduzir é reorganizar essa representação conforme os recursos da língua de chegada.

A discussão também esclarece por que o significado não pode ser separado de modalidade e contexto. Uma mesma conceptualização pode receber realizações diferentes em línguas oral-auditivas e visuoespaciais, e cada realização distribui informações de maneira própria. Silva e Machado (2025, p. 100) lembram que o texto

sinalizado está ligado à sua encenação e à visibilidade do corpo diante da audiência. O sentido, portanto, emerge de uma configuração multimodal que envolve elementos manuais e não manuais, relações espaciais e convenções discursivas. A corporeidade, nesse caso, não é um adorno expressivo acrescentado a uma mensagem pronta, mas parte da materialidade pela qual a mensagem se organiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a relação entre cognição e linguagem exige uma concepção integrada de mente, corpo, experiência e contexto. Os estudos examinados convergem na crítica à ideia de uma linguagem autônoma, separada das demais capacidades cognitivas, e sustentam que percepção, memória, atenção, categorização e conhecimento de mundo participam diretamente dos processos de significação. A linguagem não apenas expressa conteúdos previamente formados: ela oferece recursos para selecionar, organizar e perspectivar a experiência, tornando determinadas conceptualizações comunicáveis e socialmente compartilháveis.

A noção de cognição corporificada mostrou-se fundamental para essa compreensão. A partir de Avelar (2016, p. 32-33) e Sousa (2016, p. 30-32), verificou-se que processos cognitivos não podem ser descritos adequadamente como operações independentes das capacidades sensório-motoras e das relações com o ambiente. O corpo

não atua somente no momento final da expressão; sua experiência participa da formação de esquemas, categorias e padrões conceituais. Contudo, a corporificação não deve ser interpretada de modo biologizante. Vereza (2016, p. 563-564) demonstra que experiências corporais são sempre vividas em contextos sociais, culturais e discursivos, razão pela qual o significado é simultaneamente experiencial e situado.

Esquemas imagéticos, frames e metáforas conceituais constituíram mecanismos privilegiados para observar essa articulação. Costa (2021, p. 65-66) evidenciou que a metáfora permite compreender domínios abstratos a partir de estruturas mais básicas da experiência e que os mapeamentos selecionam apenas parte das informações disponíveis. Nunes (2019, p. 31-33) e Sessa e Bernardo (2022, p. 184-186) mostraram que relações espaciais e corporais podem participar da conceptualização também na Libras, inclusive em domínios abstratos como avaliação e tempo. O significado, portanto, emerge de projeções, enquadramentos e inferências, e não de correspondências fixas entre uma forma e um objeto.

As pesquisas sobre Libras reforçaram ainda a necessidade de modelos cognitivos sensíveis à diversidade modal das línguas. A modalidade visuoespacial permite observar de maneira clara a participação do corpo, do espaço e de elementos não manuais na estrutura linguística. Entretanto, isso não autoriza reduzir a Libras a

mímica ou pressupor que seus sentidos sejam transparentes. Belaunde e Sofiato (2019, p. 68-72) mostram que a visualidade envolve aprendizagem, interpretação e contexto cultural; Arnone e Barbosa (2022, p. 23-25) demonstram que o acesso lexical é estruturado e pode recuperar parcialmente componentes fonológicos; e Silva e Machado (2025, p. 101-102) evidenciam que a tradução exige recriação conceptual, corporal e cultural.

Conclui-se, assim, que a construção de significados é um processo relacional. Mente, corpo e linguagem não formam instâncias independentes que se conectam apenas depois de constituídas; desenvolvem-se e operam em interação. O corpo oferece possibilidades perceptivas e motoras, a experiência organiza regularidades, a cultura estabiliza e transforma repertórios, e a linguagem permite conceptualizar, negociar e compartilhar sentidos. Essa perspectiva contribui para estudos linguísticos mais atentos à diversidade de formas de expressão e, particularmente, para investigações sobre Libras que reconheçam sua estrutura linguística, sua modalidade visuoespacial e sua inserção sociocultural sem recorrer a reduções oralistas, miméticas ou exclusivamente biológicas.

REFERÊNCIAS

ARNONE, Juliane Farah; BARBOSA, Felipe Venâncio. A recuperação lexical e o fenômeno “ponta dos dedos” na Libras.

SCIAS Língua de Sinais, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 20-34, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6855>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/6855>. Acesso em: 10 jul. 2026.

AVELAR, Maíra. Mente corporificada: mapeamento do conceito, interfaces e possibilidades de aplicação. **Pontos de Interrogação - Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas, v. 5, n. 1, p. 29-54, 2016. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i.v5i1.2687>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/pontosdeint/article/view/2687>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 67-84, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20395/re.v0i52.615>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1529>. Acesso em: 22 jul. 2026.

COSTA, Vitor Cordeiro. Níveis de metáfora conceptual na Linguística Cognitiva. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 63-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n2p63>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/42202>. Acesso em: 28 jul. 2026.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Sônia Cupertino de. A dimensão mimética da linguagem. Arqueiro, Rio de Janeiro: **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, v. 14, p. 7-10, jul./dez. 2006. Disponível em: https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/arqueiro_14.pdf. Acesso em: 31 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, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12832>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/12832>. Acesso em: 2 set. 2026.

SCAPOLAN, Bruno Alexandre; LEITE, Letícia de Sousa. A conexão entre linguagem e cognição: a interação do significado e das funções categóricas na Linguística Cognitiva. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 161-174, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a67886>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/67886>. Acesso em: 3 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: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29946>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29946>. Acesso em: 5 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, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/68252>. Acesso em: 6 set. 2026.

SOUSA, Ada Lima Ferreira de. Corporalidade e linguagem: a construção de sentido em uma perspectiva neural. **SEDA - Revista de Letras da Rural**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 29-49, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistaseda.org/index.php/seda/article/view/21>. Acesso em: 7 set. 2026.

SPICACCI, Aline Alkmin Camargo; BARROS, Mariângela Estelita. Traduzindo o dialeto do personagem Chico Bento do português para Libras por meio da ELiS. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 40-56, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.51152>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/51152>. Acesso em: 8 set. 2026.

VEREZA, Solange Coelho. Cognição e sociedade: um olhar sob a óptica da Linguística Cognitiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 561-573, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160303-0416D15>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/X7DTzb3DFqDPYvNrszLxVSB/>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAPÍTULO 3

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM SUJEITOS SURDOS: UMA PERSPECTIVA COGNITIVA



José Arnor de Lima Júnior¹

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Professor de Libras do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - DPSIE
no Centro de Educação - CE.*



RESUMO: Este artigo analisa a aquisição da linguagem em sujeitos surdos sob uma perspectiva cognitiva, considerando a relação entre língua, pensamento, interação social e desenvolvimento. A discussão fundamenta-se em estudos sobre aquisição da Libras como primeira língua, exposição linguística precoce, período crítico ou sensível, aquisição tardia, ambiente familiar, escolarização bilíngue e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Evidencia-se que a surdez, por si só, não implica limitação cognitiva; as dificuldades observadas decorrem principalmente de barreiras de acesso a uma língua plenamente acessível. A Libras, por sua modalidade visuoespacial, constitui meio linguístico natural para a organização simbólica, a comunicação, a construção de significados e a participação social. Também se examinam efeitos da aquisição tardia sobre compreensão, leitura, autonomia e constituição subjetiva. Conclui-se que o acesso precoce à Libras, aliado a interações familiares, escolares e comunitárias de qualidade, favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos em diferentes etapas vitais.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem; Libras; Cognição; Surdos.

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem ocupa posição central na compreensão do desenvolvimento humano porque possibilita não apenas a comunicação interpessoal, mas também a organização da experiência, a formação de conceitos, a elaboração de memórias, a construção de inferências e a participação em práticas sociais. Quando essa discussão se volta aos sujeitos surdos, torna-se necessário afastar explicações que atribuem à condição sensorial, de maneira automática, déficits intelectuais ou limitações de aprendizagem. Os estudos reunidos para este artigo indicam que a questão decisiva não reside na ausência de audição, mas nas condições de acesso a uma língua efetivamente disponível ao sujeito, sobretudo durante os primeiros anos de vida, período em que se consolidam bases linguísticas importantes para processos cognitivos, sociais e educacionais posteriores (Vargas; Moser, 2020, p. 1-2).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por ser uma língua de modalidade visuoespacial, oferece aos sujeitos surdos uma via linguística compatível com sua experiência perceptiva. Essa compatibilidade não deve ser compreendida como uma simplificação comunicativa ou como substituição gestual da língua oral. Ao contrário, os trabalhos analisados a tratam como sistema linguístico pleno, capaz de sustentar processos de categorização, simbolização, narrativa, argumentação e produção de sentidos. Carneiro (2020, p. 1-

3) enfatiza que a aquisição de uma língua de sinais passa por etapas de desenvolvimento comparáveis às observadas em línguas orais e que os mecanismos gerais da aquisição da linguagem não dependem exclusivamente da fala ou da audição. Essa constatação desloca o debate de uma perspectiva centrada na deficiência para uma perspectiva centrada no direito e na experiência linguística.

Sob uma perspectiva cognitiva, portanto, interessa compreender de que maneira língua e cognição se articulam na experiência de sujeitos surdos, sem reduzir uma dimensão à outra. Os materiais analisados reúnem abordagens que enfatizam tanto disposições humanas para a linguagem quanto a relevância das interações sociais, da mediação simbólica, da plasticidade e das condições ambientais. Vargas e Moser (2020, p. 2-5) articulam essas dimensões ao discutir a capacidade linguística humana e a influência do contato social; Andreis-Witkoski e Filietaz (2019, p. 2-5) ressaltam a mediação sociocultural; Silva (2015, p. 276-287) examina o papel da idade de aquisição e sua relação com a compreensão leitora; e Carneiro (2020, p. 2-15) discute a avaliação do perfil linguístico e a necessidade de intervenções adequadas.

A aquisição tardia merece atenção especial porque torna visível a diferença entre ter potencial humano para a linguagem e ter oportunidades concretas de desenvolver uma língua. Nader (2011, p. 129) situa a aquisição tardia da língua de sinais como questão

neurolinguística e neuropsicológica, relacionando-a ao desenvolvimento cognitivo e à inserção social. Loureiro (2004, p. 86), ao focalizar surdos adultos com habilidades linguísticas mínimas em processo de aquisição tardia da Libras, evidencia a possibilidade de ampliar formas de significação e de participação social mesmo quando a primeira língua é adquirida fora da infância. Martins (2011, p. 128), por sua vez, destaca que o contato com a língua na vida adulta pode transformar modos de lidar com a realidade simbólica e favorecer novas formas de organização da experiência.

A relação entre primeira e segunda língua também integra o problema. O acesso à Libras como L1 não se opõe à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita; ao contrário, uma base linguística consistente pode favorecer a compreensão de uma segunda língua em modalidade distinta. Silva (2015, p. 277-286) identificou interferência da idade de aquisição da Libras no desempenho em compreensão leitora de português, ao mesmo tempo em que ressaltou fatores familiares, escolares e metodológicos. Em direção semelhante, Bertan, Barbosa e Oliveira (2017, p. 34-49) descrevem práticas pedagógicas em que a Libras, a visualidade, a dramatização e a contextualização de contos clássicos são utilizadas como mediações para a aprendizagem do português escrito como L2.

Com base nesse conjunto, o objetivo deste artigo é analisar a aquisição da linguagem em sujeitos surdos a partir de uma perspectiva

cognitiva que considere, de forma integrada, o funcionamento simbólico da linguagem, a modalidade visuoespacial da Libras, a idade de exposição linguística, a interação familiar, a escolarização, a aquisição tardia e a relação entre L1 e L2. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, elaborado a partir dos artigos e resumos acadêmicos selecionados e fornecidos como fontes. A análise privilegia convergências entre os trabalhos, sem apagar diferenças metodológicas ou de população investigada, buscando compreender como as condições linguísticas participam da constituição cognitiva, social e educacional dos sujeitos surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguagem, cognição e constituição do sujeito surdo

A relação entre linguagem e cognição não pode ser compreendida como uma cadeia linear em que uma dimensão simplesmente determina a outra. Nos estudos sobre sujeitos surdos, essa relação aparece como processo dinâmico no qual capacidades humanas, experiência social, percepção, mediação e acesso a sistemas simbólicos se articulam. Vargas e Moser (2020, p. 3-5) argumentam que a ausência de uma língua plenamente adquirida não elimina a capacidade de pensar; contudo, a aquisição de uma língua amplia possibilidades de abstração, generalização, organização discursiva e construção de sentidos. Essa distinção é fundamental porque impede

que dificuldades decorrentes de barreiras linguísticas sejam confundidas com incapacidade intelectual.

Em uma perspectiva sociocultural, a linguagem funciona como mediação entre sujeito, outros interlocutores e mundo. A criança não apenas recebe informações, mas participa de práticas em que aprende a nomear, comparar, narrar, antecipar, perguntar, justificar e reinterpretar experiências. A mediação linguística transforma a qualidade das relações com objetos e acontecimentos porque permite que a experiência imediata seja reorganizada simbolicamente. Andreis-Witkoski e Filietaz (2019, p. 2-4) tratam a linguagem como elemento constitutivo das relações humanas e da internalização de conhecimentos e modos de ação. Nessa formulação, o acesso à língua de sinais não é mero recurso acessório, mas condição de participação em processos de significação culturalmente compartilhados.

A própria literatura analisada permite formular uma citação de citação que sintetiza esse princípio. Vygotsky (2003, p. 38 *apud* Andreis-Witkoski; Filietaz, 2019, p. 2) associa a linguagem à possibilidade de planejar ações, superar respostas impulsivas, resolver tarefas e controlar o comportamento. A referência é especialmente pertinente ao tema porque evidencia que funções comunicativas e cognitivas se desenvolvem em estreita relação com instrumentos simbólicos. No caso de sujeitos surdos, a questão central passa a ser a disponibilidade de uma língua que possa ser percebida, compartilhada

e utilizada em interações suficientemente ricas para sustentar esses processos.

Vargas e Moser (2020) sintetizam de forma explícita como as condições de exposição linguística, e não uma diferença de potencial cognitivo, ajudam a explicar trajetórias distintas entre crianças surdas e ouvintes:

Assim como as crianças ouvintes têm os estágios pré-linguístico e linguístico, em que apresentam balbucios, palavras e posteriores combinações entre elas, as crianças surdas também apresentam esses estágios. A diferenciação ocorre no ambiente ao qual as crianças estão expostas. Quando uma criança surda, filha de pais ouvintes, é exposta à língua de sinais tardiamente, apenas na idade escolar, por exemplo, ela terá seu desenvolvimento linguístico retardado, uma vez que o input linguístico tem seu ápice aos três anos. Sua dificuldade de aprendizagem está mais ligada ao prejuízo pelo aprendizado linguístico tardio do que às suas capacidades cognitivas (Vargas; Moser, 2020, p. 2).

O trecho desloca a interpretação do desempenho da criança surda para as condições de acesso linguístico. Quando a experiência comunicativa é compatível com a modalidade perceptiva do sujeito e ocorre em tempo oportuno, a aquisição pode seguir um percurso complexo e produtivo. Quando esse acesso é adiado, a criança precisa construir conhecimentos em meio a interações parcialmente acessíveis, o que interfere na quantidade e na qualidade das informações disponíveis para a organização de conceitos. A

perspectiva cognitiva adotada aqui, portanto, não naturaliza atrasos: procura compreender como a experiência linguística participa da constituição de estratégias de pensamento, de memória e de interpretação.

Também é importante evitar uma oposição rígida entre disposições biológicas e mediação social. Os textos analisados mostram que a linguagem humana possui bases neurocognitivas e, simultaneamente, requer experiência linguística concreta. Vargas e Moser (2020, p. 8-9) discutem evidências de processamento cerebral das línguas de sinais e ressaltam que a modalidade visual não retira delas a condição de língua. O processamento linguístico envolve redes cerebrais que respondem à estrutura da língua, enquanto componentes visuoespaciais e expressivos participam de maneira própria. Essa discussão reforça que o cérebro do sujeito surdo não precisa ser interpretado como incompleto: ele organiza a experiência linguística por vias sensoriais disponíveis, em articulação com a plasticidade e com o uso social da língua.

Por esse motivo, uma abordagem cognitiva consistente precisa reconhecer a diferença entre comunicação ocasional e aquisição de uma língua. Gestos caseiros, apontamentos, expressões corporais e pistas contextuais podem cumprir funções comunicativas relevantes e demonstram a capacidade humana de produzir significação. Entretanto, quando não se integram a um sistema linguístico

compartilhado e amplo, tendem a limitar a circulação por diferentes domínios discursivos. Martins (2011, p. 128) mostra que sujeitos adultos sem domínio anterior de uma língua formal podem utilizar múltiplos recursos sógnicos, mas a aquisição de uma língua amplia as possibilidades de construir significados, reorganizar a experiência e inserir-se em práticas sociais mais complexas.

Aquisição da Libras como primeira língua e desenvolvimento infantil

A aquisição da Libras como primeira língua precisa ser compreendida a partir do reconhecimento de que crianças surdas possuem capacidade para adquirir uma língua natural quando expostas a um ambiente linguisticamente acessível. Carvalho e Santos (2016, p. 191-193) apresentam uma síntese dos estágios de aquisição da língua de sinais e destacam que o percurso observado em crianças surdas expostas precocemente à sinalização inclui período pré-linguístico, estágio de um sinal, primeiras combinações e múltiplas combinações. O paralelismo geral com a aquisição de línguas orais evidencia que a faculdade humana para a linguagem não está vinculada a uma única modalidade sensorial.

No período pré-linguístico, as produções corporais e manuais adquirem relevância particular. A criança surda explora movimentos, gestos e padrões visuais antes de dominar estruturas convencionais da língua. A passagem para sinais isolados e, posteriormente, para

combinações cada vez mais complexas representa uma reorganização progressiva do repertório linguístico. Carvalho e Santos (2016, p. 192) descrevem a expansão do vocabulário e o aumento da capacidade de comentar acontecimentos, expressar intenções e manter interações com interlocutores. O desenvolvimento linguístico, nesse sentido, não é apenas aumento quantitativo de sinais, mas transformação das possibilidades de representar relações, temporalidades, agentes, ações e pontos de vista.

Carneiro (2020, p. 2-5) aprofunda essa discussão ao destacar especificidades da modalidade visuoespacial. Embora os mecanismos gerais de aquisição sejam compartilhados, o ambiente visual impõe demandas próprias de atenção e coordenação. Sinal e referente frequentemente competem pelo mesmo canal perceptivo, de modo que o adulto sinalizante precisa organizar o campo visual da criança para que ela acompanhe simultaneamente a interação e os objetos ou eventos referidos. Essa dinâmica mostra que a aquisição da língua de sinais envolve uma pedagogia espontânea da atenção: posicionamento corporal, direção do olhar, timing da sinalização e uso do espaço tornam-se componentes relevantes da interação.

A aquisição lexical e gramatical também se relaciona ao desenvolvimento motor. Carneiro (2020, p. 4-5) registra que parâmetros da sinalização apresentam graus diferentes de precisão durante o desenvolvimento infantil e que a configuração de mão, a

localização e o movimento se refinam com a idade e com a ampliação do vocabulário. Essa observação contribui para uma perspectiva cognitiva corporificada, na qual linguagem, percepção e ação não aparecem como domínios isolados. O corpo participa da organização linguística, e o domínio de padrões motores cada vez mais específicos acompanha a estabilização de categorias fonológicas e lexicais da língua visual.

O reconhecimento dessas etapas possui implicações educacionais. Uma criança que inicia contato com a Libras tardiamente não deve ser comparada apenas pela idade cronológica a crianças que tiveram acesso desde o nascimento. Seu perfil linguístico precisa ser interpretado considerando idade de exposição, quantidade e qualidade de interlocutores, oportunidades de uso, contexto familiar e histórico escolar. Carneiro (2020, p. 7-14) propõe que avaliações linguísticas levem em conta esses elementos e permitam distinguir atraso decorrente de privação ou exposição insuficiente de situações em que pode haver necessidade de investigação clínica especializada.

Família, interação social e ambiente linguístico bilíngue

A família constitui o primeiro espaço de interação sistemática da criança e, por isso, exerce papel decisivo no processo de aquisição da linguagem. Em famílias ouvintes com filhos surdos, a diferença de modalidade pode produzir uma assimetria comunicativa: os adultos

dominam uma língua oral que a criança não acessa de forma espontânea, enquanto a criança necessita de uma língua visual que os familiares ainda não conhecem. Carvalho e Santos (2016, p. 191-200) mostram que, diante dessa situação, podem surgir combinações de oralidade, gestos, sinais isolados e estratégias domésticas. Tais recursos são importantes para manter vínculos, mas não substituem a necessidade de uma língua compartilhada e linguisticamente ampla.

A entrada da Libras no ambiente familiar altera a qualidade das interações porque amplia a possibilidade de a criança perguntar, receber explicações, narrar acontecimentos e participar de conversas que não dependem exclusivamente do contexto imediato. A dimensão cognitiva dessa mudança é significativa: conhecer nomes, relações e explicações permite organizar a experiência e integrar informações em sistemas conceituais mais amplos. Carvalho e Santos (2016, p. 200) afirmam, de forma direta, que “não apenas a criança surda deve fazer o uso da Libras em seu lar, mas também sua família”. A afirmação evidencia que aquisição linguística não pode ser tratada como responsabilidade individual da criança; ela depende de interlocutores disponíveis.

Andreis-Witkoski e Filietaz (2019, p. 5-12) enfatizam a necessidade de um ambiente bilíngue familiar, escolar e social. O bilinguismo, nesse contexto, não significa exigir que a criança domine duas línguas simultaneamente em condições simétricas, mas garantir

uma língua plenamente acessível e criar pontes para outras práticas linguísticas. A família que aprende Libras não abandona a Língua Portuguesa; amplia, antes, suas possibilidades de comunicação e cria condições para que a criança participe das experiências cotidianas. O mesmo princípio vale para a escola, que pode articular Libras como língua de instrução e interação e português escrito como segunda língua.

As autoras sintetizam a centralidade das interações precoces ao afirmar:

Ao discutir, sob uma perspectiva sócio-histórica, as questões da especificidade linguística dos sujeitos surdos, levando em conta as influências das instituições sociais, pode-se considerar que o seio familiar é o primeiro lugar onde se inicia a apropriação da linguagem. Nesta perspectiva, reforça-se que as pessoas se constituem por meio das interações que ocorrem entre si e os outros que participam desse processo. Assim, são as mediações e as interações com o outro que oportunizam à criança adquirir a linguagem o mais cedo possível (Andreis-Witkoski; Filietaz, 2019, p. 12).

O valor cognitivo do ambiente familiar não se restringe à frequência de sinais produzidos. Interações de qualidade envolvem responsividade, atenção compartilhada, afeto, negociação de significados, continuidade temática e possibilidade de a criança influenciar o curso da conversa. Carneiro (2020, p. 5-7) lembra que barreiras comunicacionais no lar podem reduzir o acesso da criança a histórias familiares, conhecimentos cotidianos e explicações sobre

acontecimentos. Quando isso se acumula ao longo dos anos, a defasagem pode aparecer na escola como falta de conhecimento de mundo, baixa participação ou dificuldade de compreender determinadas tarefas, ainda que a origem do problema esteja na experiência linguística limitada.

Aquisição tardia, período crítico ou sensível e efeitos cognitivos

A aquisição tardia da primeira língua é um dos temas que mais claramente evidencia a relação entre tempo de exposição, experiência e desenvolvimento. Silva (2015, p. 276-277) discute a hipótese de um período crítico ou sensível para a aquisição da linguagem e relaciona a maturação neurológica à necessidade de input linguístico. O texto não autoriza uma leitura fatalista segundo a qual qualquer aquisição posterior seria impossível. Ao contrário, os dados mostram que sujeitos podem aprender Libras tardiamente, mas a idade de início se associa a diferenças de proficiência e a efeitos em tarefas que dependem de uma base linguística consolidada.

Nader (2011, p. 129) situa a aquisição tardia da língua de sinais como questão que merece atenção neurolinguística e neuropsicológica porque seus efeitos ultrapassam a comunicação imediata. Quando a criança passa parte significativa da infância sem uma língua plenamente compartilhada, suas oportunidades de participar de interações formais e de aprender conteúdos mediados linguisticamente

tornam-se reduzidas. A autora relaciona essa condição a restrições comunicativas, de aprendizagem e de inserção social, defendendo a importância de políticas que garantam contato com uma língua o mais cedo possível.

Silva (2015, p. 279) investigou cinco surdos com diferentes idades de aquisição da Libras, variando de um ano a vinte e cinco anos, e comparou desempenho em compreensão da língua de sinais e compreensão leitora do português. O desenho do estudo permite observar que idade de aquisição não atua isoladamente; história escolar, apoio familiar, contato com surdos fluentes e presença da Libras ao longo da escolarização também participam dos resultados. Ainda assim, a autora identificou associação relevante entre aquisição tardia e dificuldades na compreensão leitora, principalmente em tarefas que exigem estabelecer relações entre informação textual, conhecimento prévio e construção da ideia principal.

Os resultados são apresentados da seguinte forma:

A análise dos dados mostrou primeiramente que os participantes da pesquisa tiveram um bom rendimento na compreensão da língua brasileira de sinais, mesmo que com atraso na idade de aquisição, no entanto o fator idade de aquisição da língua brasileira de sinais por surdos mostrou-se interferir bastante na compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua. Contudo, há outros fatores a considerar como: o contato com outros surdos que sejam fluentes; o apoio e motivação da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa); a presença da língua de sinais

durante a trajetória escolar; bem como metodologias de ensino de língua portuguesa que auxiliem os surdos a descobrir suas próprias estratégias de construção de sentido (Silva, 2015, p. 285).

A leitura cognitiva desses dados exige cuidado. Não se pode concluir que a aquisição tardia produza um único padrão de desempenho, tampouco que o sujeito esteja condenado a limitações permanentes. O estudo mostra variação entre participantes e reconhece a influência de múltiplos fatores. O que se pode afirmar é que a primeira língua funciona como base para operações que envolvem memória linguística, inferência, antecipação e interpretação. Quando essa base se estabelece tardiamente, a aprendizagem de uma segunda língua e o acesso a conteúdo escolares podem exigir estratégias de ensino mais explícitas, contextualizadas e visualmente mediadas (Silva, 2015, p. 285-287).

A noção de período sensível deve, portanto, ser articulada à plasticidade. Vargas e Moser (2020, p. 3) assinalam evidências de aquisição de línguas em idade adulta e questionam interpretações excessivamente rígidas de limites maturacionais. Loureiro (2004, p. 86) demonstra que adultos surdos com habilidades linguísticas mínimas podem, em contexto formal de aprendizagem, apropriar-se da Libras como sistema simbólico e ampliar a capacidade de compreender e produzir enunciados. A possibilidade de desenvolvimento posterior não diminui a importância da exposição

precoce; apenas impede que a história de privação seja convertida em diagnóstico de incapacidade.

Significação, subjetividade e aquisição de língua na vida adulta

A aquisição de uma primeira língua na vida adulta constitui situação pouco frequente e metodologicamente complexa, mas oferece elementos importantes para compreender a relação entre linguagem e cognição. Loureiro (2004, p. 86) investigou um grupo de surdos adultos com habilidades mínimas de linguagem em processo de aquisição tardia da Libras. O estudo descreve uma mudança na participação discursiva: os aprendizes passam a reconhecer a língua de sinais como sistema simbólico construído nas interações e ampliam a possibilidade de compreender informações, produzir enunciados próprios e inserir-se em práticas sociais. Esse movimento mostra que aprender uma língua envolve também reposicionar-se como sujeito de discurso.

Martins (2011, p. 128) aborda fenômeno semelhante ao analisar surdos adultos que não haviam adquirido plenamente nem a Língua Portuguesa nem uma língua de sinais. A autora observa que gestos familiares podem atender necessidades comunicativas básicas, mas não abrangem todas as funções da linguagem na interação social e no desenvolvimento cognitivo. O contato com a língua, em contexto de escolarização, introduz novas ferramentas culturais e semióticas,

permitindo que o sujeito reorganize relações com a realidade simbólica e atribua novos sentidos a si mesmo e ao mundo.

Esses estudos são especialmente relevantes porque desafiam a ideia de que desenvolvimento linguístico se encerra na infância. A infância é decisiva para uma aquisição espontânea e ampla, mas sujeitos adultos continuam capazes de aprender, reconstruir significados e expandir formas de participação. A diferença reside no fato de que a aquisição tardia ocorre sobre uma história já constituída por estratégias comunicativas, experiências de exclusão, conhecimentos fragmentados e formas próprias de interpretar o ambiente. A intervenção precisa reconhecer esse repertório, em vez de tratá-lo como ausência absoluta de linguagem.

Do ponto de vista cognitivo, a aquisição tardia pode favorecer processos de metalinguagem e consciência sobre a própria comunicação. Ao entrar em contato com um sistema convencional, o adulto pode comparar recursos anteriores, identificar regularidades e perceber que experiências antes difíceis de narrar podem ser organizadas linguisticamente. Loureiro (2004, p. 86) descreve justamente a tomada de consciência de que o mundo pode ser narrado em sinais. Essa formulação sintetiza uma transformação que é simultaneamente linguística, cognitiva e social: o sujeito passa a dispor de meios mais estáveis para compartilhar memórias, interpretar discursos e produzir novos posicionamentos.

Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2

A relação entre Libras e Língua Portuguesa escrita é frequentemente tratada como questão educacional, mas possui forte dimensão cognitiva. Aprender uma segunda língua exige mobilizar conhecimentos sobre categorias, relações semânticas, estruturas discursivas e estratégias de compreensão. Quando a primeira língua está consolidada, esses conhecimentos podem servir de base para comparar formas de expressão e construir hipóteses sobre a L2. Silva (2015, p. 277-286) destaca que uma base linguística consistente em Libras favorece o processamento de textos em português, especialmente porque o leitor precisa integrar pistas textuais a conhecimentos prévios e esquemas cognitivos.

Os dados de Silva (2015, p. 285-286) indicam que a leitura não pode ser reduzida à decodificação de palavras. Participantes que haviam vivenciado aquisição tardia da Libras apresentaram dificuldades em estabelecer a ideia principal e relacionar informações do texto. A autora associa essas dificuldades à interação entre idade de aquisição, trajetória escolar, apoio familiar e metodologias de ensino. Isso significa que o ensino de português escrito para surdos precisa partir de uma concepção de leitura como produção de sentidos e não como simples treinamento de correspondências entre grafemas e sons.

Bertan, Barbosa e Oliveira (2017, p. 34-49) oferecem um exemplo pedagógico coerente com essa concepção. Em um projeto

com contos clássicos, as professoras utilizaram versões ilustradas, dramatização em Libras, exploração visual de personagens e situações, comparação de palavras e sinais e atividades de recontagem. O trabalho permite que o estudante construa primeiro uma representação narrativa compreensível e, a partir dela, estabeleça relações com a escrita. A língua de sinais funciona como base de significação, enquanto o português escrito é introduzido em contexto, com objetivos comunicativos e literários.

Essa estratégia evita que o estudante seja colocado diante de palavras sem referente conceitual suficientemente construído. Quando a narrativa já foi compreendida em Libras, a escrita pode ser explorada como outra forma de representar personagens, ações e relações. A comparação entre modalidades contribui para a consciência metalinguística, pois o estudante percebe que diferentes línguas organizam significados por recursos distintos. Bertan, Barbosa e Oliveira (2017, p. 37-48) relatam atividades que favorecem ampliação de vocabulário em Libras e em português, reforçando a coexistência das duas línguas no espaço escolar.

A perspectiva bilíngue, portanto, não considera a Libras etapa provisória para chegar ao português. Cada língua possui funções próprias na trajetória do sujeito. A Libras pode constituir língua de instrução, interação e elaboração conceitual; o português escrito amplia acesso a práticas letradas da sociedade. O desenvolvimento

cognitivo é favorecido quando o estudante pode transitar entre essas práticas sem que sua primeira língua seja deslegitimada.

Escola, avaliação do perfil linguístico e intervenção

A escola frequentemente recebe crianças surdas com trajetórias linguísticas muito diferentes. Algumas tiveram contato precoce com Libras; outras chegam com repertório restrito de sinais, comunicação gestual doméstica, oralização parcial ou combinações desses recursos. Diante dessa heterogeneidade, a avaliação do perfil linguístico torna-se fundamental para planejar ensino e intervenção. Carneiro (2020, p. 7-15) defende instrumentos que observem não apenas estruturas formais, mas habilidades funcionais da língua em uso, compreensão, narrativa, manutenção de tópico, intenção comunicativa e organização espacial.

Essa avaliação precisa ser interpretativa e contextualizada. Um desempenho inferior não pode ser automaticamente classificado como transtorno de linguagem sem investigação da história de exposição. Crianças com aquisição tardia podem apresentar sinais de defasagem que refletem privação linguística, enquanto outras podem necessitar de acompanhamento clínico específico. O trabalho conjunto entre escola, profissionais bilíngues e família permite diferenciar essas situações e construir respostas adequadas. Carneiro (2020, p. 14-15)

ressalta que o objetivo deve ser garantir experiências em língua de sinais e acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo.

A relevância de avaliações específicas é sintetizada pelo autor:

A elaboração de avaliações específicas, para averiguar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas, é de extrema necessidade, pois é a partir da língua que o sujeito se constitui e se relaciona com o mundo. Por isso, conhecer e acompanhar o desenvolvimento infantil, no que diz respeito à linguagem, é fundamental para a promoção de intervenções mais adequadas e implementação de políticas linguísticas, educativas e de saúde. Na perspectiva da diferença, a língua de sinais desempenha um papel essencial no contexto da criança surda (Carneiro, 2020, p. 15).

A avaliação, nessa perspectiva, não tem função meramente classificatória. Ela serve para identificar o ponto de partida, acompanhar mudanças e orientar condições de ensino. Se uma criança demonstra dificuldade para narrar acontecimentos, por exemplo, a intervenção pode ampliar oportunidades de contato com narrativas em Libras, recontagem, conversas com pares e produção de histórias. Se apresenta pouca compreensão de perguntas ou baixa manutenção de tópico, podem ser planejadas situações interativas que trabalhem esses aspectos. O foco recai sobre o desenvolvimento funcional da língua e sua relação com autonomia e participação.

A presença de adultos surdos e de profissionais proficientes em Libras também é decisiva. O estudante precisa observar modelos

linguísticos diversos e participar de uma comunidade de uso. Uma escola que conta apenas com tradução eventual, sem circulação efetiva da Libras, pode manter o aluno linguisticamente isolado mesmo quando existe um intérprete. O ambiente precisa oferecer interlocução direta, materiais acessíveis e situações em que a língua de sinais seja usada para ensinar, conversar, brincar, organizar rotinas e produzir conhecimento.

O estudo de Silva, Freitas e Ferreira (2025, p. 40-42) exemplifica os efeitos de uma reorganização desse ambiente. O uso cotidiano da Libras por tradutoras-intérpretes, o contato com professor surdo e o incentivo à comunicação da turma foram associados a avanços de fluência, maior clareza na exposição de ideias e participação mais ativa. Os autores relatam que, antes dessas mudanças, professores tinham dificuldade para acessar o que a aluna compreendia e para reconhecer suas capacidades. A ampliação do ambiente linguístico permitiu que conhecimentos e posicionamentos se tornassem mais visíveis.

Esse caso alerta para o risco de avaliações cognitivas feitas sem uma língua compartilhada. Quando o sujeito não compreende plenamente as instruções ou não dispõe de meios para responder, seu desempenho pode ser interpretado de forma equivocada. Uma perspectiva cognitiva da aquisição da linguagem exige, portanto, que

a avaliação aconteça em condições linguisticamente acessíveis e considere a trajetória de aquisição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a aquisição da linguagem em sujeitos surdos deve ser compreendida como processo linguístico, cognitivo e social indissociável das condições de acesso a uma língua. Os estudos examinados convergem ao rejeitar interpretações que relacionam surdez e incapacidade cognitiva de forma direta. Crianças, adolescentes e adultos surdos demonstram potencial para desenvolver linguagem complexa, construir conceitos, produzir inferências e participar de práticas sociais quando dispõem de uma língua acessível e de interlocutores com os quais possam utilizá-la de modo significativo (Vargas; Moser, 2020, p. 8-9; Carneiro, 2020, p. 14-15).

A Libras ocupa posição central nesse processo porque sua modalidade visuoespacial é plenamente acessível aos sujeitos surdos e permite que a experiência perceptiva seja organizada em sistema linguístico. A aquisição precoce favorece o desenvolvimento de vocabulário, estruturas gramaticais, narrativas e estratégias de interação, enquanto a exposição tardia pode produzir trajetórias marcadas por lacunas de acesso a informações e por dificuldades posteriores na escolarização. Carvalho e Santos (2016, p. 191-200)

mostram que o desenvolvimento infantil depende de uma língua compartilhada no ambiente familiar; Andreis-Witkoski e Filietaz (2019, p. 12) reforçam que família e escola precisam promover interações mediadas pela Libras.

A perspectiva cognitiva adotada neste artigo também mostra que a aprendizagem do português escrito como segunda língua depende de uma base de significados previamente construída. A Libras não compete com o português; ela pode oferecer recursos conceituais e discursivos para que o estudante estabeleça hipóteses, compare estruturas e compreenda textos. Silva (2015, p. 285-286) demonstra que leitura envolve esquemas cognitivos e conhecimento prévio, enquanto Bertan, Barbosa e Oliveira (2017, p. 34-49) exemplificam práticas bilíngues que articulam narrativas em Libras, visualidade e escrita de forma contextualizada.

Em termos educacionais e sociais, os resultados analisados sustentam a necessidade de ações precoces junto às famílias, ampliação de ambientes bilíngues, presença de adultos surdos, formação de profissionais proficientes em Libras e garantia de práticas pedagógicas visualmente e linguisticamente acessíveis. A prevenção de privação linguística precisa ser assumida como prioridade porque os primeiros anos de vida representam período de intensa construção de conhecimentos e relações. Garantir Libras desde cedo não significa antecipar uma escolha excludente entre língua de sinais e outras

modalidades; significa assegurar que a criança tenha, desde o início, uma língua completa para pensar, interagir e aprender.

Conclui-se, portanto, que a cognição dos sujeitos surdos não pode ser avaliada separadamente de suas trajetórias linguísticas. Quando uma pessoa passa anos sem acesso pleno a uma língua, dificuldades de compreensão, memória verbal, leitura, participação ou abstração podem refletir a história de barreiras comunicacionais e não uma limitação cognitiva intrínseca. Inversamente, a introdução da Libras e o fortalecimento das interações podem reorganizar significativamente a experiência, mesmo em situações de aquisição tardia. A aquisição da linguagem, assim, constitui dimensão central da constituição subjetiva, da aprendizagem e da participação social dos sujeitos surdos, exigindo políticas e práticas comprometidas com acesso linguístico precoce, contínuo e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. A interface entre a apropriação da linguagem por sujeitos surdos e a língua de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.58475. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/58475>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BERTAN, Doani Emanuela; BARBOSA, Ingrid Julliane Freires Sartori; OLIVEIRA, Janaína Tunussi de. Era uma vez... O conto clássico na aquisição de Língua Portuguesa na modalidade escrita

para crianças surdas. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 34-49, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1071>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Avaliação do perfil linguístico de crianças surdas na escola. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.62944. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/62944>. Acesso em: 22 jul. 2026.

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, jul./dez. 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.41493. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/41493>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LOUREIRO, Vera Regina. Aquisição tardia de língua de sinais por surdos adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 86, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/631>. Acesso em: 31 jul. 2026.

MARTINS, Linair Moura Barros. A significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 128, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1465>. Acesso em: 1 set. 2026.

NADER, Júlia Maria Vieira. Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 129, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1466>. Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/SQqJXGjF7X5y68sZWK4jNLh/>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Wilson Fernando Pereira da; FREITAS, Cíntia Kelly Inês; FERREIRA, Nathália Barros. Percepções sobre o desenvolvimento e o protagonismo surdo de uma adolescente em processo de aquisição linguística da Libras. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 34-42, 2025. DOI: 10.20395/re.2024.47.34-42. Disponível em:

<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1927>. Acesso em: 7 set. 2026.

VARGAS, Vanessa da Silva; MOSER, Denise Aparecida. Desenvolvimento cognitivo do surdo e aquisição da Língua de Sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI:

10.5216/rs.v5.65749. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/65749>. Acesso em: 9 set. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **Tradução de José Cipolla Neto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 4

LÍNGUAS DE SINAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: ASPECTOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS



Vilmar Fernando Carvalho Ferreira de Almeida ¹

*Mestre em Linguística pela Universidade Federal Santa Catarina (UFSC) e
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Professor de Libras -
Efetivo.*



RESUMO: Este artigo analisa a construção de sentidos nas línguas de sinais, com ênfase na Língua Brasileira de Sinais (Libras), articulando aspectos cognitivos e linguísticos. A discussão fundamenta-se em estudos sobre Linguística Cognitiva, corporificação, iconicidade, metáfora e metonímia conceptuais, esquemas imagéticos, espaços mentais, verbo-visualidade, expressões não manuais e recuperação lexical. Parte-se do entendimento de que o significado não decorre apenas de unidades isoladas, mas da integração entre corpo, espaço, experiência perceptiva, organização linguística e contexto discursivo. Evidenciam-se particularidades da modalidade visuoespacial, especialmente a simultaneidade, o papel das configurações de mão, do movimento, da localização, da orientação e das expressões corporais e faciais. Também se examinam processos de tradução e mediação bilíngue como atividades de reconstrução de sentidos. Conclui-se que as línguas de sinais mobilizam mecanismos cognitivos gerais e recursos linguísticos próprios, constituindo sistemas complexos de conceptualização, interação e produção social de significados em diferentes práticas comunicativas, acadêmicas e educacionais contemporâneas brasileiras.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Linguística Cognitiva; Construção de sentidos; Iconicidade.

INTRODUÇÃO

A construção de sentidos constitui uma dimensão central de qualquer língua natural, uma vez que a atividade linguística não se reduz à associação mecânica entre formas e conteúdos previamente estabilizados. Nas línguas de sinais, essa questão adquire particular relevância porque a produção e a percepção se organizam em modalidade visuoespacial, mobilizando mãos, braços, tronco, cabeça, expressões faciais, direção do olhar, movimento e uso gramatical do espaço. Tais recursos não representam ornamentos exteriores ao sistema linguístico; integram a organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e discursiva e participam diretamente das operações pelas quais os usuários conceptualizam experiências, selecionam perspectivas e negociam interpretações. A reflexão sobre sentido, portanto, exige considerar simultaneamente a estrutura linguística e os processos cognitivos que sustentam a percepção, a memória, a categorização, a inferência e a interação.

O reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos complexos deslocou interpretações que as aproximavam de códigos gestuais auxiliares ou de representações subordinadas às línguas orais. A própria diversidade histórica e cultural dessas línguas evidencia sua autonomia. Nunes sintetiza essa questão ao afirmar que “as línguas de sinais não são universais” (Nunes, 2019, p. 78). A observação é decisiva porque mostra que a visualidade não implica

transparência automática do significado. Ainda que determinados sinais apresentem graus de iconicidade, sua compreensão depende de convenções linguísticas, experiências corporais, conhecimentos culturais e contextos de uso. Assim, a relação entre forma e sentido pode ser motivada, mas não deixa de ser organizada por práticas sociais e por padrões próprios de cada comunidade linguística.

A modalidade também interfere na maneira como relações linguísticas se tornam perceptíveis. Xavier e Ferreira (2021, p. 350) assinalam que as línguas de sinais são produzidas por movimentos das mãos, dos braços, do tronco, da cabeça e dos músculos da face e são percebidas predominantemente pela visão. Os autores destacam, ainda, a recorrência de estruturas simultâneas em diferentes níveis gramaticais. Essa simultaneidade permite que informações de configuração de mão, localização, movimento, orientação e componentes não manuais sejam integradas em uma mesma unidade temporal. Consequentemente, o estudo da construção de sentidos em Libras não pode reproduzir, de modo automático, modelos concebidos para uma linearidade exclusivamente oral-auditiva; é necessário observar como a organização visuoespacial disponibiliza recursos específicos para representar entidades, trajetórias, relações, intensidades, perspectivas e avaliações.

A Linguística Cognitiva oferece instrumentos produtivos para essa discussão porque concebe a linguagem em relação com

capacidades cognitivas gerais e com a experiência corpórea. Nunes (2019, p. 81-82) aproxima o estudo das línguas de sinais de conceitos como corporificação, esquemas imagéticos, metáfora, metonímia e iconicidade cognitiva. Sessa e Bernardo (2021, p. 180-185), por sua vez, analisam processos cognitivos subjacentes à construção de sentido de sinais adjetivos da Libras e mostram a relevância de frames, domínios e espaços mentais. Em conjunto, esses trabalhos permitem compreender que o sentido é construído em redes de relações conceptuais: experiências sensório-motoras, conhecimentos armazenados, padrões culturais e pistas linguísticas são ativados e reorganizados no uso efetivo da língua.

Diante desse quadro, o problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo aspectos cognitivos e linguísticos das línguas de sinais, especialmente da Libras, participam da construção de sentidos? O objetivo geral consiste em analisar, a partir da bibliografia selecionada, as relações entre modalidade visuoespacial, corporificação, iconicidade, processos conceptuais, organização fonético-fonológica, componentes não manuais e contexto discursivo. De modo articulado, busca-se discutir como metáforas e metonímias conceptuais operam na sinalização; compreender o papel de esquemas imagéticos, frames e espaços mentais; examinar evidências de processamento lexical; e refletir

sobre a reconstrução de sentidos em práticas de tradução e mediação bilíngue.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, tomando como corpus teórico principal os estudos disponibilizados pelo usuário para a elaboração deste trabalho. A seleção privilegia pesquisas diretamente relacionadas à Linguística Cognitiva, à iconicidade, à metáfora em Libras, à corporeidade, à verbo-visualidade, à recuperação lexical e à tradução. Não se pretende produzir generalizações experimentais sobre todas as línguas de sinais, mas construir uma síntese argumentativa capaz de mostrar convergências e especificidades entre diferentes perspectivas. O referencial teórico está organizado em subseções que articulam modalidade, cognição, estrutura linguística, discurso e tradução; ao final, as considerações retomam os principais resultados da análise bibliográfica e indicam suas implicações para a compreensão das línguas de sinais como sistemas de conceptualização e produção social de sentidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Línguas de sinais, modalidade visuoespacial e produção de significados

A análise linguística das línguas de sinais requer que a modalidade seja tomada como propriedade constitutiva, e não como simples diferença de suporte. Nunes (2019, p. 78-80) observa que a percepção visual se manifesta no polo fonológico das línguas visuoespaciais por meio de fenômenos que podem envolver corporificação, metáforas, metonímias, esquemas imagéticos e iconicidade. Isso significa que a forma linguística sinalizada se organiza no corpo e no espaço de modo sistemático. O ponto de articulação, por exemplo, pode participar da motivação conceptual de determinados sinais: regiões do corpo não são necessariamente escolhidas ao acaso, e relações entre localização, experiência corporal e significado podem se tornar recorrentes na organização lexical. Essa regularidade, entretanto, não autoriza interpretar todo sinal como mera imitação visual do referente, pois a iconicidade convive com convenções e graus de arbitrariedade.

A descrição de Xavier e Ferreira (2021, p. 349-350) contribui para delimitar esse problema no nível morfológico. Ao examinarem formações lexicais da Libras, os autores discutem o papel da iconicidade na criação de sinais e demonstram que a modalidade

gestual-visual favorece processos de formação em que diferentes componentes podem se combinar simultaneamente. Em vez de compreender a palavra sinalizada apenas como sequência equivalente a uma palavra oral, é mais adequado tratá-la como unidade estruturada por parâmetros que podem se articular ao mesmo tempo. Essa arquitetura abre possibilidades para que relações espaciais, formas de objetos, movimentos e ações sejam parcialmente recrutados na configuração do sinal, sem que a língua deixe de possuir regras de seleção, contraste e combinação.

A construção de sentido emerge justamente do encontro entre essas propriedades estruturais e os conhecimentos mobilizados pelos usuários. Um movimento ascendente, uma mudança de orientação ou uma expressão facial não carregam, isoladamente, um significado universal. Seu valor resulta do modo como participam de uma unidade linguística e de um contexto discursivo. Moraes et al. (2022, p. 166-169) defendem que a investigação da Libras precisa partir de sua própria estrutura e mostram que elementos faciais podem integrar a produção de efeitos de sentido. A observação é metodologicamente importante porque evita dois extremos: de um lado, reduzir a língua sinalizada a gesto espontâneo; de outro, desconsiderar que corpo e visualidade são recursos gramaticais e discursivos legítimos.

Linguística Cognitiva, corporificação e experiência

A Linguística Cognitiva parte do pressuposto de que linguagem, percepção, memória, categorização e experiência não constituem módulos completamente isolados. No estudo das línguas de sinais, essa perspectiva encontra terreno especialmente produtivo porque a materialidade corporal é visível no próprio ato linguístico. Nunes (2019, p. 81) relaciona a corporificação à maneira como experiências do corpo participam da conceptualização. Sessa e Bernardo (2021, p. 183-185) ampliam essa discussão ao destacar que conhecimento e significado se organizam por estruturas conceptuais que resultam da interação do indivíduo com o ambiente e com a vida social. Em consequência, falar de corpo na Libras não significa reduzir a língua ao biológico; significa reconhecer que experiências sensório-motoras são culturalmente elaboradas e linguisticamente estruturadas.

A noção de corporificação ajuda a explicar por que certas regiões do corpo e certos padrões de movimento podem ser recrutados na produção de conceitos. Nunes (2019, p. 81) exemplifica que sinais relacionados a ações como pensar, lembrar, aprender e esquecer podem ocorrer próximos à testa, enquanto outros se vinculam a diferentes regiões corporais. A importância do exemplo está menos na busca de uma correspondência natural absoluta e mais na identificação de motivações conceptuais recorrentes. O corpo funciona como domínio de experiência disponível para organizar categorias e

inferências; ao longo do uso, essas relações podem se estabilizar convencionalmente na língua, sofrer mudanças e coexistir com padrões menos transparentes.

É comum nas línguas que os polos semântico e fonológico de uma estrutura simbólica estejam em regiões distantes do espaço conceitual. A palavra falada para o som de bola, por exemplo, tem pouco em comum com o significado de bola. Essa grande distância no espaço conceitual, resultante da distância entre os polos semântico e fonológico, é a base da arbitrariedade do signo. Entretanto, quando os polos fonológico e semântico de sinais residem na mesma região do espaço conceitual, a arbitrariedade é reduzida. Por isso, na Libras, o sinal BOLA é icônico, tendo em vista que o formato das mãos no polo fonológico representa o formato de uma bola, trazendo, assim, o conceito desse objeto - polo semântico. Um dos motivos da contribuição da representação icônica nas línguas de sinais é que a parte fonológica dos sinais envolve as mãos, o movimento no espaço e a interação com outros objetos. Dessa forma, as concepções de objetos e eventos podem ser iconicamente representadas. (Nunes, 2019, p. 82).

Silva e Machado (2025, p. 93-104) aproximam essa discussão do campo da tradução ao afirmar que o corpo do intérprete participa da própria construção do sentido. Em exemplos analisados pelos autores, intensidade, direção e qualidade de uma cena podem ser reconstruídas por expressões faciais e movimentos que reforçam visualmente determinado conteúdo. O valor dessa análise para o presente artigo reside na demonstração de que a corporeidade é simultaneamente linguística e interpretativa: o corpo não apenas

executa sinais previamente definidos, mas organiza perspectivas, saliências e efeitos expressivos. A produção de sentido depende de decisões sobre como espacializar relações, como representar trajetórias e como combinar componentes manuais e não manuais.

Ribeiro (2021, p. 200-203) também associa cognição e corpo ao discutir tradução visuo-corpórea-espacial. A autora destaca que a compreensão mobiliza estruturas disponíveis na memória, conhecimento perceptivo e processos de simulação. Ao serem ativados em uma situação comunicativa, esses recursos permitem antecipar cenários, organizar relações e construir representações coerentes. Em línguas de sinais, essa dimensão se articula de modo direto ao espaço de sinalização, no qual entidades e acontecimentos podem ser localizados, retomados e relacionados. A cognição, portanto, não funciona como etapa invisível completamente separada da forma: suas operações deixam marcas nas escolhas de perspectiva e na organização espacial da expressão.

Iconicidade cognitiva e relação entre forma e significado

A iconicidade ocupa posição central nos estudos sobre línguas de sinais, mas sua interpretação requer cautela. Uma leitura superficial poderia pressupor que sinais icônicos são autoexplicativos e universalmente compreensíveis. Os dados reunidos por Nunes (2019, p. 77-86) apontam em sentido diferente: ao comparar sinais

correspondentes a APRENDER e ESQUECER em diferentes línguas de sinais, a autora investiga relações icônicas motivadas por processos linguístico-cognitivos e identifica padrões de corporificação, metáfora, metonímia e esquemas imagéticos. A comparação mostra que a experiência humana pode oferecer bases semelhantes para conceptualização, sem produzir necessariamente formas idênticas em todas as línguas.

Na abordagem da iconicidade cognitiva, o foco desloca-se da semelhança puramente perceptível entre sinal e referente para a proximidade entre polos de uma estrutura simbólica. Sessa e Bernardo (2021, p. 185) retomam esse princípio ao explicar que, quanto maior a proximidade entre polo fonológico e polo semântico no espaço conceptual, maior tende a ser o grau de iconicidade; quando a distância aumenta, cresce a arbitrariedade. A vantagem dessa formulação é admitir um contínuo, e não uma oposição rígida. Um sinal pode apresentar componentes fortemente motivados e, ao mesmo tempo, conter aspectos convencionais cuja interpretação depende de conhecimento linguístico específico.

Outra estrutura conceptual ativada na construção de sentido são os espaços mentais, estruturas conceptuais menos esquemáticas que funcionam operadores do processamento discursivo, ou seja, o espaço da conceptualização, em que estariam operando informações contextuais e linguísticas. Os espaços mentais são mais específicos que frames e domínios,

porque organizam e ativam material conceptual processado na memória de trabalho, enquanto os dois últimos organizam e estruturam conteúdos conceptuais armazenados na memória de longo prazo. Mesmo quando abordamos os sentidos adjetivais dos sinais da Libras descontextualizados, espaços mentais são ativados, ao pensarmos nos conceitos que expressam, visto que funcionam como base para ativação de frames/domínios e esquemas imagéticos, apesar do contexto menos especificado em uma abordagem lexical. (Sessa; Bernardo, 2021, p. 184).

Xavier e Ferreira (2021, p. 349-382) mostram que a iconicidade também participa de processos de formação lexical. A análise de formações da Libras inclui sinais toponímicos, termos técnicos e outros mecanismos de composição, apontando que aspectos icônicos podem contribuir para a criação de novas unidades. Esse dado é relevante para a produtividade lexical: a visualidade disponibiliza estratégias de motivação que podem favorecer a criação e a memorização, mas os produtos resultantes passam a integrar o sistema e estão sujeitos a variação, convencionalização e mudança. Logo, uma abordagem cognitivo-linguística precisa articular motivação perceptual e organização gramatical, sem reduzir uma à outra.

Metáfora, metonímia, esquemas imagéticos, frames e espaços mentais

A metáfora conceptual constitui outro eixo importante da construção de sentidos. Em vez de ser tratada apenas como figura

estilística, ela é compreendida como operação por meio da qual um domínio de experiência contribui para conceptualizar outro. Sessa e Bernardo (2021, p. 184) retomam a formulação segundo a qual a metáfora envolve compreender e experienciar uma coisa em termos de outra, enfatizando que essa relação se articula a frames, domínios, esquemas imagéticos e espaços mentais. Nas línguas de sinais, projeções metafóricas podem aparecer combinadas a movimentos, localizações e expressões não manuais, fazendo com que aspectos corporais e espaciais participem da própria estruturação do conceito.

Os esquemas imagéticos funcionam como padrões altamente esquemáticos derivados de recorrências sensório-motoras. Sessa e Bernardo (2021, p. 183) descrevem-nos como estruturas que capturam contornos da experiência e integram informações de múltiplas modalidades. Em Libras, esquemas como CONTÊINER, CAMINHO, ESCALA, FORÇA, CHEIO-VAZIO e PARTE-TODO podem oferecer bases para organizar relações abstratas. Nunes (2019, p. 81) exemplifica essa operação ao relacionar movimentos para cima e para baixo a esquemas escalares. O ponto relevante não é supor uma equivalência fixa entre direção e valor, mas reconhecer que experiências recorrentes de orientação espacial podem ser recrutadas como recursos de conceptualização.

As metonímias conceptuais, por sua vez, operam por relações de contiguidade dentro de um domínio conceptual. Nunes (2019, p.

81) exemplifica o processo com o sinal CASA, no qual a representação do telhado pode funcionar como gatilho para a conceptualização do todo, configurando uma relação do tipo TELHADO POR CASA. Sessa e Bernardo (2021, p. 189-195) identificam projeções metonímicas em sinais relacionados a emoções, envolvendo expressão não manual, intensidade e direção de movimento, contato e contenção. Esses casos mostram que componentes visíveis da sinalização podem destacar partes salientes de uma experiência e direcionar a atenção para conteúdos mais amplos.

A análise do sinal VENCER realizada por Alexandre, Sousa Júnior e Nascimento (2020, p. 128-145) oferece um exemplo específico da interação entre iconicidade e metáfora. Os autores investigam usos do sinal em diferentes contextos comunicativos e identificam a metáfora COMPETIÇÃO É CORRIDA, associada a um duplo mapeamento: um mapeamento icônico, relacionado à forma do sinal, e outro metafórico, relacionado ao significado conceptual. Foram descritos diferentes contextos, como jogos, eleições, discussões, superação e outras situações, revelando que uma mesma forma pode participar de extensões semânticas diversas sem perder completamente sua sistematicidade.

Frames e domínios complementam essa explicação ao representarem estruturas de conhecimento que tornam um conceito inteligível em relação a outros. Sessa e Bernardo (2021, p. 183-184)

ressaltam que compreender um elemento de um frame pressupõe ativar uma estrutura maior de conceitos relacionados. Em situações concretas de sinalização, a identificação do gênero discursivo, dos participantes e do tema contribui para selecionar o frame pertinente. Um mesmo movimento ou uma mesma configuração de mão pode participar de construções diferentes, e a interpretação adequada depende das relações que se tornam salientes naquele contexto. A construção de sentidos, portanto, é seletiva: entre múltiplas informações disponíveis, o sistema cognitivo destaca aqueles relevantes para o cenário em curso.

Os espaços mentais permitem compreender a atualização dinâmica dessas estruturas durante o discurso. Conforme Sessa e Bernardo (2021, p. 184), eles operam no processamento discursivo e articulam informações contextuais e linguísticas na memória de trabalho. Ribeiro (2021, p. 200) aproxima essa noção da integração conceptual e afirma que relações entre domínios podem gerar novos sentidos a partir de estímulos do processo comunicativo. Em línguas de sinais, o espaço de sinalização pode fornecer suporte perceptível para algumas dessas operações, permitindo estabelecer referentes, contrastes, deslocamentos e perspectivas. É importante, contudo, distinguir o espaço físico da teoria dos espaços mentais: o primeiro é recurso material da língua; os segundos são construções cognitivas mobilizadas na conceptualização.

Verbo-visualidade, expressões não manuais e contexto discursivo

A construção de sentidos em Libras não depende somente dos componentes manuais. Expressões faciais, movimentos da cabeça, postura corporal, boca e direção do olhar podem desempenhar funções fonológicas, morfossintáticas, discursivas e pragmáticas. Moraes et al. (2022, p. 166-176) examinam especificamente expressões de boca em texto acadêmico sinalizado e mostram que os efeitos de satisfação e insatisfação se realizam em contexto sócio-discursivo. A pesquisa enfatiza que determinados elementos visíveis não devem ser interpretados fora da situação enunciativa, porque seu valor depende da intenção comunicativa e da articulação com os demais componentes do enunciado.

A noção de verbo-visualidade é relevante porque permite tratar o texto sinalizado como unidade cuja compreensão emerge da integração de dimensões que, em outras modalidades, poderiam ser analisadas separadamente. Moraes *et al.* (2022, p. 168-169) sustentam que o sentido não está preso a uma estrutura fixa e que o contexto de produção condiciona a interpretação. Na análise apresentada pelos autores, a expressão de boca pode acrescentar valoração, simpatia, dúvida ou outros efeitos ao sinal, sem necessariamente constituir um morfema lexical autônomo. Assim, a mesma configuração manual pode participar de enunciados com nuances diferentes quando

combinada a componentes não manuais e a objetivos discursivos distintos.

A escrita de sinais aparece, nesse debate, como recurso de registro e análise da materialidade linguística. Ao discutir a possibilidade de registrar estruturas visuais, Morais *et al.* (2022, p. 167) recuperam uma formulação sobre as funções da escrita em língua de sinais. Em citação de citação, registra-se que ela é “uma forma gráfica que está apta a assegurar as funções da escrita, da possibilidade de distanciamento da língua, passando pelo armazenamento e transmissão de informação” (Boutora, 2003, p. 95 *apud* Stumpf, 2005, p. 96). O interesse dessa passagem, no presente artigo, está em destacar que a documentação gráfica pode favorecer a reflexão metalinguística sobre parâmetros e efeitos de sentido, ainda que não substitua a observação do texto sinalizado em vídeo e em contexto.

Recuperação lexical e organização fonético-fonológica

O estudo da recuperação lexical acrescenta evidências importantes sobre a arquitetura linguística e cognitiva da Libras. Arnone e Barbosa (2022, p. 20-34) investigaram o fenômeno “ponta dos dedos” em adultos surdos usuários de Libras, tomando como referência o conhecido fenômeno “ponta da língua” das línguas orais. Os participantes receberam estímulos visuais e deveriam produzir sinais correspondentes a nomes próprios. Em algumas ocorrências,

demonstravam conhecer o item lexical, mas não conseguiam recuperar imediatamente sua forma completa. Esse tipo de ocorrência permite observar, em tempo real, quais informações permanecem acessíveis e quais apresentam atraso no processamento.

Os resultados descritos pelos autores mostram que, entre 2.346 estímulos, ocorreram 20 casos identificados como fenômeno “ponta dos dedos”, equivalentes a 0,9% do total; 13 dos 34 participantes apresentaram ao menos uma ocorrência (Arnone; Barbosa, 2022, p. 26). A baixa frequência não diminui o valor analítico do fenômeno, porque sua ocorrência é naturalmente ocasional. Mais importante é o padrão de recuperação parcial: em todos os casos, ao menos um aspecto fonético-fonológico do sinal foi recuperado, e em 95% das ocorrências apareceram dois ou mais parâmetros (Arnone; Barbosa, 2022, p. 27). Esses dados demonstram que o acesso lexical pode preservar partes da forma enquanto o item completo ainda não está disponível.

A distribuição dos parâmetros recuperados também oferece pistas sobre a organização fonológica. Arnone e Barbosa (2022, p. 27-29) relatam percentuais diferenciados para número de mãos, espaço geral, localização, configuração de mão, orientação e movimento. O movimento foi o parâmetro menos recuperado, enquanto localização, configuração de mão e orientação apresentaram comportamento que levou os autores a discutir sua participação no segmento inicial da

estrutura do sinal. A análise reforça que a forma sinalizada não é um bloco indivisível: seus componentes podem ter estatutos diferenciados no processamento e podem ser parcialmente acessados durante uma falha momentânea de recuperação.

A ocorrência do fenômeno “ponta dos dedos” confirma o processamento da recuperação lexical em dois estágios: de codificação semântica e codificação fonológica [...], pois no momento do TOF, o indivíduo é capaz de recuperar informações semânticas do sinal, porém encontra problemas no processamento do lexema, isto é, na sua codificação fonológica. Por isso, no momento do TOF, é possível recuperar algum ou alguns aspectos fonético-fonológicos do sinal em TOF, mas o processamento completo não ocorre, ou demora para acontecer. [...] Desse modo, foi possível observar a ocorrência do fenômeno “ponta dos dedos” na Libras e analisar a recuperação lexical da língua de sinais pura e minimamente mediada por uma língua oral. (Arnone; Barbosa, 2022, p. 29).

Nesse ponto, a articulação entre abordagens cognitivas e fonológicas torna-se especialmente produtiva. A Linguística Cognitiva explica como significados são construídos mediante experiências, categorias e redes conceituais; a investigação fonológica mostra como esses significados precisam ser codificados em formas específicas para serem produzidos e reconhecidos. A construção de sentidos não prescinde da forma. Sem os contrastes entre configuração, localização, movimento, orientação e componentes não manuais, não haveria sistema compartilhado capaz de estabilizar distinções e possibilitar

interpretação. A cognição, portanto, opera sobre e com estruturas linguísticas, e não em lugar delas.

Tradução, interpretação e reconstrução de sentidos

A tradução entre português e Libras constitui um campo privilegiado para observar a construção de sentidos porque torna explícita a impossibilidade de equivalência palavra por palavra. Sistemas de modalidades diferentes organizam informação de maneiras próprias, e o tradutor-intérprete precisa reconstruir relações conceituais, discursivas e pragmáticas na língua-alvo. Ribeiro (2021, p. 191-210) aproxima os estudos da tradução da Linguística Cognitiva e propõe compreender a atuação do profissional como processo visuo-corpóreo-espacial, no qual percepção, memória, frames, simulação e experiência corporal participam das escolhas.

A integração conceptual é um dos mecanismos destacados nesse processo. Ribeiro (2021, p. 200) assinala que domínios e estruturas de conhecimento podem ser relacionados para produzir novos significados a partir de estímulos comunicativos. Em uma interpretação simultânea, o profissional precisa compreender a mensagem, selecionar informações relevantes, antecipar possíveis desenvolvimentos do discurso e construir uma forma compatível com a organização da Libras. Essa atividade não se resume à busca de um item lexical correspondente; exige a manutenção de referentes, a

configuração do espaço, a escolha de perspectivas e a combinação de sinais com expressões não manuais.

A corporalidade, mente corpórea, língua corporificada, são termos para a mesma definição: que a língua se constrói em inputs e outputs linguísticos nas relações espaciais que nosso cérebro é capaz de promover a partir de nossas experiências visuais; que o movimento corporal revela reações a partir de relações de sentido produzidas no ambiente; e que os conceitos aspectuais produzidos em simulações neurais do movimento revelam a estrutura de nossas ações produzidas cognitivamente (Ribeiro, 2021, p. 203).

Silva e Machado (2025, p. 93-104) aprofundam essa discussão ao analisar corporeidade e transcrição. Os autores sustentam que a tradução literal pode não transmitir integralmente o sentido quando desconsidera recursos estéticos, corporais e espaciais da Libras. No exemplo de “muita chuva”, discutido no artigo, expressões faciais e movimentos repetidos colaboram para representar intensidade e direção, produzindo uma reconstrução sensorial do conteúdo. A análise mostra que o significado tradutório não está apenas no item lexical CHUVA, mas na composição de parâmetros e escolhas expressivas que constroem a cena para o público sinalizante.

Albres, Silva e Santos (2021, p. 49-53) chegam à conclusão convergente ao analisar a revisão de tradução de português para Libras. A revisão não se limita a detectar equivalências formalmente corretas; envolve avaliar efeitos de sentido, adequação ao texto de

chegada e opções possíveis dentro de uma zona de escolhas. Essa compreensão é coerente com uma concepção dialógica de linguagem, na qual significados não existem totalmente separados dos sujeitos e das situações de circulação. Revisar uma tradução significa, portanto, reexaminar a forma como relações discursivas foram reconstruídas e se a versão em Libras produz um texto coerente para seu público.

A tradução também evidencia o papel da memória de longo prazo e dos frames. Ribeiro (2021, p. 201-202) observa que reconhecer o tipo de texto e o cenário enunciativo permite antecipar expectativas sobre a sequência discursiva e orientar decisões rápidas. Um tradutor que identifica um discurso acadêmico, uma narrativa ou um texto instrucional ativo conhecimentos distintos sobre estrutura, papéis e propósitos. Esses conhecimentos funcionam como molduras que ajudam a interpretar unidades locais. Na Libras, a representação espacial desses cenários pode se tornar visível na distribuição de referentes e na alternância de perspectivas, mostrando como operações cognitivas abstratas se articulam a recursos materiais da língua.

Visualidade, mediação bilíngue e circulação social dos sentidos

A construção de sentidos não se encerra na produção individual do enunciado; ela se realiza na circulação social da língua. Em contextos educacionais bilíngues, essa dimensão se torna visível porque estudantes surdos transitam entre Libras e português escrito,

mobilizando repertórios distintos e estratégias de mediação. Oliveira e Codendey (2025, p. 73-80) relatam uma experiência em que cartuns, imagens e outros recursos multimodais funcionaram como disparadores para a interpretação, articulando o contexto visual à Libras e ao português. O estudo mostra que a visualidade pode organizar pontes de compreensão quando está inserida em práticas discursivas significativas, e não quando é utilizada como mero adorno ilustrativo.

Portanto, os aspectos cognitivos e linguísticos analisados ao longo deste referencial têm consequências para práticas sociais. Compreender corporificação, iconicidade, metáfora, processamento lexical e verbo-visualidade permite interpretar a Libras como sistema capaz de produzir conhecimento, argumentação, narrativas e textos especializados. A visualidade não limita a abstração; oferece recursos próprios para conceptualizá-la. A experiência corporal não substitui a gramática; participa de sua motivação e de seu uso. O contexto não dissolve o significado; seleciona e atualiza possibilidades construídas historicamente pela comunidade. É nessa articulação que a língua de sinais se configura como espaço de produção e negociação de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a construção de sentidos nas línguas de sinais resulta da interação entre propriedades

linguísticas específicas da modalidade visuoespacial e mecanismos cognitivos gerais de conceptualização. Os estudos examinados convergem na rejeição de duas reduções: a primeira considera a língua sinalizada simples conjunto de gestos transparentes; a segunda tenta descrevê-la exclusivamente por categorias transplantadas das línguas orais. A Libras apresenta estrutura própria, organizada por parâmetros manuais e não manuais, processos de formação lexical, relações semânticas e recursos discursivos. Ao mesmo tempo, seus usuários mobilizam memória, categorização, inferência, frames, espaços mentais e experiências corporificadas para produzir e interpretar enunciados.

A iconicidade, igualmente, deve ser compreendida em termos graduais e cognitivos. Nunes (2019), Xavier e Ferreira (2021) e Sessa e Bernardo (2021) mostram que a proximidade entre forma e significado pode favorecer relações motivadas sem eliminar a arbitrariedade. A iconicidade participa da formação de sinais, da organização lexical e da interpretação, mas é processada dentro de redes conceptuais e convenções linguísticas. Esse resultado é particularmente importante para evitar a falsa ideia de que um sinal icônico seria universal ou dispensaria aprendizagem. A compreensão depende do reconhecimento de padrões compartilhados e da integração do sinal ao contexto.

Metáforas, metonímias, esquemas imagéticos, frames e espaços mentais oferecem uma explicação integrada para extensões de sentido e operações inferenciais. A análise de VENCER realizada por Alexandre, Sousa Júnior e Nascimento (2020) evidencia que um mesmo sinal pode participar de diferentes contextos metafóricos mediante relações sistemáticas. Sessa e Bernardo (2021) demonstram que sinais relacionados a emoções podem mobilizar padrões espaciais, corporais e não manuais associados a projeções conceptuais. Esses achados indicam que a abstração em Libras não é menor em razão da modalidade visual; ao contrário, a língua dispõe de recursos complexos para organizar conceitos abstratos a partir de experiências perceptivas e culturais.

Os dados de Arnone e Barbosa (2022) acrescentam evidências sobre o processamento da linguagem. O fenômeno “ponta dos dedos” mostra que um usuário pode recuperar informação semântica e apenas parte da configuração fonético-fonológica do sinal, revelando estágios diferenciados de acesso lexical. Esse resultado confirma a necessidade de distinguir níveis de representação sem separá-los de maneira absoluta. Construir sentido exige acesso ao conteúdo conceptual, mas comunicar esse conteúdo depende de uma forma linguística organizada e reconhecível. A modalidade sinalizada apresenta, portanto, processos de codificação lexical complexos e passíveis de investigação experimental em seus próprios termos.

Em resposta ao problema proposto, pode-se afirmar que aspectos cognitivos e linguísticos participam inseparavelmente da construção de sentidos nas línguas de sinais. A forma visuoespacial fornece recursos específicos de codificação; a cognição organiza experiências e conhecimentos; e o contexto social seleciona, atualiza e negocia interpretações. O significado emerge dessa rede, não de um único componente. Como agenda de pesquisa, mostram-se relevantes estudos com corpora ampliados de Libras, investigações experimentais sobre processamento, análises comparativas entre diferentes línguas de sinais e trabalhos que examinem gêneros acadêmicos, literários e digitais. Tais caminhos podem aprofundar a compreensão da relação entre modalidade, cognição e uso e contribuir para uma descrição linguística cada vez mais fundamentada das línguas de sinais.

Como limite, a síntese aqui realizada concentra-se majoritariamente em pesquisas sobre a Libras e em estudos que focalizam fenômenos específicos, como iconicidade, metáfora, expressões não manuais, recuperação lexical e tradução. Essa delimitação impede extrapolar automaticamente as conclusões para todas as línguas de sinais e para todos os gêneros discursivos. Ainda assim, a diversidade dos materiais analisados permite reconhecer um princípio consistente: a produção de sentidos depende da articulação entre forma linguística, experiência, processamento cognitivo e

contexto de interação. A continuidade das pesquisas pode explorar corpora naturais mais extensos, comparar sinalizantes de diferentes regiões e gerações, investigar variação lexical e discursiva e examinar, com métodos experimentais e corpus-based, como pistas manuais e não manuais são integradas durante a compreensão. Também se mostra pertinente ampliar a participação de pesquisadores surdos na formulação de categorias analíticas e na interpretação dos dados, de modo que a descrição linguística dialogue com experiências de uso efetivo da língua e fortaleça abordagens que tomem a Libras como objeto autônomo de investigação científica.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva Aquino; SILVA, Marília Duarte; SANTOS, Ana Gabriela Dutra. Revisão de tradução de Português para a Libras: revivendo a construção de sentidos à luz de uma concepção bakhtiniana de linguagem. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 49-71, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1641>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa; SOUSA JÚNIOR, Mário Augusto Silva; NASCIMENTO, Geisymeire Pereira do. O duplo mapeamento do sinal “vencer” em contextos metafóricos em Libras. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 128-145, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37507>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/37507>. Acesso em: 15 jul. 2026.

ARNONE, Juliane Farah; BARBOSA, Felipe Venâncio. A recuperação lexical e o fenômeno “ponta dos dedos” na Libras. **SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 20-34, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6855>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/6855>. Acesso em: 22 jul. 2026.

BOUTORA, Leita. Étude des systèmes d’écriture des langues vocales et des langues signées. **Paris: Université Paris VIII**, 2003. Mémoire de D.E.A. des Sciences du Langage.

MORAIS, Carla Damasceno de; ALVES, Edneia de Oliveira; OLIVEIRA FILHO, João Batista Alves de; SARAIVA, Maria Aparecida Marques; SILVA, Thiago Dias da. Análise de sentido da sinalização das expressões de boca (satisfeito e insatisfeito) em texto acadêmico. **SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 163-179, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6767>. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6767>. Acesso em: 28 jul. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. Contribuições da Linguística Cognitiva para o estudo de línguas de sinais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, p. 77-86, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i81.13717>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/13717>. Acesso em: 31 jul. 2026.

OLIVEIRA, Ronaldo Gonçalves de; CODENDEY, Jaqueline Nunes. Visualidade e mediação bilíngue no ensino de português como L2: bidocência e construção de sentidos com alunos surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 73-87, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20395/re.2025.48.73-87>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1968>. Acesso em: 1 set. 2026.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. Linguística Cognitiva e línguas de sinais: por uma tradução visuo-corpórea-espacial. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 191-210, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1647>. Acesso em: 3 set. 2026.

SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva; BERNARDO, Sandra Pereira. Sinais adjetivos da Libras em uma abordagem cognitiva. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 180-200, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35890>. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/pt_BR/article/view/35890. Acesso em: 5 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, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/68252>. Acesso em: 7 set. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

XAVIER, André Nogueira; FERREIRA, Daiane. A iconicidade em processos de formação de sinais da Libras. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 349-382, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2021.v23n2a40803>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/40803>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAPÍTULO 5

METÁFORAS E ESQUEMAS IMAGÉTICOS NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): UMA ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA COGNITIVA



Carlos Roberto Martins¹

Mestre em Cultura e Educação pela Universidade La Salle.



RESUMO: Este artigo analisa as metáforas conceituais e os esquemas imagéticos na Língua Brasileira de Sinais (Libras) a partir dos pressupostos da Linguística Cognitiva. O estudo, de natureza bibliográfica e qualitativa, articula pesquisas sobre corporificação, conceptualização, iconicidade cognitiva, metáfora, metonímia e organização visoespacial dos sinais. Discute-se como experiências sensório-motoras e culturais estruturam domínios conceituais e motivam relações como BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO, TEMPO É MOVIMENTO, TEMPO É CICLO e CORPO É CONTÊINER. Também são examinados os esquemas ESCALA, PERCURSO, CICLO, CONTÊINER, FORÇA e FONTE-CAMINHO-META, associados a parâmetros fonológicos e à construção do sentido em Libras. Os resultados da literatura indicam que a iconicidade não corresponde a simples imitação visual, mas participa de processos cognitivos convencionalizados e culturalmente situados. Conclui-se que a abordagem cognitiva amplia a descrição linguística da Libras e favorece sua compreensão metalinguística, educacional, lexical e cultural em diferentes contextos de uso e de ensino bilíngue.

Palavras-chave: Libras; Linguística Cognitiva; Metáfora conceitual; Esquemas imagéticos.

INTRODUÇÃO

A investigação das metáforas nas línguas de sinais ocupa uma posição particularmente produtiva no interior da Linguística Cognitiva porque permite observar, em uma modalidade visoespacial, a relação entre experiência corporal, organização conceptual e forma linguística. Na Língua Brasileira de Sinais (Libras), as mãos, o corpo, o espaço de sinalização, a orientação e o movimento não constituem simples suportes externos do significado: participam da estruturação de relações semânticas que podem tornar perceptíveis mapeamentos entre domínios, trajetórias, oposições escalares e relações de contenção. Nunes (2019b, p. 30-31) mostra que a análise de sinais da Libras à luz da Teoria da Metáfora Conceptual e dos esquemas imagéticos possibilita investigar como processos linguístico-cognitivos se manifestam no polo fonológico dos sinais e colaboram para a produção de sentido.

Essa perspectiva desloca a metáfora de uma compreensão restrita à ornamentação literária. No campo cognitivo, ela é examinada como mecanismo de conceptualização por meio do qual experiências mais abstratas podem ser organizadas em relação a domínios mais concretos. Ao comparar línguas de modalidades distintas, Pereira, Aguiar e Santos (2018, p. 113-114) destacam que a metáfora participa da formação dos sistemas conceptuais e atravessa práticas cotidianas de linguagem, pensamento e ação. Assim, a presença de metáforas na

Libras não constitui uma adaptação secundária de recursos próprios das línguas orais, mas uma possibilidade inerente à atividade cognitiva e linguística dos sinalizantes, realizada segundo recursos próprios da modalidade visual-gestual.

A iconicidade, nesse quadro, precisa ser tratada com cautela. A proximidade aparente entre a forma de um sinal e aspectos de seu referente não autoriza reduzir a Libras a uma representação mimética do mundo. Capovilla e Martins (2020, p. 270) definem que “um sinal é considerado icônico quando o significado que ele representa inspira a sua forma”, mas os próprios resultados de sua pesquisa demonstram que a relação entre forma e significado não implica transparência automática: entre 201 sinais avaliados, apenas 24 tiveram o significado adivinhado pelos participantes, embora muitos outros tenham sido considerados admissíveis depois de seu significado ser informado (Capovilla; Martins, 2020, p. 274-275). A iconicidade, portanto, envolve seleção, convencionalização e conhecimento linguístico.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo as metáforas conceptuais e os esquemas imagéticos contribuem para a construção de sentidos na Libras quando analisados sob os pressupostos da Linguística Cognitiva? A questão exige articular diferentes níveis. Em primeiro lugar, é preciso compreender a relação entre corpo, mente, experiência

e conceptualização. Em segundo, importa examinar como domínios-fonte e domínios-alvo se conectam metaforicamente. Em terceiro, deve-se observar como esquemas imagéticos se relacionam com parâmetros visoespaciais da Libras e com diferentes formas de iconicidade. Por fim, é necessário considerar que a produção de sentido se realiza em contextos culturais e discursivos específicos.

O objetivo geral consiste em analisar, com base em produção científica selecionada, as relações entre metáforas conceptuais, esquemas imagéticos e construção do sentido na Libras. De modo articulado, busca-se: discutir os fundamentos da Linguística Cognitiva mobilizados nos estudos de línguas de sinais; caracterizar metáfora conceptual, corporificação, esquemas imagéticos e iconicidade cognitiva; examinar exemplos de esquemas como CICLO, ESCALA, PERCURSO, CONTÊINER, FORÇA e FONTE-CAMINHO-META; relacionar esses esquemas a metáforas identificadas em sinais da Libras; e apontar implicações para descrição linguística, criação lexical, produção literária e processos de ensino-aprendizagem.

O percurso adotado é bibliográfico, qualitativo e de caráter analítico-interpretativo. O corpus de discussão é constituído por estudos brasileiros sobre Libras e Linguística Cognitiva disponibilizados pelo autor para esta pesquisa. Entre eles, incluem-se análises de orientação fonológica e esquemas imagéticos (Nunes, 2019b), semiose corporal e CONTÊINER (Florêncio; Milani, 2022),

adjetivos de emoção (Sessa; Bernardo, 2021), sinais icônicos metaforizados (Santos, 2017), metáfora no ensino de português e Libras (Nunes, 2018), sinais religiosos e cultura (Nunes; Bernardo, 2019), construção metafórica e metonímica de signos (Unternbäumen *et al.*, 2017), literatura surda (Murta; Sales; Silva, 2023), iconicidade sintática (Jeremias, 2018), iconicidade lexical (Capovilla; Martins, 2020), criação de termos técnicos (Xavier; Santos, 2016) e estruturação cognitiva da ação (Araújo *et al.*, 2026).

A relevância da discussão decorre tanto de sua contribuição descritiva quanto de seus desdobramentos pedagógicos. Nunes (2018, p. 152-153) demonstra que o estudo de metáforas e esquemas imagéticos pode favorecer a compreensão visual de fenômenos linguísticos e o desenvolvimento de saber metalinguístico em práticas de ensino de português para estudantes surdos. De forma convergente, Araújo *et al.* (2026, p. 113-115) defendem que a representação da ação em Libras evidencia a articulação entre experiência corporal, movimento, orientação e esquemas imagéticos, permitindo compreender a língua como sistema simbólico de base cognitiva. Estudar esses mecanismos, portanto, contribui para afastar leituras deficitárias da Libras e para reconhecer sua complexidade semântico-conceptual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguística Cognitiva, conceptualização e corporificação

A Linguística Cognitiva compreende a linguagem em associação com capacidades cognitivas gerais e com a experiência dos sujeitos. Em vez de isolar o significado em um componente autônomo, essa abordagem enfatiza os processos de conceptualização, categorização e construção de sentidos. Nunes e Bernardo (2019, p. 114-115) destacam que o significado pode ser entendido como construção mental vinculada tanto às formas linguísticas quanto aos conhecimentos compartilhados e ao contexto comunicativo. Essa concepção é especialmente fecunda para a Libras, porque a modalidade visoespacial evidencia relações entre ação corporal, percepção, localização e organização do espaço de sinalização.

Santos (2017, p. 420-421) situa corpo, cultura, cognição e relação com o mundo como dimensões intimamente ligadas na agenda da Linguística Cognitiva. Para o autor, a observação de fenômenos da Libras torna possível examinar como experiências corpóreo-culturais participam da emergência de sinais que articulam iconicidade e metáfora. Essa formulação impede tratar o corpo como mero articulador físico. O corpo é também fonte de experiências recorrentes, de orientações espaciais e de regularidades perceptivas que sustentam a formação de conceitos e a interpretação de estruturas linguísticas.

Conceitualizar é gerar conceitos, unidades mentais estruturantes do conhecimento. Logo, a

conceitualização é um fenômeno mental, mas baseada em nossas experiências corporais (percepção, toque, visão, sabores etc.), culturais (negociações entre os sujeitos de uma mesma cultura) e subjetivas. Obviamente, não existe máquina capaz de observar os conceitos, mas muito da linguagem humana revela seus aspectos e abstrações. Por exemplo, nossa prática inconsciente de usar metáforas no dia a dia mostra como nosso processamento cognitivo une razão à imaginação, além de demonstrar que muitos conceitos estão ligados a experiências corporais e culturais (Santos, 2017, p. 421).

A passagem evidencia que conceptualizar não significa simplesmente atribuir um rótulo verbal a um objeto previamente dado. A conceptualização envolve selecionar, organizar e relacionar experiências, inclusive quando o objeto de pensamento é abstrato. Na análise de sinais vinculados a emoções e sentimentos, essa perspectiva permite reconhecer que o movimento das mãos, sua localização no corpo e a direção do gesto podem evocar experiências corporais e culturais sem que o significado se reduza à aparência visual do referente. Em termos cognitivos, a linguagem oferece pistas para estruturas conceptuais que não são diretamente observáveis, mas que se manifestam em regularidades de uso e de forma (Santos, 2017, p. 421-423).

A corporificação ocupa, por isso, posição central. Nunes (2019a, p. 81) recupera a ideia de que aquilo que se pensa e se expressa está relacionado às experiências corporais por meio das quais o mundo é percebido e concebido. No caso da Libras, a autora exemplifica essa

motivação com sinais cuja produção se relaciona a regiões e funções do corpo, como NASCER, realizado próximo à barriga e com movimento que sugere a saída para fora. O interesse desse exemplo não está em afirmar uma reprodução direta do evento, mas em mostrar que propriedades do corpo e da experiência podem ser selecionadas como base para a organização linguística de um conceito.

A modalidade visoespacial não torna a Libras cognitivamente excepcional no sentido de constituir uma linguagem de natureza distinta das demais línguas humanas. O que ela oferece é uma configuração material própria para a manifestação de operações cognitivas gerais. Nunes (2019a, p. 77-81), ao comparar APRENDER e ESQUECER em sete línguas de sinais, observa relações entre corpo, metáfora, metonímia, esquemas imagéticos e iconicidade. A comparação reforça dois pontos: as línguas de sinais são historicamente e culturalmente específicas, mas processos de corporificação podem criar recorrências; além disso, recorrência cognitiva não significa identidade formal entre línguas.

Metáfora conceitual: domínios, mapeamentos e construção de sentido

No quadro da Linguística Cognitiva, a metáfora é compreendida como relação sistemática entre estruturas de experiência. Nunes (2019b, p. 31) explica que conceitos abstratos

podem ser compreendidos por meio de conceitos mais concretos, estabelecendo-se uma projeção entre domínio-fonte e domínio-alvo. A fórmula $A \dot{E} B$ sintetiza essa relação: elementos estruturais de um domínio experiencial são mobilizados para organizar outro. Desse modo, expressões metafóricas não são acontecimentos isolados do discurso, mas manifestações linguísticas de associações conceptuais que podem apresentar regularidade.

Santos (2017, p. 421-422) descreve o domínio como estrutura de conhecimento originada de experiências físicas, proprioceptivas, perceptivas e subjetivas. Na análise metafórica, um domínio mais concreto pode fornecer estrutura para compreender um domínio mais abstrato. Assim, relações como VIDA É UMA ESTRADA mobilizam características de percurso, continuidade, direção e deslocamento para estruturar concepções sobre a vida. Em uma língua visoespacial, tais relações podem ser realizadas por recursos que tornam trajetória e direção perceptíveis no espaço, embora a interpretação dependa sempre de conhecimento linguístico e cultural.

A produtividade desse mecanismo pode ser observada em sinais relacionados ao tempo. Nunes (2019b, p. 34-35) identifica em sinais como PASSADO, FUTURO e PRÓXIMO-ANO relações em que o tempo é conceptualizado por movimento e percurso. A direção para trás ou para a frente, bem como movimentos que retornam a posições próximas, permite discutir metáforas como TEMPO É

MOVIMENTO e TEMPO É CICLO. O interesse cognitivo desses exemplos consiste em mostrar que um conceito abstrato pode ser organizado espacialmente sem que a espacialização seja mero adorno; ela participa da própria construção do significado.

A verticalidade também oferece um domínio experiencial recorrente. Ao examinar MELHOR, PIOR, ALEGRIA e DESGOSTO, Nunes (2019b, p. 33-36) relaciona a orientação para cima e para baixo a avaliações positivas e negativas, formuladas como BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO. O esquema ESCALA permite organizar essa oposição, articulando orientação espacial e valoração. A regularidade não significa que todo sinal positivo deva obrigatoriamente ocupar o espaço superior nem que todo sinal negativo seja realizado para baixo. Ela indica, antes, uma tendência conceptual que pode ser recrutada em determinadas construções linguísticas.

A metáfora conceptual também se articula à metonímia. Unternbäumen et al. (2017, p. 17-19) analisam os sinais ANGÚSTIA, ÓDIO, APRENDER e RACIOCINAR e mostram que mapeamentos metafóricos podem apoiar-se em relações corporais e metonímicas. No caso de ÓDIO, a análise associa a experiência a uma explosão no tronco e concebe o tronco como contêiner, enquanto movimentos corporais participam da construção do signo. O exemplo revela que diferentes mecanismos cognitivos podem atuar conjuntamente, e não

como categorias isoladas. A metonímia pode oferecer um acesso conceitual local, ao passo que a metáfora organiza relações entre domínios.

Esquemas imagéticos: experiência sensório-motora e organização conceitual

Os esquemas imagéticos constituem uma ponte teórica entre experiência corporal e estrutura conceitual. Eles não são imagens mentais detalhadas de objetos particulares, mas padrões esquemáticos recorrentes derivados de relações sensório-motoras. Na literatura analisada, aparecem associados a experiências de estar dentro ou fora de um espaço, deslocar-se entre pontos, subir e descer, exercer ou resistir a forças, completar ciclos e estabelecer relações entre partes e totalidades. Nunes (2019a, p. 81) sintetiza entre os esquemas recorrentes CONTÊINER, EQUILÍBRIO, CAMINHO, ESCALA, PARTE-TODO, CHEIO-VAZIO, PROCESSO, OBJETO, COLEÇÃO e INTERAÇÃO.

Os esquemas imagéticos são estruturas pré-conceituais essenciais que impregnam experiência com significado (Johnson, 1987; Lakoff, 1987). Formam-se por meio da percepção sensório-motora das experiências humanas mais primitivas, ligadas a uma série de situações que experienciamos em nossa interação com o ambiente (Gibbs; Colston, 2006[1995]) e manipulação de objetos. Consistem em gestalts altamente esquemáticas que capturam os contornos estruturais da experiência sensório-motora, integrando informações de múltiplas

modalidades. Existem como padrões contínuos e analógicos, subjacentes à percepção consciente, antes e independentemente de outros conceitos. São estruturados internamente e altamente flexíveis, de modo que se manifestam nas inúmeras transformações que sofrem em vários contextos experienciais, todos intimamente relacionados aos princípios perceptivos (gestalt) (Hampe, 2005). (Sessa; Bernardo, 2021, p. 183).

Florêncio e Milani (2022, p. 20, 29-31) exploram precisamente a produtividade do esquema CONTÊINER ao analisar o poema sinalizado “O despertar”. O estudo investiga como esse padrão pode ser articulado a mecanismos do plano de expressão e a estratégias de textualização, chegando a relações como DENTRO É BOM e FORA É RUIM. A contribuição do trabalho está em demonstrar que o esquema imagético pode operar em unidades e textos mais amplos, interagindo com efeitos poéticos e semióticos. A materialidade da sinalização, assim, não apenas transmite um conteúdo previamente definido, mas participa do modo como esse conteúdo se organiza discursivamente.

O esquema ESCALA, por sua vez, estrutura relações graduais e orientacionais. Em Nunes (2019b, p. 33-36), a oposição para cima/para baixo participa da conceptualização de avaliações positivas e negativas. Em Sessa e Bernardo (2021, p. 192-195), a análise de adjetivos de emoção evidencia que intensidade, direção e quantidade podem contribuir para diferenciar experiências emocionais. No sinal

FOGOSO, as autoras relacionam movimentos e configuração manual a EMOÇÃO É CALOR e EMOÇÃO É TEMPERATURA, identificando ainda os esquemas FORÇA, QUANTIDADE e CONTENÇÃO (Sessa; Bernardo, 2021, p. 194). O significado emerge, portanto, da convergência entre múltiplas estruturas conceituais.

No domínio da ação, Araújo *et al.* (2026, p. 113-117) destacam os esquemas FONTE-CAMINHO-META e FORÇA. O primeiro organiza eventos com ponto de partida, trajetória e destino; o segundo permite conceptualizar dinâmicas de impulso, resistência e causalidade. Em sinais direcionais, o deslocamento no espaço pode tornar salientes relações entre participantes e metas do evento. Essa organização oferece uma perspectiva para interpretar o parâmetro movimento não apenas como traço fonológico, mas também como recurso que pode perfilar aspectos da estrutura conceptual de uma ação.

A noção de imagem, nesse debate, não deve ser limitada à visão. A literatura cognitiva discutida por Pereira, Aguiar e Santos registra que “imagem” pode envolver diferentes modalidades sensoriais. Como citação de citação, Lakoff (1987, p. 444 *apud* Pereira; Aguiar; Santos, 2018, p. 116) é retomado para sustentar que imagens não se restringem aos visuais, podendo envolver dimensões auditivas, olfativas e táteis. Esse ponto é relevante para evitar a

interpretação de que “esquema imagético” equivale simplesmente a uma figura visual. Na Libras, a visualidade é central para a modalidade linguística, mas a base experiencial dos esquemas envolve a integração do corpo, do movimento e da percepção.

Iconicidade cognitiva, seleção imagética e esquematização

Na dimensão lexical, Capovilla e Martins (2020, p. 270-275) problematizam o pressuposto de que um sinal icônico deveria ter significado facilmente adivinhável. Os autores distinguem admissibilidade e adivinhabilidade e demonstram empiricamente que o reconhecimento de uma relação plausível entre forma e sentido pode surgir depois que o significado é informado. Essa constatação reforça o papel do conhecimento convencional. A forma pode ser motivada sem deixar de pertencer a um sistema linguístico aprendido socialmente.

Xavier e Santos (2016, p. 60-69) oferecem outra contribuição decisiva ao discutir o modelo de seleção imagética, esquematização e codificação aplicado à criação de termos técnicos em Libras. A seleção imagética corresponde à escolha de aspectos do referente que serão privilegiados; a esquematização reduz a riqueza da experiência a relações estruturais pertinentes; e a codificação mobiliza recursos fonéticos/fonológicos disponíveis na língua. O modelo evidencia que

a iconicidade resulta de escolhas e restrições, e não de transferência integral do mundo para a forma do sinal.

Independentemente da modalidade da imagem selecionada, toda a sua riqueza de detalhes não pode ser linguisticamente representada. Não seria possível para as línguas de sinais, por exemplo, representar iconicamente as cores das folhas, do caule e do solo presentes em sua imagem visual. Analogamente, seria inviável para as línguas orais representar todas as propriedades acústicas presentes na imagem sonora associada ao som da campainha. Como se sabe, esse som é produzido por instrumentos materialmente muito distintos das estruturas corpóreas empregadas na articulação de sons linguísticos. Isso impõe ao processo de criação de itens icônicos a necessidade de esquematização, ou seja, de reinterpretação da imagem (visual, espacial, motora ou acústica) em termos das categorias semânticas com as quais uma determinada língua opera. (Xavier; Santos, 2016, p. 65).

A esquematização explica por que dois sinais relacionados ao mesmo referente podem diferir entre línguas de sinais ou entre processos de criação lexical. Não existe uma única maneira visual de representar linguisticamente um objeto. A comunidade seleciona aspectos considerados relevantes, reduz detalhes e os compatibiliza com possibilidades articulatórias e perceptuais. No estudo de Xavier e Santos (2016, p. 70-90), a criação de sinais relacionados ao *Aedes aegypti* e a vírus transmitidos por ele foi acompanhada em interação entre participantes surdos e um biólogo ouvinte, revelando que imagens da estrutura viral influenciaram a seleção e a esquematização,

enquanto fatores articulatórios e perceptuais participaram da codificação final.

A noção de iconicidade cognitiva amplia ainda mais a análise. Nunes (2019a, p. 80-83) articula iconicidade, corporificação, metáfora, metonímia e esquemas imagéticos para explicar relações entre forma e significado em línguas de sinais. Nesse enquadramento, a semelhança não é tratada como propriedade puramente objetiva entre sinal e referente. Ela depende de conceptualizações compartilhadas e de um processo de comparação entre polos semântico e fonológico. A iconicidade é, portanto, cognitiva porque se ancora na maneira como uma experiência é estruturada e reconhecida pelos usuários da língua.

Santos (2017, p. 424-432) chama de sinais icônicos metaforizados determinadas unidades nas quais a forma se relaciona a experiências corporificadas e a projeções metafóricas. O valor dessa proposta consiste em demonstrar que iconicidade e metáfora podem coexistir. Um sinal pode apresentar materialmente um movimento relacionado a uma experiência concreta e, ao mesmo tempo, mobilizar esse padrão para construir um domínio abstrato. Essa coexistência é particularmente produtiva em sinais de emoções e estados internos, cuja conceptualização recorre frequentemente ao corpo como referência.

Metáforas e esquemas imagéticos nos parâmetros da Libras

Nos sinais MELHOR e ALEGRIA, a orientação para cima é relacionada à avaliação positiva; em PIOR e DESGOSTO, a orientação para baixo integra sentidos negativos. A oposição é interpretada por meio do esquema ESCALA e das metáforas BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO (Nunes, 2019b, p. 33-36). Já GOSTAR e GOSTAR-NÃO permitem discutir o corpo como CONTÊINER e o contraste entre interiorização e exteriorização. Os exemplos mostram como diferentes parâmetros podem atuar de maneira simultânea, de modo que o sentido não se encontra em um componente isolado, mas na configuração global do sinal.

Também os sinais temporais oferecem material significativo. PASSADO e FUTURO mobilizam direções relativas ao corpo e ao espaço de sinalização, enquanto PRÓXIMO-ANO pode ser interpretado por um movimento cíclico. Nunes (2019b, p. 34-35) relaciona esses padrões às metáforas TEMPO É MOVIMENTO e TEMPO É CICLO. A conceptualização temporal, portanto, pode ser espacializada por trajetórias recorrentes. A direção articulatória funciona como pista de uma estrutura conceptual que organiza relações abstratas em termos de experiências mais diretamente corporificadas.

O sinal AJUDAR acrescenta outra dimensão: a orientação pode contribuir para indicar relações entre participantes. O percurso da mão pode organizar origem e destino, permitindo que a direção do

movimento participe da oposição entre 'eu ajudo você' e 'você me ajuda' (NUNES, 2019b, p. 35-36). Esse caso mostra que esquemas imagéticos não se restringem à semântica lexical. Eles também podem interagir com propriedades gramaticais, como a marcação direcional de participantes, tornando visível uma estrutura relacional.

A linguagem permite de forma rápida e eficaz a codificação e a transmissão de ideias por meio de uma função simbólica e interativa. Logo, as estruturas linguísticas que compõem a língua não são rígidas, mas maleáveis, e se adaptam às necessidades de expressão e comunicação. Assim, metáforas e esquemas imagéticos colaboram para a produção de significado em tais estruturas linguísticas. Sendo a Libras uma língua de sinais com recursos linguísticos organizados visualmente e espacialmente para a produção dos sinais, o estudo de esquemas imagéticos pode contribuir para a compreensão do funcionamento dessa língua. Nos dados analisados, constatamos os esquemas CICLO, ESCALA, PERCURSO e CONTAINER e as metáforas conceptuais TEMPO É CICLO, TEMPO É MOVIMENTO, BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO, CORPO É CONTAINER e ORIENTAÇÃO É PERCURSO. (Nunes, 2019b, p. 36).

Sessa e Bernardo (2021, p. 186-195) mostram dinâmica semelhante em sinais adjetivos relacionados a emoções. Em ABORRECIDO, CONTENTE, FOGOSO, DOIDO e OTIMISTA, as autoras observam relações entre expressões não manuais, intensidade e direção do movimento, contato, contenção e emoção. Em FOGOSO, por exemplo, a metáfora EMOÇÃO É CALOR é associada a movimentos que lembram chamas e a esquemas como FORÇA,

QUANTIDADE e CONTENÇÃO (Sessa; Bernardo, 2021, p. 194). O resultado é uma rede de motivações na qual configuração manual, orientação, movimento e expressão facial participam de diferentes níveis da construção conceptual.

A análise de ações apresentada por Araújo *et al.* (2026, p. 113-117) amplia a discussão ao relacionar os parâmetros da Libras a esquemas de trajetória e força. Os autores defendem que a simultaneidade da sinalização permite codificar aspectos como agentividade, trajetória, causa e resultado em configurações gestuais integradas. Embora cada ocorrência deva ser analisada no sistema da língua e em contexto, a perspectiva evidencia como o espaço de sinalização pode funcionar como domínio de referência no qual relações entre participantes e eventos são estruturadas.

Cultura, metonímia, emoção e produção literária

A construção de sentido em Libras não decorre apenas de experiências corporais genericamente compartilhadas. Ela também se organiza em contextos culturais. Nunes e Bernardo (2019, p. 113-115), ao analisarem 14 sinais religiosos, demonstram que metáforas e metonímias podem refletir formas culturalmente situadas de conceptualizar crenças e práticas. As autoras lembram que “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 é central porque impede universalizar automaticamente as interpretações propostas para um sinal.

Unternbäumen *et al.* (2017, p. 15-20) chegam a conclusão convergente ao estudar sentimentos e processos mentais. Para os autores, os sinais analisados apresentam relações metafóricas e metonímicas baseadas em mapeamentos nos quais partes do corpo podem funcionar como contêineres, fontes ou pontos de acesso. No sinal ÓDIO, por exemplo, o tronco é concebido como contêiner e o sentimento é relacionado a uma explosão; em APRENDER e RACIOCINAR, movimentos corporais ajudam a estruturar processos mentais. A análise mostra que a experiência interna é exteriorizada por recursos corporais convencionalizados, sem se confundir com uma descrição literal do estado psicológico.

A literatura surda amplia essas possibilidades porque a sinalização poética pode explorar de modo deliberado a forma, o ritmo, a espacialidade e a imaginação. Murta, Sales e Silva (2023, p. 103-109) discutem metáforas ontológicas, estruturais e orientacionais em produções em Libras e destacam o papel da metáfora na expressividade literária. Em textos sinalizados, a criatividade pode incidir intensamente sobre a forma dos sinais e sobre a construção de imagens visuais, possibilitando relações que ultrapassam a leitura literal. A dimensão estética, porém, não invalida a natureza cognitiva

da metáfora; ao contrário, pode intensificar mecanismos que já fazem parte da conceptualização cotidiana.

Florêncio e Milani (2022, p. 20-31) oferecem um ponto de contato entre Linguística Cognitiva e semiótica ao examinar o poema “O despertar”. O esquema CONTÊINER é analisado em relação ao plano de expressão, à textualização e a efeitos poéticos, mostrando que o corpo sinalizante e o espaço participam da organização do texto. A investigação ajuda a compreender como padrões esquemáticos podem ganhar densidade discursiva: um contraste espacial pode ser repetido, intensificado ou transformado ao longo da performance e, assim, funcionar não apenas como característica lexical, mas como princípio de organização poética.

Desdobramentos para o ensino, a descrição linguística e a criação lexical

A compreensão de metáforas e esquemas imagéticos possui implicações para o ensino de Libras e de português escrito a estudantes surdos. Nunes (2018, p. 152-161) relata uma experiência em que conhecimentos sobre metáfora conceptual, classificadores e recursos visuais foram mobilizados no trabalho com a poesia “O Bicho”. A autora sustenta que a explicitação desses processos pode colaborar para a compreensão visual de conceitos abstratos e para o desenvolvimento do saber metalinguístico. O ponto pedagógico mais

relevante é evitar a tradução palavra por palavra como estratégia exclusiva, pois as relações metafóricas podem organizar-se de maneira distinta entre línguas.

A criação terminológica é outro campo de aplicação. Xavier e Santos (2016, p. 60-90) demonstram que termos técnicos em Libras podem ser construídos por processos de seleção imagética, esquematização e codificação discutidos coletivamente. O exemplo evidencia a importância de participação de usuários da língua na formação lexical e de conhecimentos especializados sobre o referente. A iconicidade não surge de uma correspondência espontânea; ela depende de decisões sobre quais características serão selecionadas e como serão realizadas de maneira articulatoriamente viável e semanticamente pertinente.

A pesquisa sobre iconicidade também pode beneficiar-se dessa integração. Capovilla e Martins (2020, p. 269-285) demonstram empiricamente que uma forma considerada plausível depois de conhecido seu significado nem sempre é adivinhável antes desse conhecimento. Esse resultado deve ser incorporado a práticas de ensino e pesquisa: a percepção de semelhança não substitui competência linguística. Ao apresentar sinais a aprendizes ouvintes, por exemplo, é necessário evitar a ideia de que a Libras poderia ser aprendida por dedução visual. O reconhecimento de motivações

icônicas pode auxiliar a compreensão, mas a língua possui convenções próprias que precisam ser aprendidas.

Por fim, a abordagem cognitiva fortalece uma compreensão da Libras como língua capaz de expressar e estruturar conceitos abstratos por recursos próprios. Araújo *et al.* (2026, p. 124-125) concluem que esquemas imagéticos, metáforas conceptuais e categorização prototípica organizam a representação de ações e que a iconicidade pode atuar como princípio estruturante, não como simples mimetismo. Em conjunto com os demais estudos, essa perspectiva reforça a necessidade de pesquisas baseadas em dados, descrições fonológicas precisas e análise cultural, evitando tanto a idealização da visualidade quanto sua desvalorização.

Outro desdobramento relevante diz respeito à análise comparativa de construções metafóricas. Murta, Sales e Silva (2023, p. 103-109) mostram que a produção em Libras pode explorar metáforas ontológicas, estruturais e orientacionais em formas próprias da modalidade sinalizada. Em atividades de ensino e tradução, essa constatação recomenda trabalhar com o sentido global das construções, com seus efeitos discursivos e com os recursos visuais mobilizados, em vez de buscar correspondências lexicais isoladas. A comparação torna-se mais produtiva quando evidencia como cada língua seleciona e organiza experiências para construir sentidos figurados.

As pesquisas sobre adjetivos e sobre organização sentencial mostram, ainda, que a abordagem cognitiva não precisa permanecer restrita a exemplos lexicalmente cristalizados. Sessa e Bernardo (2021, p. 180-200) relacionam parâmetros de produção, expressão não manual e emoções, enquanto Jeremias (2018, p. 39-57) examina relações icônicas na transitividade. Esses trabalhos indicam uma agenda de investigação que pode integrar léxico, semântica e gramática, buscando regularidades entre configuração formal e estrutura conceptual sem pressupor que cada recurso articulatório possua um significado autônomo e invariável.

Também é necessário manter um princípio metodológico de cautela. O reconhecimento de um possível esquema imagético deve resultar da análise de dados linguísticos, e não apenas da impressão visual do pesquisador. Os resultados de Capovilla e Martins (2020, p. 269-285) e o modelo discutido por Xavier e Santos (2016, p. 60-69) mostram que motivação, reconhecimento e convencionalização são dimensões diferentes. Desse modo, a identificação de metáforas e esquemas na Libras exige descrição formal, comparação de ocorrências, consideração do contexto e, sempre que possível, validação junto a usuários da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite responder que metáforas conceituais e esquemas imagéticos contribuem para a construção de sentidos na Libras ao organizar relações entre experiência corporal, conceptualização e recursos visoespaciais da língua. Os estudos examinados convergem ao mostrar que movimento, orientação, localização, configuração de mão, expressões não manuais e uso do espaço podem participar de estruturas semântico-conceituais, desde que interpretados no interior de convenções linguísticas e culturais. A modalidade visual-gestual torna perceptíveis determinados mapeamentos, mas não transforma os sinais em reproduções imediatas do mundo.

Os dados discutidos mostram a produtividade desses mecanismos. Em Nunes (2019b, p. 33-36), as metáforas BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO articulam-se ao esquema ESCALA, enquanto TEMPO É MOVIMENTO e TEMPO É CICLO organizam a conceptualização temporal. Em Sessa e Bernardo (2021, p. 194), emoções são relacionadas a calor, força, quantidade e contenção. Florêncio e Milani (2022, p. 20-31) exploram o CONTÊINER em texto poético; Unternbäumen *et al.* (2017, p. 17-20) mostram a interação entre metáfora, metonímia e corpo; Araújo *et al.* (2026, p. 113-125) ressaltam trajetórias e forças na estruturação da ação.

A discussão também permitiu delimitar o papel da iconicidade. Os resultados de Capovilla e Martins (2020, p. 269-285) demonstram que admissibilidade formal e adivinhabilidade não são equivalentes. Xavier e Santos (2016, p. 60-90), por sua vez, evidenciam que a criação de formas icônicas envolve seleção, esquematização e codificação. Assim, a iconicidade deve ser compreendida como motivação linguística graduada e convencionalizada. Essa conclusão é essencial para superar a ideia de que a Libras seria composta por gestos transparentes e para valorizar sua estrutura linguística própria.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo de metáforas e esquemas imagéticos pode favorecer a formação metalinguística de aprendizes, professores, tradutores e intérpretes. Nunes (2018, p. 152-161) mostra que a explicitação de processos metafóricos pode contribuir para o ensino de português a estudantes surdos, especialmente quando se reconhece que não há correspondência automática entre metáforas de línguas diferentes. No ensino de Libras como segunda língua, a abordagem pode igualmente auxiliar na compreensão de redes semânticas e de motivações visoespaciais, desde que não substitua o contato efetivo com usos convencionais da língua.

Conclui-se, portanto, que metáforas conceituais e esquemas imagéticos constituem instrumentos analíticos relevantes para compreender a Libras como sistema linguístico complexo,

corporificado, culturalmente situado e semanticamente produtivo. A articulação entre descrição fonológica, análise conceitual e contexto de uso permite examinar como o sentido se materializa no espaço sem reduzir a língua à visualidade. Como continuidade, são recomendáveis estudos com corpora ampliados, comparação entre variedades regionais, análise de gêneros acadêmicos e literários e investigação de processos de criação terminológica, sempre com participação de usuários surdos e atenção à convencionalização linguística.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ramon Dias de; ESPINDOLA, Amarildo João; TOLEDO, Antonio Mateus; FABRICO, Rivaél Mateus; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos. Como a ação é estruturada na Libras: um olhar da Linguística Cognitiva. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 3, p. 111-127, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.555. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/555>. Acesso em: 2 jul. 2026.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Resolvendo o paradoxo da iconicidade: o caso dos sinais de Libras. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, p. 269-285, 2020. DOI: 10.51207/2179-4057.20200023. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/233>. Acesso em: 5 jul. 2026.

FLORÊNCIO, Suelismar Mariano; MILANI, Sebastião Elias. Semiose do corpo: bases semióticas de esquemas imagéticos em LIBRAS. **Revista Linguística Rio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 20-41, mar./jun. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/items/b57224e3-2980-45c9-ad52-4a68ba41ca06>. Acesso em: 8 jul. 2026.

JEREMIAS, Daiana do Amaral. Iconicidade em sentenças transitivas diretas da Libras: uma motivação formal e conceptual. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 18, p. 39-57, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/pt_BR/article/view/19061. Acesso em: 12 jul. 2026.

MURTA, Michelle Andrea; SALES, Luana Miglio; SILVA, Marcos Ataliba Ferreira da. Metáfora na Libras: elementos literários na produção surda. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 23, n. 2, p. 103-117, 2023. DOI: 10.47677/gluks.v23i2.380. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/380>. Acesso em: 18 jul. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. Contribuições da Linguística Cognitiva para o estudo de línguas de sinais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, p. 77-86, set./dez. 2019a. DOI: 10.17058/signo.v44i81.13717. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13717>. 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, jan./abr. 2019b. DOI: 10.17058/signo.v44i79.12832. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12832>. Acesso em: 28 jul. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. Processo de ensino-aprendizagem de português e de Libras: Teoria da Metáfora Conceptual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 23, p. 152-162, 2018. Disponível em:

https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/pt_BR/article/view/23177. Acesso em: 1 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.

PEREIRA, Fausto Pinheiro; AGUIAR, Rebeka da Silva; SANTOS, Patrícia Tuxi dos. Um estudo da metáfora nas línguas portuguesa, japonesa e Língua Brasileira de Sinais. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 113-121, jan./jun. 2018. DOI: 10.19123/eixo.v7i1.549.

Disponível em:

<https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/549>. 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, maio/ago. 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. Sinais adjetivos da Libras em uma abordagem cognitiva. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 180-200, 2021. DOI: 10.47456/cl.v15i32.35890. Disponível em:

https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/pt_BR/article/view/35890. Acesso em: 6 set. 2026.

UNTERNBÄUMEN, Henrique Huelva; SANTOS, Patricia Tuxi dos; LEITÃO, Alex Bezerra; PEREIRA, Ione Midon; SILVA NETO, Virgílio Soares da; ARAUJO, Ellen Correia. A construção

metafórica e metonímica do signo em Língua de Sinais Brasileira: uma análise cognitivo-cultural. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 36, p. 7-20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32614>. Acesso em: 7 set. 2026.

XAVIER, André Nogueira; SANTOS, Thyago. A iconicidade na criação de termos técnicos em Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 60-103, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.60-103. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/4069>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAPÍTULO 6

ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA LIBRAS: MOTIVAÇÃO, CONVENCIONALIDADE E ESTRUTURA LINGUÍSTICA



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. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAC).



RESUMO: Este artigo discute as relações entre iconicidade e arbitrariedade na Língua Brasileira de Sinais (Libras), focalizando os conceitos de motivação, convencionalidade e estrutura linguística. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa, fundamentada em estudos sobre signo linguístico, iconicidade, criação lexical, classificadores, descrições imagéticas, fonologia e organização sintática da Libras. Analisa-se como a modalidade visual-espacial favorece relações perceptíveis entre forma e significado sem eliminar o caráter convencional e sistêmico dos sinais. Os estudos examinados indicam que iconicidade não equivale a motivação, assim como arbitrariedade não corresponde necessariamente a motivação. Evidenciam também que parâmetros fonológicos, experiência corporal, recursos espaciais e práticas socioculturais participam da formação e da estabilização lexical. Conclui-se que iconicidade e arbitrariedade podem coexistir na Libras, em diferentes graus e níveis estruturais, e que sua análise integrada contribui para compreender a complexidade gramatical, cognitiva e social desta língua natural. Essa perspectiva evita reduções gestuais e reafirma sua autonomia como sistema linguístico.

Palavras-chave: Libras; Iconicidade; Arbitrariedade; Motivação linguística.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua de modalidade visual-espacial, mobiliza simultaneamente recursos manuais, corporais, espaciais e não manuais na constituição de unidades dotadas de forma e significado. A especificidade de sua modalidade torna especialmente visível um problema clássico da teoria linguística: a relação entre arbitrariedade do signo e iconicidade. Em determinados sinais, o observador identifica traços que parecem guardar semelhança com objetos, ações, formas, movimentos ou relações espaciais; em outros, essa relação não é imediatamente recuperável. O contraste, entretanto, não autoriza uma divisão simples entre uma parcela “linguística”, por ser arbitrária, e outra supostamente “mimética”, por ser icônica. A literatura examinada demonstra que a Libras articula convenção, estrutura gramatical, experiência corporal e possibilidades representacionais da modalidade visual-espacial, exigindo uma análise que considere a coexistência desses fatores em diferentes níveis da língua.

A história dos estudos das línguas de sinais ajuda a compreender por que a iconicidade adquiriu relevância teórica. Luchi (2015, p. 51) recorda que, após a consolidação das investigações linguísticas sobre línguas sinalizadas, a Libras passou a ser descrita em níveis semântico, pragmático, fonológico, fonético, sintático e morfológico. Esse percurso deslocou a discussão de uma simples

comparação com línguas orais para a investigação das propriedades que emergem da própria modalidade visual-espacial. No mesmo sentido, Carneiro (2016b, p. 118-119) observa que pesquisas contemporâneas procuram salientar especificidades das línguas de sinais, em vez de descrevê-las exclusivamente a partir de categorias elaboradas para línguas faladas. Tal deslocamento é decisivo para o tema deste artigo, pois a iconicidade deixa de ser tratada como indício de ausência de estrutura e passa a ser examinada como fenômeno linguisticamente organizado.

O princípio da arbitrariedade, por sua vez, continua fundamental para compreender o funcionamento sistêmico do signo. Correia e de Paula (2024, p. 13) retomam a tradição saussuriana e destacam que a relação entre significado e significante não depende de um laço natural com o objeto. Aplicada às línguas de sinais, essa formulação obriga a distinguir semelhança perceptível, motivação de uma forma e convencionalização social. Um sinal pode preservar propriedades imagéticas do referente e, ainda assim, depender de convenções compartilhadas pela comunidade linguística. A comparação entre sinais de línguas distintas e a existência de variação dentro de uma mesma língua reforçam esse ponto: a iconicidade pode orientar possibilidades de representação, mas não determina de modo único a forma lexical. Correia e de Paula (2024, p. 21-22) sintetizam

essa questão ao registrar que a iconicidade motiva, porém não determina a forma do signo.

O problema central deste artigo consiste, portanto, em compreender de que maneira iconicidade e arbitrariedade se relacionam na Libras quando se consideram três eixos complementares: motivação, convencionalidade e estrutura linguística. Pergunta-se como a motivação pode explicar escolhas formais sem transformar o signo em reprodução direta do mundo; como a convencionalidade participa da estabilização de sinais visualmente motivados; e como a iconicidade se manifesta não apenas no léxico, mas também em configurações fonológicas, construções classificadoras, descrições imagéticas e relações sintático-conceptuais. A hipótese de trabalho é que iconicidade e arbitrariedade não precisam ser interpretadas como propriedades mutuamente excludentes. Ao contrário, a Libras fornece evidências de que a motivação imagética pode ser estruturada por categorias linguísticas e submetida à convencionalização social.

O objetivo geral é discutir as relações entre iconicidade e arbitrariedade na Libras, destacando o papel da motivação, da convencionalidade e da estrutura linguística. Como objetivos específicos, busca-se: problematizar a oposição tradicional entre signos icônicos e arbitrários; examinar diferentes tipos de motivação identificados em estudos sobre o léxico da Libras; analisar a

contribuição da experiência corporal, dos classificadores e das descrições imagéticas para a produção de sentido; e relacionar a iconicidade aos parâmetros fonológicos, à criação de sinais-termo e à organização de sentenças. O percurso teórico privilegia trabalhos brasileiros disponibilizados pela Revista da ABRALIN, Revista Leitura, Revista Sinalizar, Revista SCIAS Língua de Sinais, Revista Arqueiro, Revista Espaço, PERcursos Linguísticos, Línguas & Letras e Audiology: Communication Research.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus teórico foi constituído pelos textos fornecidos para esta produção, selecionados por sua relação direta ou complementar com iconicidade, arbitrariedade, motivação lexical, classificadores, descrições imagéticas, fonologia, criação terminológica e sintaxe da Libras. As citações diretas foram conferidas nos documentos e mantêm a paginação informada pelos próprios artigos ou por sua numeração interna. A análise não pretende produzir uma taxonomia definitiva, mas articular resultados de investigações que operam com perspectivas diferentes. Essa opção é coerente com a própria complexidade do objeto: o tema atravessa a linguística estrutural, a linguística cognitiva, a semiótica, a fonologia e os estudos lexicais, e não pode ser reduzido a uma única definição de iconicidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Arbitrariedade do signo e sua releitura nas línguas de sinais

A noção de arbitrariedade ocupa posição central na tradição estruturalista porque permite compreender a língua como sistema de relações convencionais. Em sua retomada da teoria saussuriana, Correia e de Paula (2024, p. 13-15) salientam que a arbitrariedade não significa escolha individual livre do falante. O signo integra um fato social, e seu funcionamento depende do coletivo. Assim, a ausência de laço natural entre forma e significado não torna a língua aleatória; ao contrário, sua estabilidade decorre do uso social e das relações internas do sistema. Essa precisão é especialmente importante nas línguas de sinais, nas quais a semelhança perceptível entre certas formas e aspectos do referente pode levar à impressão de que o signo se explica por uma relação direta com o mundo.

Correia e de Paula (2024, p. 17-18) mostram que a discussão saussuriana sobre itens relativamente motivados e sobre onomatopeias não autoriza abandonar a arbitrariedade. Mesmo quando uma forma apresenta algum grau de motivação, ela é submetida ao sistema e à história da língua. Em uma citação de citação, Saussure (2012 [1916], p. 109 *apud* Correia; de Paula, 2024, p. 17) é mobilizado para indicar que formas inicialmente mais motivadas podem, pela ação do tempo e por alterações fonológicas ou morfológicas, perder parte de seu caráter primeiro e assumir características gerais do signo linguístico. Para a

Libras, o ponto é produtivo porque permite pensar processos de lexicalização e convencionalização sem pressupor que a origem imagética de um sinal determine indefinidamente sua interpretação.

A modalidade visual-espacial torna a discussão mais complexa, pois amplia as possibilidades de estabelecer correspondências entre propriedades perceptíveis e recursos articulatórios. Todavia, maior potencial de correspondência não equivale a transparência universal. Correia e de Paula (2024, p. 21-22) destacam que sinais considerados icônicos variam entre línguas e também dentro de uma mesma comunidade. Se a forma fosse consequência necessária do referente, seria esperado que comunidades distintas escolhessem representações idênticas ou, ao menos, que um observador externo deduzisse o significado sem conhecer a língua. Os estudos discutidos pelos autores indicam justamente o contrário: a interpretação depende do sistema compartilhado, da experiência cultural e do recorte visual selecionado.

Pereira e Limberti (2020, p. 154-155) situam a mesma problemática no interior de uma investigação semiótica e ressaltam que, na Libras, as pesquisas sobre iconicidade têm recebido maior atenção do que as dedicadas à arbitrariedade. Para as autoras, o desafio é evitar o isolamento dos dois fenômenos. Sua análise de verbos não direcionais mostra que sinais classificados como arbitrários podem apresentar parâmetros capazes de estabelecer correlações com a

iconicidade, especialmente ponto de articulação e expressões não manuais. Desse modo, a relação não se reduz à pergunta binária “é icônico ou é arbitrário?”, mas exige investigar em quais dimensões um sinal é motivado, convencionalizado e estruturalmente composto.

Essa perspectiva desloca o debate de uma classificação rígida para uma análise relacional. Em formulação sintética, Pereira e Limberti afirmam que “iconicidade e arbitrariedade não são tomadas como fenômenos isolados ou estanques” (2020, p. 161). A afirmação é relevante porque permite reconhecer que a iconicidade pode aparecer de forma remota, parcial ou abstrata em sinais cujo conjunto é convencional. A convencionalidade não apaga a motivação; ela organiza e estabiliza as escolhas que a comunidade incorpora ao sistema. A iconicidade, por sua vez, não suspende a arbitrariedade, pois a existência de uma semelhança percebida não estabelece um vínculo natural e universal entre a forma e o significado.

A variação constitui evidência adicional dessa articulação. Correia e de Paula (2024, p. 21) citam exemplos em que diferentes formas icônicas coexistem para um mesmo referente, cada uma destacando determinada propriedade. Nesses casos, a iconicidade explica parte da relação entre forma e conceito, mas não explica por que uma comunidade escolhe ou prefere uma variante em certo contexto. A dimensão social e sistêmica continua operando. Essa observação ajuda a impedir uma leitura determinista da iconicidade e

abre espaço para a noção de convencionalidade, entendida como processo pelo qual uma forma, ainda que motivada, adquire reconhecimento e estabilidade entre usuários.

É nesse ponto que a distinção proposta por Medeiros e Rodero-Takahira se torna particularmente fecunda. Os autores sustentam que signos motivados não deixam de ser convencionais e arbitrários, pois a motivação não cria, por si só, uma relação natural entre significante e significado. A definição permite analisar em conjunto sinais transparentes, sinais parcialmente motivados, empréstimos, classificadores e formas mais opacas. Em lugar de uma linha divisória absoluta, tem-se um campo de gradações, no qual diferentes mecanismos participam da construção do signo e da sua interpretação.

Iconicidade, motivação e convencionalidade

A iconicidade pode ser definida, no âmbito deste estudo, como a possibilidade de estabelecer correspondências entre propriedades da forma linguística e aspectos do conteúdo, do referente ou da estrutura conceptual. Nas línguas de sinais, essa correspondência é frequentemente visual, espacial ou motora. Entretanto, Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 6-7) alertam que iconicidade e motivação não são sinônimos. Motivação responde à existência de um motivo identificável para determinada forma; iconicidade é um tipo particular de relação em que a motivação envolve similaridade ou

correspondência imagética. Assim, toda iconicidade implica algum tipo de motivação, mas nem toda motivação é icônica. Essa diferença é indispensável para interpretar dados de empréstimo linguístico, inicialização, datilologia e outros processos em que a origem de um elemento é explicável sem produzir semelhança visual com o conceito.

Argumentamos que não há uma correspondência direta e biunívoca entre os conceitos de arbitrariedade e de imotivação e assim consideramos que todos os signos linguísticos motivados, incluindo os sinais da Libras aqui analisados, são igualmente convencionais e arbitrários. Ainda assim, investigamos nesta pesquisa uma questão ainda inexplorada: se os conceitos de iconicidade e de motivação são indissociáveis ou não. Nesse aspecto, nossa pesquisa demonstrou que iconicidade e motivação não devem ser vistas como equivalentes. Embora tais conceitos estejam relacionados, uma vez que há motivações que atribuem o status de icônico aos signos linguísticos, há motivações não icônicas (por exemplo, aquelas por ELP). Portanto, todos os sinais icônicos são motivados, mas nem todos os sinais motivados são icônicos. E todos os sinais, independentemente de serem motivados ou não, de serem icônicos ou não, são arbitrários porque são convencionalmente estabelecidos pela comunidade de fala e não apresentam uma relação natural entre significante e significado. (Medeiros; Rodero-Takahira, 2021, p. 26).

A passagem explicita o núcleo conceitual que orienta a análise: a arbitrariedade não exige ausência completa de motivação. A convencionalidade funciona como mediação entre escolhas imagéticas e sistema linguístico. Isso explica por que dois sinais podem recorrer

a propriedades visualmente reconhecíveis e ainda assim apresentar diferenças formais entre comunidades. Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 6-7) lembram que o sinal correspondente ao conceito de árvore, em línguas de sinais distintas, pode selecionar partes diferentes do referente. A iconicidade, portanto, depende de recortes e esquematizações. O sinal não é uma cópia do objeto; é uma construção linguística que seleciona aspectos considerados pertinentes e os codifica nos recursos disponíveis pela língua.

Os dados quantitativos de Medeiros e Rodero-Takahira (2021, p. 24-27) reforçam essa interpretação. No corpus analisado, formado por sinais associados à letra A em um dicionário de Libras, 90,84% apresentaram algum tipo de motivação. Além disso, 88,31% dos sinais motivados possuíam mais de um tipo de motivação. Os autores identificaram seis grupos: classificadores, gestualidade, espacialidade, empréstimo linguístico do português, expressões não manuais e movimento. A motivação por classificadores foi a mais recorrente e mostrou caráter sistematicamente icônico no conjunto analisado. Esses números são importantes porque demonstram que a motivação é produtiva e multifatorial, mas não autorizam concluir que a Libras deixe de ser arbitrária.

A proposta de continuum desenvolvida pelos mesmos autores procura justamente escapar de uma tipologia binária. Em vez de dividir o léxico em duas classes estanques, a gradação considera que

determinadas motivações conferem iconicidade de modo mais constante, enquanto outras apenas eventualmente produzem esse efeito. Classificadores ocupam uma posição de forte iconicidade; movimentos simuladores e certas relações espaciais também estabelecem correspondências perceptíveis; já empréstimos da língua portuguesa podem motivar a forma sem torná-la icônica. O continuum é teoricamente produtivo porque permite comparar graus e tipos de motivação sem supor que todos os itens icônicos se comportem da mesma forma (Medeiros; Rodero-Takahira, 2021, p. 25-27).

A convencionalidade aparece ainda no processo de estabilização das escolhas. Carneiro (2016a, p. 114-117), ao analisar novos sinais criados por uma comunidade surda, identificou o papel de características físicas, símbolos e logotipos na formação lexical. As propriedades percebidas não são transportadas integralmente para o sinal. A comunidade seleciona elementos, combina parâmetros e estabiliza uma forma que passa a circular socialmente. Esse processo evidencia que a motivação é construída no interior de práticas culturais: o que conta como característica saliente depende da experiência partilhada, dos usos locais e do conhecimento coletivo.

A transparência, nesse contexto, deve ser usada com cautela. Um sinal pode parecer transparente para um usuário que conhece sua história, seu contexto cultural e as convenções de uma comunidade, mas ser opaco para um não sinalizante. Correia e de Paula (2024, p.

22) enfatizam que iconicidade não implica transparência e recuperam estudos em que ouvintes sem conhecimento da língua de sinais tiveram dificuldade para inferir o significado de sinais considerados icônicos. O fato confirma que a semelhança não é automaticamente acessível. Ela é percebida a partir de categorias e conhecimentos que o sistema linguístico e a experiência cultural ajudam a construir.

Experiência corporal, classificadores e descrições imagéticas

A experiência corporal constitui um dos eixos mais produtivos para compreender a motivação nas línguas de sinais. Carneiro (2016a, p. 106-108) discute a concepção como processo que envolve experiências motoras, sensoriais, emocionais, sociais e culturais. Nesse quadro, esquemas de imagem são abstraídos das interações corporais e ajudam a organizar conceitos mais complexos. A modalidade visual-espacial oferece condições para que parte dessas relações seja preservada na forma linguística. Isso não significa que todos os conceitos sejam diretamente desenhados no espaço, mas que mãos, braços, corpo, movimento e localização podem codificar recortes da experiência de modo especialmente produtivo.

Eles não representam (de maneira direta) os referentes, mas a concepção que a comunidade de fala constrói sobre tal realidade. A emergência de esquemas de imagem visuais, que motivou a preservação de propriedades dos referentes, provém de experiências socialmente partilhadas pela comunidade e atesta o

caráter convencional desses sinais. Ou seja, as atividades imaginativas apoiam-se na experiência corporal, dependente da cultura. Mais uma vez, o input visual parece ter papel importante nesse processo (Carneiro, 2016a, p. 117).

O estudo dos classificadores amplia essa perspectiva. Carneiro (2016b, p. 118) descreve os predicados classificadores como construções em que o sinalizante mobiliza o corpo para uma codificação relativamente transparente das entidades e ações concebidas. Ao analisar ações como correr, remar, lançar e colocar, o autor identifica uma “mimese corporal elaborada” (Carneiro, 2016b, p. 118), formulação que é importante por conter os dois lados do fenômeno: há mimese, mas ela é elaborada. A presença de elementos lexicalizados e de regras de organização impede que essas estruturas sejam confundidas com gesticulação livre.

Na análise de Carneiro (2016b, p. 124-125), configurações de mão, posições corporais e deslocamentos podem criar imagens icônicas do referente conceptualizado. A mão pode representar uma entidade, uma parte do corpo ou a manipulação de um objeto; o espaço de sinalização pode mapear posições e trajetórias; o corpo do sinalizante pode representar o corpo de outra entidade. Tais possibilidades se relacionam à experiência de perceber formas, movimentos e relações espaciais. Entretanto, a seleção dos recursos

depende das convenções da língua e do contexto discursivo. Por isso, a iconicidade dos classificadores é sistemática, mas não ilimitada.

Em uma citação de citação, Leite (2008, p. 40 *apud* Carneiro, 2016a, p. 110) caracteriza o potencial de representação icônica das línguas de sinais como “incrível potencial de representação icônica”. O excerto, lido no contexto da discussão de Carneiro, sugere que a modalidade permite transmitir de modo simultâneo informações que, em outras modalidades, podem exigir estratégias diferentes. A afirmação não deve ser convertida em ideia de que morfologia ou sintaxe seriam dispensáveis; o próprio conjunto dos estudos aqui analisados mostra que iconicidade e gramática são integradas. O que se evidencia é a existência de recursos articulatórios cuja espacialidade permite condensar relações formais e conceptuais.

As descrições imagéticas discutidas por Luchi (2015, p. 50-51) oferecem outra entrada para o fenômeno. O autor apresenta o termo como alternativa a usos tradicionais de “classificadores” e relaciona essas construções às Estruturas Altamente Icônicas. A proposta distingue o léxico padrão, os apontamentos manuais e produções em que a intenção representacional é mais evidente. A relevância dessa abordagem para o presente artigo está em mostrar que a iconicidade não se restringe à forma isolada de um item lexical. Ela pode organizar sequências complexas em que tamanho, forma, localização,

movimento e incorporação corporal participam da descrição de uma cena.

Com base em Campello, Luchi (2015, p. 51) apresenta cinco tipos de transferência: Transferência de Tamanho e de Forma (TTF), Transferência Espacial (TE), Transferência de Localização (TL), Transferência de Movimento (TM) e Transferência de Incorporação (TI). Essas categorias ajudam a visualizar dimensões distintas da iconicidade. Em uma TTF, por exemplo, os articuladores podem representar tamanho e contorno; em uma TM, o movimento sinalizado pode guardar correspondência com a dinâmica do referente; na incorporação, o corpo do sinalizante participa da representação. A diversidade das transferências demonstra que a iconicidade é multidimensional e pode envolver simultaneamente diferentes parâmetros.

Luchi (2015, p. 63) alerta para o risco de analisar línguas de sinais exclusivamente a partir de bases construídas para línguas orais, porque isso pode apagar a visualidade. Essa advertência não implica separar completamente as modalidades nem negar propriedades gerais da linguagem. Seu valor está em exigir categorias sensíveis aos recursos efetivamente mobilizados pela Libras. A arbitrariedade continua relevante, mas não deve funcionar como filtro que elimina evidências de motivação corporal e espacial. O estudo das descrições

imagéticas mostra justamente que a visualidade pode ser gramaticalmente organizada e socialmente compartilhada.

Criação lexical, sinais-termo e construção analógica da iconicidade

Os processos de criação lexical tornam visível a passagem entre experiência, motivação e convencionalização. Xavier e Santos (2016, p. 60-65) analisam a criação de termos técnicos em Libras a partir de um modelo que distingue seleção imagética, esquematização e codificação. A seleção envolve escolher uma imagem mental associada ao conceito; a esquematização reduz a riqueza dessa imagem a relações estruturais pertinentes; e a codificação seleciona recursos linguísticos capazes de materializar o esquema. O interesse do modelo está em mostrar que a iconicidade não é um espelhamento direto. Entre conceito e sinal há operações cognitivas e linguísticas de seleção e redução.

No modelo de Taub, a criação de itens icônicos envolve três estágios: a seleção imagética, a esquematização e a codificação. O primeiro estágio consiste na seleção de uma imagem mental para o conceito que se quer representar linguisticamente. Essa seleção parece ser guiada pela modalidade da língua, dado que, a despeito da multimodalidade das imagens associadas a um determinado conceito, línguas de sinais elegem imagens visuais, espaciais ou motoras, ao passo que línguas orais elegem imagens sonoras. Concretamente, apesar de haver imagens de diferentes naturezas associadas, por exemplo, ao conceito “árvore” (olfativas, táteis,

auditivas – para ouvintes –, cinestésicas e visuais), observa-se que línguas de sinais diferentes tendem a escolher imagens visuais para representá-los (Xavier; Santos, 2016, p. 64-65).

O trecho explicita o papel da modalidade naquilo que pode ser selecionado como base imagética. Todavia, Xavier e Santos (2016, p. 65-69) mostram que a imagem escolhida não é reproduzida integralmente. Detalhes como cor, textura e inúmeras propriedades do referente precisam ser filtrados; somente algumas relações são preservadas. A codificação ainda precisa respeitar categorias articulatórias da língua. Desse modo, a criação de um sinal icônico combina disponibilidade perceptual e restrição linguística. A motivação explica por que certos traços foram escolhidos; a convencionalidade explica por que uma dessas soluções passa a funcionar como forma compartilhada.

A análise empírica de Xavier e Santos (2016, p. 81-89) sobre termos relacionados a mosquito e vírus reforça essa interpretação. As imagens técnicas apresentadas aos participantes influenciaram a seleção e a esquematização, enquanto fatores articulatórios e perceptuais participaram da codificação. Os autores observam, inclusive, que o modelo precisa ser refinado para contemplar tais fatores. O resultado é importante para a discussão da arbitrariedade: mesmo quando há uma motivação imagética identificável, a forma final é condicionada por possibilidades de articulação, percepção e

estrutura. A iconicidade orienta a construção, mas não elimina escolhas convencionais.

No campo terminológico, Prometi e Costa (2018, p. 138-139) enfatizam que sinais-termo são constituídos pela combinação de parâmetros fonológicos. Configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais integram a estrutura da Libras e podem carregar informações relevantes na formação de novas unidades. A criação terminológica, portanto, não consiste em inventar gestos espontâneos para conceitos especializados. Ela demanda conhecimento conceitual e respeito às possibilidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas da língua. Essa exigência reforça a dimensão estrutural da convencionalidade.

O trabalho de Costa (2023, p. 3, 7-10) fornece um exemplo fonológico dessa dinâmica ao discutir configurações de mão que surgiram para atender demandas icônico-lexicais. O autor observa que determinadas configurações foram associadas a itens específicos e que o inventário de configurações da Libras não é um código universal. Mesmo quando uma configuração parece reproduzir uma característica do referente, ela pertence a um sistema particular e pode variar entre línguas. Costa (2023, p. 10) ressalta ainda que a ausência de associação visual evidente não significa ausência de motivação, distinção compatível com a proposta de Medeiros e Rodero-Takahira.

Estrutura linguística da Libras: fonologia, sintaxe e gradações de iconicidade

A discussão da estrutura linguística é fundamental para impedir que a iconicidade seja interpretada como fenômeno puramente lexical. A Libras organiza sinais por parâmetros que funcionam de modo sistemático e contrastivo. Prometi e Costa (2018, p. 138-139) enumeram configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais como componentes relevantes na fonologia da LSB. Esses parâmetros podem participar tanto de sinais altamente motivados quanto de formas mais opacas. A iconicidade, portanto, utiliza unidades e combinações disponíveis na gramática; ela não opera fora do sistema.

Costa (2023, p. 3-8) concentra-se especialmente nas configurações de mão e mostra que seu inventário é historicamente documentado e sujeito a ampliação e recatologação. A existência de novas configurações associadas a demandas icônico-lexicais é relevante porque evidencia uma interação entre estrutura e motivação. O sistema oferece padrões, mas também pode incorporar formas novas. Para se tornar unidade efetiva, entretanto, uma configuração precisa integrar combinações com os demais parâmetros e participar de sinais reconhecíveis pela comunidade. A inovação não elimina a estrutura; ela a expande.

A aquisição fornece evidências adicionais da organização fonológica. Guimarães e Campello (2018, p. 1-2) analisaram processos fonológicos na produção de crianças surdas e identificaram assimilação, substituição, epêntese, elisão e metátese, com maior incidência sobre configuração de mão. A ocorrência desses processos mostra que a produção dos sinais pode ser descrita por regularidades fonológicas e por modificações de parâmetros, da mesma maneira que uma língua natural apresenta padrões de aquisição e reorganização de suas unidades. Essa evidência é importante para o tema da iconicidade porque demonstra que a semelhança visual de um sinal não dispensa o domínio de sua forma linguística.

A iconicidade também ultrapassa a palavra e pode alcançar relações sintáticas e conceptuais. Jeremias (2018, p. 39-40) propõe analisar sentenças transitivas da Libras a partir da iconicidade diagramática. A hipótese é que a proximidade formal entre os argumentos e o verbo pode refletir proximidade conceptual e maior grau de afetação. Nesse quadro, a motivação não está na semelhança entre uma mão e um objeto, mas na correspondência entre organização estrutural e organização conceptual. Essa ampliação é teórica e metodologicamente relevante: demonstra que iconicidade pode ser propriedade de relações entre unidades, e não apenas de unidades isoladas.

A distância conceptual vai indicar uma relação de distância entre polos do espaço conceptual. Em outras palavras, quanto mais próximos os argumentos estiverem do verbo, mas [sic] próximos os polos semânticos e fonológico estarão no espaço conceptual, portanto, mais icônicos. Do contrário, quanto mais distantes no nível formal mais distantes estarão os polos no espaço conceptual, logo, mais arbitrário, no ponto de vista da transitividade. As sentenças transitivas da libras são icônicas quando pressupõem uma aproximação. Contudo, conforme vimos nos últimos exemplos, a depender da forma como itens estão organizados na sentença ou da intenção implícita dos interlocutores, os argumentos podem estar mais distantes do verbo ocasionando uma arbitrariedade. (Jeremias, 2018, p. 56).

Na perspectiva cognitiva apresentada por Jeremias (2018, p. 47-49), unidades linguísticas podem ser compreendidas como pareamentos entre estruturas fonológicas e semânticas dentro de uma estrutura simbólica. A iconicidade decorre, então, de diferentes graus de proximidade entre esses polos. A formulação é compatível com a observação de que sinais visualmente motivados continuam a depender de categorias fonológicas. Mesmo quando um movimento representa uma trajetória, ele precisa ser realizado segundo possibilidades articulatórias e combinatórias da língua. O gesto só funciona linguisticamente porque integra uma estrutura reconhecida pelos usuários.

O conjunto dos trabalhos permite propor três níveis de análise integrados. No primeiro, a iconicidade lexical diz respeito à seleção de

características perceptíveis e à sua codificação em sinais. No segundo, a iconicidade construcional envolve classificadores, descrições imagéticas e arranjos espaciais que representam relações entre entidades e eventos. No terceiro, a iconicidade diagramática ou conceptual envolve correspondências entre organização formal e organização semântica. Em todos os níveis, a arbitrariedade permanece pertinente porque as formas não são determinadas naturalmente pelos referentes; a convencionalidade, por sua vez, assegura que as soluções selecionadas sejam reconhecidas dentro da comunidade linguística.

Por fim, a estrutura linguística mostra que a visualidade não é exterior à língua, mas uma das condições que configuram suas possibilidades expressivas. Configurações de mão, movimento, localização, orientação, expressões não manuais e uso do espaço formam recursos cuja combinação é convencionalmente regulada. É nesse interior estruturado que a iconicidade se realiza. Quando a análise respeita essa integração, torna-se possível reconhecer a força da motivação visual sem retornar a concepções que reduzam a Libras a mímica ou representação pictórica. A iconicidade deixa de ser argumento contra o caráter linguístico e passa a ser fenômeno que ajuda a explicar como uma língua visual-espacial organiza forma, sentido e experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstrou que a relação entre iconicidade e arbitrariedade na Libras não pode ser adequadamente descrita por uma oposição simples. Os trabalhos examinados convergem na necessidade de distinguir, ao menos, quatro dimensões: arbitrariedade, iconicidade, motivação e convencionalidade. A arbitrariedade refere-se à inexistência de determinação natural e necessária da forma pelo significado; a iconicidade diz respeito a correspondências percebidas entre forma e conteúdo, referente ou estrutura conceptual; a motivação abrange os fatores que tornam uma escolha formal explicável; e a convencionalidade diz respeito ao reconhecimento social e sistêmico dessa escolha. Quando essas dimensões são separadas analiticamente, deixa de haver contradição em afirmar que um sinal pode ser icônico, motivado, convencional e arbitrário ao mesmo tempo.

Os estudos lexicais oferecem evidências particularmente claras. Medeiros e Roderio-Takahira mostraram que grande parte dos sinais de seu corpus apresentava algum tipo de motivação e que a ocorrência de múltiplas motivações era frequente. Esse resultado enfraquece a equivalência entre arbitrariedade e imotivação. Ao mesmo tempo, a comparação entre línguas, a variação interna e a dificuldade de não sinalizantes em reconhecer sinais supostamente transparentes demonstram que a iconicidade não estabelece uma

relação natural e universal. A forma é sempre um recorte: a comunidade seleciona determinada propriedade, esquematiza-a, combina recursos articulatórios e estabiliza uma solução entre várias possíveis.

A experiência corporal e o input visual assumem papel central nesse processo. Carneiro demonstra que novos sinais podem preservar propriedades de referentes, logotipos, formas, posições e ações, mas tais propriedades são filtradas por experiências socialmente compartilhadas. Os classificadores e as descrições imagéticas tornam essa relação ainda mais explícita, pois exploram mãos, corpo e espaço para representar entidades, trajetórias, tamanhos, localizações e incorporações. Entretanto, a expressividade imagética dessas construções não elimina a presença de elementos lexicalizados e de regularidades gramaticais. A visualidade é estruturada, não espontânea.

No plano fonológico, os trabalhos de Costa e de Guimarães e Campello contribuem para afastar qualquer associação entre iconicidade e falta de organização. Configurações de mão podem surgir ou ser selecionadas por demandas icônico-lexicais, mas integram inventários e combinam-se com outros parâmetros. Os processos observados durante a aquisição infantil revelam, ainda, substituições, assimilações, epênteses, elisões e metáteses, confirmando que a forma sinalizada possui organização passível de

descrição fonológica. O fato de um sinal guardar semelhança com algum aspecto do referente não elimina a necessidade de aprender sua configuração linguística.

Conclui-se, portanto, que a Libras oferece um campo particularmente produtivo para repensar categorias clássicas da linguística. Sua modalidade visual-espacial torna perceptíveis relações de motivação que, em outras modalidades, podem apresentar materializações distintas. A análise dessas relações, contudo, só é linguisticamente adequada quando inclui convencionalidade e estrutura. Iconicidade não significa transparência absoluta; arbitrariedade não significa ausência total de motivação; e motivação não dispensa convenção. Essa tríade permite compreender como a Libras transforma experiências visuais, corporais e espaciais em formas socialmente partilhadas, gramaticalmente organizadas e historicamente passíveis de mudança.

Como desdobramento, futuras investigações podem aprofundar a comparação entre diferentes regiões, gerações e domínios terminológicos da Libras, verificando como motivações inicialmente reconhecíveis são preservadas, reanalisadas ou opacificadas ao longo do uso. Também são pertinentes estudos que integrem dados lexicais, fonológicos, sintáticos e discursivos, evitando tratar a iconicidade como propriedade exclusiva do vocabulário. A principal contribuição deste artigo reside em sustentar

que a compreensão da Libras exige observar conjuntamente aquilo que sua modalidade torna visualmente motivável e aquilo que seu funcionamento social torna convencional. É nessa articulação que se manifesta a complexidade de sua estrutura linguística.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da Libras: aspectos icônicos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 104-119, 2016a. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.104-119. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2840>. Acesso em: 9 set. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Corpo e classificadores nas línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 118-129, jul./dez. 2016b. DOI: 10.5216/rs.v1i2.36863. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36863>. Acesso em: 9 set. 2026.

CORREIA, Tiberio Teylon dos Santos; DE PAULA, Aldir Santos. A arbitrariedade do signo nas línguas de sinais: entre a iconicidade e o princípio saussuriano. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 10-26, 2024. DOI: 10.47456/rctl.v18i39.43649. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/43649>. Acesso em: 9 set. 2026.

COSTA, Daniel Ferreira. Aspectos fonológicos da Libras: a influência da iconicidade na geração de novas configurações de mãos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 88-106, jul./dez. 2023. DOI: 10.36704/sciasls.v2i2.8275. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/8275>. Acesso em: 9 set. 2026.

GUIMARÃES, Cristhiane Ferreira; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. “Trocas nos sinais”: caracterização de processos fonológicos ocorridos durante a aquisição de Libras por pré-escolares surdos. **Audiology: Communication Research**, São Paulo, v. 23, e1922, 2018. DOI: 10.1590/2317-6431-2017-1922. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/3MXQpk5ykVJnX7qkV5dVgPp/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2026.

JEREMIAS, Daiana Amaral. Iconicidade em sentenças transitivas diretas da Libras: uma motivação formal e conceptual. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 18, p. 39-57, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19061>. Acesso em: 9 set. 2026.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras)**: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCHI, Marcos. Descrições imagéticas na Libras. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 50-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1028>. Acesso em: 9 set. 2026.

MEDEIROS, Davi Vieira; RODERO-TAKAHIRA, Aline Garcia. Icônico ou arbitrário? Motivado ou imotivado? Diferentes tipos de motivação em sinais da Libras. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-29, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1748. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1748>. Acesso em: 9 set. 2026.

PEREIRA, Silvana Langhi Pellin; LIMBERTI, Rita de Cassia Aparecida Pacheco. A iconicidade e a arbitrariedade na Língua Brasileira de Sinais: percursos dos sentidos em questão. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 48, p. 151-163, 2020. DOI: 10.5935/1981-

4755.20190038. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23390>. Acesso em: 9 set. 2026.

PROMETI, Daniela; COSTA, Messias Ramos. Criação de sinais-termo nas áreas de especialidades da Língua de Sinais Brasileira - LSB. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 131-151, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1189>. Acesso em: 9 set. 2026.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

XAVIER, André Nogueira; SANTOS, Thyago. A iconicidade na criação de termos técnicos em Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 60-103, 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.60-103. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/4069>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAPÍTULO 7

PROCESSOS DE CONCEPTUALIZAÇÃO EM SUJEITOS SURDOS: COGNIÇÃO, CORPORIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LIBRAS



Marcia Francisca Diogo Rodrigues ¹

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)



RESUMO: Este artigo analisa os processos de conceptualização em sujeitos surdos, com ênfase nas relações entre cognição, corporificação, experiência visual e construção de sentidos em Libras. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisas sobre Linguística Cognitiva, metáfora e metonímia conceptuais, esquemas imagéticos, iconicidade, formação de conceitos e práticas bilíngues. A análise evidencia que os significados não são entidades fixas, mas construções cognitivas e socioculturais produzidas na interação entre corpo, linguagem, contexto e experiência. Na Libras, a modalidade visuoespacial amplia a participação do corpo e do espaço na organização conceptual, favorecendo relações entre forma e significado sem eliminar a convencionalidade linguística. Os estudos examinados também mostram que metáforas, metonímias, esquemas imagéticos e processos icônicos participam da compreensão de conceitos concretos e abstratos. Conclui-se que a conceptualização de sujeitos surdos deve ser compreendida como processo dinâmico, corporificado, visual, cultural, discursivo e linguisticamente mediado pela Libras, em diferentes situações de interação.

Palavras-chave: Conceptualização; Libras; Cognição; Corporificação.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca dos processos de conceptualização em sujeitos surdos exige compreender a linguagem para além de um sistema de formas que simplesmente nomeia uma realidade previamente dada. Nas pesquisas reunidas para este estudo, o significado é tratado como resultado de operações cognitivas, experiências corporais, práticas culturais e situações de interação. Essa perspectiva é particularmente produtiva para a análise da Língua Brasileira de Sinais (Libras), cuja modalidade visuoespacial mobiliza corpo, mãos, expressões não manuais, orientação, movimento e espaço na produção linguística. Em vez de considerar tais recursos como elementos periféricos, a Linguística Cognitiva permite examiná-los como dimensões constitutivas da organização conceptual e da construção de sentidos (Santos, 2017, p. 420-423; Sessa; Bernardo, 2022, p. 184-186).

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a cognição corporificada, a experiência visual e os mecanismos linguístico-cognitivos da Libras participam da conceptualização e da construção de sentidos de sujeitos surdos? A pergunta não pressupõe a existência de uma cognição homogênea ou exclusiva das pessoas surdas. Ao contrário, parte da compreensão de que a experiência linguística é situada e de que as formas de conceptualizar são atravessadas pelo corpo, pelo contexto, pela

cultura, pelo conhecimento acumulado e pelas práticas discursivas. Sessa e Bernardo (2022, p. 185) destacam, nesse sentido, que os contextos corporal, situacional, conceptual-cognitivo e discursivo interferem na conceptualização, o que impede tratá-la como simples correspondência entre sinal e referente.

A centralidade da Libras nesse debate decorre de sua condição de língua natural e de sua organização visuoespacial. Nunes (2018, p. 153-154) observa que o polo fonológico de um sinal está relacionado à sua realização visual, enquanto o polo semântico se vincula ao modo como o significado é conceptualizado. Isso significa que a produção de um sinal envolve uma unidade simbólica na qual forma e conteúdo mantêm relações motivadas em diferentes graus, mas nunca se reduzem a uma cópia do mundo. O estudo da conceptualização, portanto, permite investigar como os usuários da Libras selecionam perspectivas, estruturam domínios, acionam esquemas imagéticos, organizam metáforas e metonímias e negociam sentidos em contextos concretos de uso.

A relevância da temática também se evidencia quando a construção de conceitos abstratos é considerada. Nunes (2018, p. 155-160), ao analisar o ensino de metáforas a estudantes surdos, mostra que relações entre domínios concretos e abstratos podem ser explicitadas por estratégias visuais e linguísticas, favorecendo a compreensão metalinguística. Souza (2018, p. 225-228), em uma

perspectiva dialógica e socio-histórica, demonstra que a formação de conceitos por estudantes surdos se fortalece quando o processo pedagógico parte de problemas, experiências, conhecimentos prévios e negociação coletiva de sentidos. Embora esses estudos adotem referenciais distintos, ambos convergem na recusa de uma concepção de significado como conteúdo pronto a ser transferido ao aprendiz.

O objetivo geral deste artigo é analisar, a partir da produção bibliográfica selecionada, os processos de conceptualização em sujeitos surdos, enfatizando as relações entre cognição, corporificação e construção de sentidos em Libras. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir a conceptualização na perspectiva da Linguística Cognitiva; examinar o papel da experiência corporal e visual na formação de esquemas imagéticos; compreender a participação de metáforas, metonímias e iconicidade na organização do significado; e relacionar esses processos à formação de conceitos, à ampliação lexical e às práticas bilíngues de produção de sentidos.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. O corpus teórico é constituído pelos doze textos disponibilizados para a elaboração deste artigo, publicados entre 2016 e 2023 e dedicados, sob diferentes recortes, à conceptualização, à Linguística Cognitiva, à iconicidade, à formação de conceitos, à expansão lexical, aos esquemas imagéticos, à escrita de surdos e a processos fonológicos da Libras. A análise foi

organizada por eixos temáticos, procurando preservar os conceitos e resultados efetivamente apresentados pelas fontes. Assim, o artigo não pretende produzir generalizações psicológicas sobre todas as pessoas surdas, mas sistematizar contribuições linguísticas e educacionais para compreender a construção de sentidos em experiências mediadas pela Libras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conceptualização, cognição e construção de significado

Na Linguística Cognitiva, a conceptualização ocupa posição central porque o significado não é entendido como uma propriedade autônoma das palavras ou sinais. Santos (2017, p. 420) afirma que, na Semântica Cognitiva, “o significado está vinculado à representação mental e é o resultado de nossas conceitualizações”. A afirmação desloca a análise de uma relação direta entre expressão linguística e realidade externa para uma relação mediada pela cognição. Uma unidade simbólica pode assumir sentidos distintos conforme o contexto, porque o uso linguístico oferece instruções para que os interlocutores construam interpretações, mobilizando conhecimentos e experiências disponíveis.

Esse deslocamento é decisivo para o estudo da Libras. Se o significado é construído conceptualmente, não é suficiente classificar sinais como transparentes ou opacos com base em sua aparência

visual. É necessário perguntar quais experiências são ativadas, quais domínios são relacionados e quais perspectivas orientam a interpretação. Santos (2017, p. 420-421) mostra que sinais ligados a emoções e sentimentos podem reunir, em sua organização, razão, imaginação, metáfora, iconicidade e experiências corpóreo-culturais da comunidade surda. A conceptualização, nessa abordagem, é uma atividade mental situada em práticas de vida e não uma operação abstrata isolada do corpo e da cultura.

Conceitualizar é gerar conceitos, unidades mentais estruturantes do conhecimento. Logo, a conceitualização é um fenômeno mental, mas baseada em nossas experiências corporais (percepção, toque, visão, sabores etc.), culturais (negociações entre os sujeitos de uma mesma cultura) e subjetivas. Obviamente, não existe máquina capaz de observar os conceitos, mas muito da linguagem humana revela seus aspectos e abstrações. Por exemplo, nossa prática inconsciente de usar metáforas no dia a dia mostra como nosso processamento cognitivo une razão à imaginação, além de demonstrar que muitos conceitos estão ligados a experiências corporais e culturais (Santos, 2017, p. 421).

Sessa e Bernardo (2022, p. 184-185) ampliam essa discussão ao tratar a Linguística Cognitiva como um arcabouço experiencialista. As autoras apontam que a natureza orgânica influencia a experiência de mundo refletida no uso da língua e que as experiências corpóreas participam da formação da gramática e dos sentidos. Entretanto, deixam claro que o corpo não explica sozinho a conceptualização:

experiências cotidianas, discursos, interações e conhecimentos acumulados também moldam o processo. Tal formulação é importante para evitar interpretações biologizantes da surdez ou da visualidade. O corpo é condição e recurso de experiência, mas a conceptualização é igualmente histórica, social e discursiva.

Nessa perspectiva, a língua é uma forma de perspectivar a experiência. Sessa e Bernardo (2022, p. 185) assinalam que os usos linguísticos revelam modos de constituição do pensamento em ambientes sociais e que a interpretação metafórica depende de bases compartilhadas entre interlocutores. A produção de sentido, assim, pressupõe mais do que reconhecer a forma de um sinal: envolve selecionar um enquadre, ativar conhecimento contextual e coordenar expectativas. Isso ajuda a compreender por que um mesmo sinal pode ter leituras distintas em diferentes situações e por que a iconicidade não elimina a necessidade de conhecimento linguístico e cultural.

Assim, o uso das línguas revela a constituição do pensamento dos indivíduos em um ambiente social, a partir de suas experiências, sejam intrínsecas ou extrínsecas, de base corporal ou social. Todas fazem parte do processo conceptual. A própria criação de significado metafórico, por exemplo, depende de encontrar o contexto ideal em que o uso de uma metáfora particular possa ser interpretado corretamente. Isso porque uma metáfora pode fazer sentido em determinado contexto e não em outro, necessitando de uma base compartilhada entre o emissor e o receptor da mensagem para que tenham êxito na comunicação (Sessa; Bernardo, 2022, p. 185).

A conceptualização é, portanto, processo e não produto estático. Carneiro (2016, p. 106-107), apoiando-se em uma abordagem cognitiva, descreve a concepção como atividade que integra noções já estabilizadas e novas experiências motoras, sensoriais, emotivas, físicas, linguísticas, sociais e culturais. Ao retomar a formulação de Langacker, o autor reforça que a atividade conceptual ultrapassa o caráter estritamente interno: “a conceitualização deveria ser vista como um meio primordial de envolver o mundo” (Langacker, 2008 *apud* Carneiro, 2016, p. 107). A citação de citação é particularmente elucidativa porque posiciona a mente como participante de uma relação contínua entre sujeito, ambiente e interlocutor.

Corporificação, experiência visual e esquemas imagéticos

A noção de corporificação indica que processos cognitivos e linguísticos se apoiam nas condições sensório-motoras da experiência. Em Sessa e Bernardo (2022, p. 184), corpo, experiência, cognição e realidade aparecem articulados: os sentidos são construídos a partir de uma ancoragem corporal que participa da maneira como os indivíduos percebem e concebem o mundo. Para a Libras, essa discussão possui particular interesse, pois o corpo não é apenas suporte fisiológico da linguagem; ele também integra o espaço de sinalização, estabelece pontos de articulação, orienta movimentos e participa de expressões

não manuais que podem contribuir para diferenciações e construções de sentido.

Nunes (2018, p. 153-154) apresenta essa relação ao distinguir polo fonológico e polo semântico nos sinais. A produção física e visual integra o polo fonológico, enquanto a conceptualização do significado se relaciona ao polo semântico. Configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais compõem recursos cuja organização pode contribuir para a forma simbólica da língua. A autora usa essa base para mostrar que a visualidade não se resume a uma ilustração externa ao conteúdo: ela pode operar como componente da própria estrutura linguística e servir de apoio para a compreensão de conceitos e metáforas.

Os esquemas imagéticos constituem uma ponte entre a experiência corporal recorrente e estruturas conceituais mais gerais. Santos (2017, p. 422-423) descreve experiências elementares de orientação, deslocamento, aproximação, distância, interioridade e exterioridade como padrões que, pela repetição, formam estruturas esquemáticas. Tais estruturas não são imagens mentais detalhadas; organizam representações em nível mais abstrato e podem sustentar conceitos complexos. Em consequência, relações como DENTRO/FORA, CIMA/BAIXO, FRENTE/TRÁS, CAMINHO, CONTÊINER e ESCALA tornam-se recursos para estruturar diferentes domínios.

Carneiro (2016, p. 107-109) também enfatiza que os esquemas de imagem são produzidos a partir da percepção, dos movimentos corporais e da manipulação de objetos. O autor destaca a força dos esquemas visuais e mostra, por exemplo, como experiências perceptuais de crescimento de nível ou empilhamento contribuem para a associação entre aumento e orientação para cima. A importância do exemplo não reside em defender uma correspondência universal rígida, mas em demonstrar como padrões sensório-motores podem fornecer material para a organização conceptual e para extensões metafóricas em contextos diversos.

O entendimento do mundo, a geração de conhecimento sobre a realidade e a construção de significado envolvem facetas imaginativas estruturadas a partir de ações cognitivas, dependentes de nossa experiência corporal cotidiana. Assim, o corpo do falante é primordial na geração de noções fundamentais de entendimento. O fenômeno da concepção e questões como categorização, polissemia e metáfora passam a ter uma origem corporificada, dependente de nossa capacidade perceptual e motora. A concepção do mundo, dessa forma, realiza-se por meio de um processo dinâmico, interativo, imagético e imaginativo; sua apreensão envolve um procedimento cognitivo amplo que remete à nossa experiência corporal (Carneiro, 2016, p. 109).

Florêncio e Milani (2022, p. 20-28) oferecem outra contribuição ao aproximar os esquemas imagéticos da análise semiótica do plano de expressão da Libras. Ao examinar o esquema

CONTÊINER em texto sinalizado, os autores mostram que padrões corporificados podem participar de estratégias de textualização e de metáforas como DENTRO É BOM e FORA É RUIM. A análise reforça que o espaço e os movimentos do corpo podem articular expressão e conteúdo em níveis complexos, inclusive poéticos, contrariando qualquer visão que restrinja as línguas de sinais à nomeação concreta ou à mímica.

Nunes (2019, p. 30-37), por sua vez, investiga como o parâmetro orientação participa de processos metafóricos fundamentados em esquemas imagéticos. Entre os exemplos analisados, aparecem relações como TEMPO É CICLO, BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO. A contribuição do estudo é mostrar que uma categoria fonológica pode ser examinada também em sua interface com operações conceituais, sem confundir os níveis. A orientação da mão é parte da forma linguística; os esquemas e metáforas são estruturas de conceptualização que podem motivar relações entre forma e significado.

Metáfora e metonímia conceituais na Libras

A metáfora conceptual constitui um dos mecanismos mais produtivos para compreender como conceitos abstratos podem ser organizados a partir de domínios mais acessíveis à experiência. Santos (2017, p. 421-422) explica que estruturas de conhecimento mais

concretas podem fornecer base para domínios abstratos por meio de mapeamentos conceituais. Nessa concepção, metáfora não é apenas ornamentação retórica: é uma operação de compreensão. A expressão linguística torna visível uma relação conceptual subjacente, e sua interpretação depende tanto de padrões experienciais quanto de conhecimentos compartilhados.

Nunes (2018, p. 155-160) aplica essa perspectiva a situações de ensino envolvendo estudantes surdos. No trabalho com a poesia “O Bicho”, de Manuel Bandeira, a autora relata que classificadores, disposição espacial e diagramas visuais foram mobilizados para explicitar a aproximação entre os domínios HOMEM e BICHO. A compreensão da metáfora ocorreu pela articulação entre recursos da Libras e comparação de características, permitindo que os estudantes reconhecessem a extensão de um significado inicialmente associado apenas a animal. O estudo mostra que a conceptualização metafórica pode ser ensinada de modo a partir da própria língua e das estratégias visuais dos estudantes.

Nunes (2019, p. 30-36) amplia o foco do ensino para a própria estrutura dos sinais. Ao analisar orientação e esquemas imagéticos, a autora mostra que metáforas de verticalidade e temporalidade podem aparecer associadas à realização fonológica dos sinais. Esse ponto é particularmente importante para o presente estudo: a metáfora conceptual não está limitada às palavras escritas ou faladas. Em uma

língua visuoespacial, projeções entre domínios podem ser expressas por configurações, movimentos, orientações e localizações, de modo que a materialidade visual participa da instanciação linguística de operações conceituais.

No estudo dos sinais relacionados ao tempo, Sessa e Bernardo (2022, p. 183-198) identificam metáforas como PASSADO É PARA TRÁS, FUTURO É PARA FRENTE, PRESENTE É LOCUS e VIDA É JORNADA. A análise histórica de diferentes instrumentos linguísticos mostra que formas de realização dos sinais podem mudar enquanto certas motivações conceituais permanecem. Por exemplo, a direção para trás na expressão de PASSADO e a direção para frente em FUTURO evidenciam a participação do corpo como ponto de referência na organização espacial do tempo. A estabilidade das metáforas não significa imutabilidade lexical; revela recorrência de um modo de conceptualizar.

A metonímia conceptual, por sua vez, permite compreender relações em que uma entidade fornece acesso mental a outra dentro de uma proximidade conceptual. Sessa e Bernardo (2021, p. 184-197), ao estudar sinais adjetivos de emoção, identificam projeções em que expressões não manuais, intensidade ou direção de movimento, contato e contenção participam da construção do sentido. As autoras relacionam esses processos a esquemas imagéticos, frames, domínios

e espaços mentais, demonstrando que a organização semântica dos sinais pode envolver múltiplos níveis conceptuais articulados.

Nunes e Bernardo (2018, p. 113-122) também analisam metáforas e metonímias em sinais religiosos. O estudo evidencia que práticas culturais, objetos, líderes, lugares e letras iniciais podem motivar formas de sinalização. Nesse contexto, a construção de significado requer compreender a realidade cultural em que o sinal é produzido. A observação é decisiva para afastar uma interpretação puramente perceptiva da iconicidade: sinais podem ser motivados por relações historicamente compartilhadas, e sua transparência depende do conhecimento cultural do usuário.

Iconicidade cognitiva, forma e significado

Jeremias (2018, p. 39-56) desloca a discussão da iconicidade lexical para a organização de sentenças transitivas. Em sua análise, a proximidade formal entre participantes de uma ação e o predador pode refletir proximidade conceptual. A autora afirma que “a transitividade vai além de uma construção formal, ela é de natureza conceptual” (Jeremias, 2018, p. 40). A formulação amplia o alcance da iconicidade: ela pode emergir de relações estruturais na gramática, e não somente de sinais isolados que parecem representar visualmente objetos.

A contribuição de Jeremias (2018, p. 56) também evidencia a relação entre iconicidade e arbitrariedade. As sentenças podem apresentar maior ou menor aproximação entre os elementos, dependendo da organização discursiva e do foco do falante. Isso significa que iconicidade e arbitrariedade não precisam ser tratadas como categorias absolutas e excludentes. Uma forma linguística pode apresentar motivações em determinado nível e convenções em outro. Essa gradação é compatível com a perspectiva cognitiva segundo a qual a língua reflete processos de organização conceptual, atenção e perspectivização.

Sessa e Bernardo (2021, p. 185-197) denominam de iconicidade cognitiva a relação motivada entre polos fonológico e semântico mediada por processos conceptuais. Nos sinais adjetivos analisados, as expressões não manuais e os pontos de articulação podem reduzir a distância conceptual entre forma e sentido de emoção. O corpo funciona, em certos casos, como espaço conceptual de sinalização. A iconicidade, portanto, não é uma fotografia do referente, mas um efeito de aproximação entre formas visuais e estruturas de conhecimento ativadas pelos usuários.

Carneiro (2016, p. 109-117) apresenta resultado convergente ao examinar a ampliação lexical da Libras em uma comunidade surda de Araguaína. De 31 sinais analisados, 18 apresentaram características do referente em seus parâmetros formacionais, com motivações

relacionadas a construções, logotipos e outros elementos visuais. O dado mostra a relevância do input visual, mas também o caráter seletivo e convencional da criação lexical: a comunidade observa possibilidades, propõe formas e valida determinados sinais. O referente não determina mecanicamente a forma; a experiência visual é recortada e socialmente organizada.

Costa (2023, p. 88-106) acrescenta evidências da produtividade icônica ao discutir configurações de mãos criadas para atender demandas icônico-lexicais. O autor mostra que a Libras possui inventário fonológico e que novas configurações podem ser usadas em itens lexicais específicos para representar aspectos visualmente relevantes. Ao mesmo tempo, ressalta que configurações de mãos não constituem código universal e podem variar entre línguas de sinais. Tal observação reafirma que iconicidade e convenção coexistem: mesmo quando a forma apresenta motivação visual, sua integração ao sistema depende da história e das escolhas da comunidade linguística.

Formação de conceitos, interação e sujeitos surdos

A formação de conceitos constitui um ponto de encontro entre os estudos linguístico-cognitivos e as pesquisas educacionais examinadas. Enquanto a Linguística Cognitiva descreve estruturas e operações de conceptualização, Souza (2018, p. 217-229) analisa situações pedagógicas em que estudantes surdos constroem e

negociam conceitos em atividades de leitura e escrita. A autora trabalha em perspectiva dialógica, valorizando conhecimentos prévios, interação e problemas concretos como motores da elaboração conceptual.

Um dos episódios descritos por Souza (2018, p. 225-228) parte das palavras seca e molhado. O significado inicialmente associado a uma realidade física é progressivamente explorado em enunciados metafóricos, como “mente seca”. Os estudantes mobilizam ideias de inteligência, conhecimento, informação, vida e ausência de ideias para construir novas relações de sentido. O percurso mostra que a compreensão de um conceito não resulta da memorização de uma equivalência lexical; ela se desenvolve por problematização, comparação, negociação e uso em contextos diferentes.

Um dos pontos mais relevantes do funcionamento do Laboratório de Aprendizagem Avançada e que tem contribuído para a evolução de todos é que somos APRENDENTES, o sentido dessa palavra de tamanha dimensão num processo de descobertas, questionamentos, reconhecimentos e experiências tem nos fornecido suporte para que possamos aprender e apreender conhecimentos, numa perspectiva coletiva, de valorização do conhecimento prévio e letramentos de cada estudante. Desse modo, salientamos que a análise do gênero charge e das palavras seca e molhado nos faz reafirmar o quanto é possível o estudante surdo assimilar a aquisição dos conceitos, de forma reflexiva, num processo coletivo em que cada um externaliza suas experiências e conhecimentos, consolidando assim na

clareza dos conceitos em diversos contextos (Souza, 2018, p. 228).

A conceptualização, em contexto educativo, é inseparável da posição ativa do sujeito. O estudante não apenas recebe definições; ele externaliza experiências, confronta hipóteses e reorganiza conhecimentos. Esse processo dialoga com a concepção cognitiva de significado como construção. Embora as bases teóricas de Souza (2018) incluam perspectivas socio-históricas e dialógicas distintas da Linguística Cognitiva, a aproximação entre os trabalhos é produtiva no nível analítico: ambos recusam a ideia de que conceitos sejam unidades acabadas transmitidas diretamente de uma mente a outra.

O estudo de Nunes (2018, p. 157-160) reforça essa conclusão em outro contexto. Na análise da metáfora *HOMEM-BICHO*, os estudantes precisaram articular ações, classificadores, características de animais e comportamento humano para construir o sentido do poema. O recurso visual não funcionou como simplificação do conteúdo, mas como meio de explicitar relações conceituais complexas. A passagem de um domínio concreto para uma leitura metafórica demonstra que a abstração pode ser favorecida quando o ensino reconhece a organização da Libras e oferece condições para que o estudante compare, projete e recategorize sentidos.

Além disso, o conceito emerge em situações concretas de interação. Sessa e Bernardo (2022, p. 185) lembram que o contexto

discursivo e o conhecimento compartilhado interferem na interpretação. Souza (2018, p. 228) mostra que a negociação coletiva amplia a clareza conceptual. Juntas, essas contribuições indicam que a conceptualização em sujeitos surdos precisa ser estudada em práticas sociais efetivas, considerando interlocutores, objetivos comunicativos, repertórios linguísticos e condições de acesso à Libras.

Conceptualização, léxico e produção de novos sinais

A ampliação lexical oferece um campo privilegiado para observar conceptualização em funcionamento. Quando uma comunidade necessita nomear novos lugares, objetos, instituições ou práticas, diferentes propriedades do referente podem ser selecionadas como base para a criação de um sinal. Carneiro (2016, p. 104-119) mostra que experiência corporal e input visual tiveram papel relevante na formação de novos sinais em uma comunidade surda. A criação não ocorreu de maneira individual e automática: propostas eram apresentadas, comparadas e validadas coletivamente, revelando uma dinâmica em que percepção, categorização e convenção social se articulam.

Esse processo confirma que a iconicidade lexical não é uma equivalência natural entre objeto e sinal. O mesmo referente pode oferecer múltiplas propriedades visuais possíveis, e diferentes comunidades podem selecionar traços distintos. A conceptualização

envolve um recorte: certos aspectos tornam-se salientes e são integrados aos parâmetros da língua. Por isso, a forma icônica é simultaneamente motivada e convencionalizada. O papel da comunidade é central para transformar uma possibilidade perceptual em unidade reconhecida no sistema linguístico (Carneiro, 2016, p. 113-117).

Costa (2023, p. 88-106) aborda questão semelhante pelo ângulo fonológico. Ao descrever configurações de mãos associadas a demandas icônico-lexicais, o autor evidencia que o sistema pode ampliar seus recursos de expressão sem perder organização linguística. A emergência de uma configuração específica para determinado item não significa ausência de regras; ao contrário, ela ocorre dentro de um inventário fonológico e de padrões de combinação reconhecíveis. A inovação lexical mostra a capacidade da língua de responder às necessidades comunicativas de seus usuários e, simultaneamente, manter relações sistemáticas entre forma e contraste.

A conceptualização do tempo analisada por Sessa e Bernardo (2022, p. 183-198) acrescenta uma dimensão histórica. Ao comparar registros produzidos entre 1875 e 2011, as autoras identificam mudanças na realização dos sinais e permanências em metáforas subjacentes. Essa distinção entre forma histórica e padrão conceptual é importante: uma língua muda, seus sinais podem variar e seus

registros podem ser reorganizados, mas determinados esquemas podem continuar disponíveis porque se apoiam em experiências recorrentes e em convenções compartilhadas.

Construção de sentidos em práticas bilíngues e discursivas

A conceptualização também se manifesta quando sujeitos surdos transitam entre Libras e português escrito. Costa, Vargas e Souza (2022, p. 1-2) analisam mensagens de surdos adultos bilíngues no WhatsApp e verificam que, mesmo quando certas estruturas se afastam da norma-padrão do português, os textos organizam sentidos e expressam compreensões de mundo. O resultado desloca o foco de uma leitura exclusivamente corretiva da escrita para a análise das estratégias de significação usadas pelos participantes.

Os autores mostram ainda que recursos multimodais, como vídeos em Libras, podem ser mobilizados para completar ou esclarecer informações durante a interação (Costa; Vargas; Souza, 2022, p. 7-9). Esse comportamento é relevante para a discussão de conceptualização porque evidencia que os sujeitos coordenam repertórios distintos conforme as demandas comunicativas. A construção de sentido não se limita ao código escrito: pode integrar língua de sinais, escrita, imagens e conhecimentos situacionais, compondo práticas discursivas bilíngues e multimodais.

No campo educacional, Nunes (2018, p. 152-162) sugere que o ensino de português como segunda língua pode beneficiar-se de uma mediação que parta da Libras e explicita processos cognitivos. A autora mostra que a compreensão de metáforas na língua de sinais pode criar condições para discutir expressões metafóricas no português. Esse caminho respeita a diferença entre as línguas e evita tratar o português como medida exclusiva de pensamento. A língua de sinais atua como espaço de elaboração conceptual e não apenas como ferramenta auxiliar de tradução.

Souza (2018, p. 217-229) chega à conclusão compatível ao enfatizar a necessidade de explorar experiências e conhecimentos dos estudantes. O desenvolvimento de conceitos em português L2 torna-se mais consistente quando o ensino não parte de definições descontextualizadas, mas de problemas, enunciados e situações de interação. A conceptualização bilíngue, desse modo, envolve estabelecer relações entre repertórios sem pressupor equivalência estrutural perfeita entre as línguas.

Cognição, corpo, cultura e Libras: uma síntese interpretativa

A síntese dos estudos permite propor que a conceptualização em sujeitos surdos usuários de Libras seja compreendida a partir de quatro dimensões interdependentes. A primeira é cognitiva: conceitos, domínios, frames, espaços mentais, metáforas e metonímias

participam da construção do significado (Santos, 2017; Sessa; Bernardo, 2021). A segunda é corporificada: percepção, movimento, orientação e experiência sensório-motora fornecem padrões que podem estruturar esquemas imagéticos e categorias (Carneiro, 2016; Sessa; Bernardo, 2022). A terceira é cultural: convenções e conhecimentos compartilhados interferem na seleção e interpretação das formas (NUNES; BERNARDO, 2018). A quarta é discursivo-interacional: os sentidos dependem do contexto, dos interlocutores e das práticas sociais (Souza, 2018; Costa; Vargas; Souza, 2022).

A análise também demonstra que a modalidade visuoespacial não deve ser confundida com transparência plena. Nunes e Bernardo (2018, p. 114) observam que a construção do significado exige compreender a realidade cultural na qual a língua é produzida. Jeremias (2018, p. 56) mostra que a iconicidade pode variar conforme organização sintática e foco discursivo. Costa (2023, p. 95-97) lembra que sinais visualmente motivados continuam pertencendo a sistemas linguísticos particulares. Em conjunto, esses dados mostram que a visualidade constitui uma condição de produção e percepção, mas não elimina abstração, arbitrariedade, polissemia ou necessidade de interpretação.

A noção de corporificação, por sua vez, impede separar rigidamente pensamento e experiência. O corpo participa das práticas linguísticas tanto por possibilitar percepção e ação quanto por

funcionar como espaço de sinalização. Nos sinais de emoção analisados por Sessa e Bernardo (2021, p. 189-197), partes do corpo e expressões não manuais integram projeções metonímicas. Nos estudos de Nunes (2019, p. 29-37), orientação e movimento relacionam-se a esquemas imagéticos. Em Florêncio e Milani (2022, p. 20-41), o corpo participa de relações semióticas que estruturam um texto poético. Assim, a corporificação aparece em níveis fonológicos, lexicais, semânticos, discursivos e estéticos.

Por fim, a formação de conceitos em contextos educativos evidencia que o acesso a uma língua plenamente funcional para o estudante é condição relevante para que relações de sentido possam ser exploradas. Os estudos de Nunes (2018) e Souza (2018) não apresentam a visualidade como recurso compensatório, mas como componente de práticas de ensino que reconhecem a língua e os repertórios dos estudantes. O trabalho com metáforas, conceitos e textos mostra que a aprendizagem se fortalece quando o sujeito pode comparar, questionar, sinalizar, argumentar e reconstruir significados. A conceptualização, nesse quadro, é simultaneamente cognitiva e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou processos de conceptualização em sujeitos surdos a partir de estudos que articulam Linguística Cognitiva, Libras,

corporificação, iconicidade, metáfora, metonímia, esquemas imagéticos, formação de conceitos e práticas bilíngues. A revisão permitiu compreender a conceptualização como atividade dinâmica de construção de significado, constituída na relação entre cognição, experiência corporal, percepção, cultura, contexto e interação. Tal perspectiva afasta explicações que tratem o sentido como conteúdo fixo ou como correspondência automática entre um sinal e um referente.

No âmbito da Libras, a modalidade visuoespacial evidencia de maneira particularmente produtiva a participação do corpo e do espaço nos processos linguístico-cognitivos. Configurações de mãos, pontos de articulação, movimentos, orientações e expressões não manuais podem integrar formas simbólicas e participar, em diferentes graus, de relações motivadas com o significado. Entretanto, os estudos de Santos (2017), Jeremias (2018), Carneiro (2016), Sessa e Bernardo (2021) e Costa (2023) mostram que iconicidade não equivale a transparência natural. A forma é interpretada a partir de conhecimentos conceptuais, culturais e linguísticos e permanece submetida à convencionalidade da comunidade usuária.

A corporificação revelou-se outro eixo central. As experiências sensório-motoras fornecem padrões para esquemas imagéticos que podem estruturar conceitos e metáforas, mas esses padrões são atualizados em contextos culturais e discursivos. Por isso, o corpo não

deve ser concebido como causa isolada do sentido. Na Libras, ele atua simultaneamente como organismo que percebe e age, como referência espacial e como componente da produção linguística. Essa articulação aparece na conceptualização do tempo, em adjetivos de emoção, na poesia sinalizada e na formação de novos sinais.

As análises de Nunes (2018) e Souza (2018) demonstram ainda que a formação de conceitos por estudantes surdos se beneficia de práticas que valorizam Libras, experiências prévias, interação e recursos visuais linguisticamente organizados. Conceitos abstratos podem ser trabalhados por comparação de domínios, problematização de sentidos e exploração de enunciados concretos. O estudante surdo, nessa perspectiva, ocupa posição de sujeito conceptualizador, capaz de elaborar hipóteses, negociar interpretações e construir relações entre diferentes repertórios linguísticos.

Conclui-se, portanto, que os processos de conceptualização em sujeitos surdos devem ser compreendidos como fenômenos linguisticamente mediados, corporificados, visuais, culturais e interacionais. A Libras constitui espaço de organização do conhecimento, produção de abstrações, categorização da experiência e criação de sentidos. Como desdobramento, pesquisas futuras podem ampliar análises com dados de interação espontânea em Libras, comparar diferentes comunidades e faixas etárias, investigar variação regional e observar como metáforas, esquemas imagéticos e

iconicidade funcionam em gêneros acadêmicos, escolares, literários e digitais. No campo educacional, os resultados reforçam a importância de práticas bilíngues que partam da Libras e reconheçam os sujeitos surdos como produtores de conhecimento e de linguagem.

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/index.php/revistaleitura/article/view/2840>. Acesso em: 10 jul. 2026.

COSTA, Daniel Ferreira. Aspectos fonológicos da Libras: a influência da iconicidade na geração de novas configurações de mãos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 88-106, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v2i2.8275>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasls/article/view/8275>. Acesso em: 15 jul. 2026.

COSTA, Lucas Vargas Machado da; VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUZA, Shelton Lima de. Textos escritos por surdos em mensagens no aplicativo WhatsApp: organização de sentidos e perspectivas de ensino de português escrito como segunda língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e74169, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v7.74169>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/74169>. Acesso em: 22 jul. 2026.

FLORÊNCIO, Suelismar Mariano; MILANI, Sebastião Elias. Semiose do corpo: bases semióticas de esquemas imagéticos em Libras. **Revista Linguística Rio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 20-41, mar./jun. 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/b57224e3-2980-45c9-ad52-4a68ba41ca06>. Acesso em: 28 jul. 2026.

JEREMIAS, Daiana do Amaral. Iconicidade em sentenças transitivas diretas da Libras: uma motivação formal e conceptual. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 18, p. 39-57, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/19061>. Acesso em: 31 jul. 2026.

LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar: a basic introduction. New York: **Oxford University Press**, 2008.

NUNES, Valeria Fernandes. Processo de ensino-aprendizagem de português e de Libras: teoria da metáfora conceptual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 23, p. 152-162, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/23177>. Acesso em: 1 set. 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, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12832>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/12832>. 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, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1110>. Acesso em: 3 set. 2026.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 419-437, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v59i2.8648382>.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648382>. Acesso em: 4 set. 2026.

SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva; BERNARDO, Sandra Pereira. Sinais adjetivos da Libras em uma abordagem cognitiva.

Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 15, n. 32, p. 180-200,

2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35890>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35890>. 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: [https://doi.org/10.21680/1517-](https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29946)

7874.2022v24n2ID29946. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29946>. Acesso em: 6 set. 2026.

SOUZA, Sebastiana Almeida. Formação e aquisição de conceitos no processo de aprendizagem de língua portuguesa para surdos como L2, uma necessidade. **Revista Diálogos (RevDia)**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 217-229, 2018. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/Souza>. Acesso em: 7 set. 2026.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA VISUAL NA COGNIÇÃO DO SUJEITO SURDO: LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS



Delcimar Filipin¹

Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)



RESUMO: Este artigo discute a importância da experiência visual na cognição do sujeito surdo, articulando linguagem, aprendizagem e construção de sentidos. Parte-se de revisão bibliográfica de estudos sobre visualidade, Libras, desenvolvimento cognitivo, escolarização bilíngue e práticas pedagógicas visuais. A análise evidencia que a experiência visual não se reduz ao uso fisiológico da visão, mas constitui uma modalidade de relação com a linguagem, a cultura e o conhecimento. A Libras, por sua natureza visuoespacial, favorece a organização de conceitos, a interação social, a abstração e a produção de significados, sobretudo quando acessada precocemente. Também se observa que recursos imagéticos, teatro, mapas conceituais e ambientes bilíngues ampliam possibilidades de aprendizagem ao respeitarem o modo visual de apreensão do mundo. Conclui-se que reconhecer a visualidade como dimensão linguística e cognitiva é indispensável para práticas educacionais que promovam participação, autonomia, identidade e desenvolvimento pleno de estudantes surdos em diferentes etapas formativas, na contemporaneidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Experiência visual; Cognição; Libras; Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

A experiência visual ocupa posição central na compreensão dos processos pelos quais muitos sujeitos surdos se relacionam com a linguagem, constroem conhecimentos e atribuem sentidos às experiências sociais e escolares. Essa afirmação não significa reduzir a pessoa surda a uma capacidade sensorial, nem supor uma homogeneidade entre trajetórias individuais. Trata-se, antes, de reconhecer que a modalidade visual-gestual da Língua Brasileira de Sinais (Libras), articulada à convivência com outros sinalizantes, às práticas culturais e aos recursos visuais, pode organizar modos específicos de acesso à informação, de interação e de elaboração conceitual. O debate desloca a atenção de explicações centradas exclusivamente na ausência da audição para as condições linguísticas, culturais e pedagógicas que possibilitam ao sujeito participar de práticas sociais significativas.

A relevância desse deslocamento torna-se evidente quando se observa que a escolarização de estudantes surdos foi, por longos períodos, planejada segundo parâmetros majoritariamente oral-auditivos. Em contextos nos quais a língua de instrução, os materiais didáticos, a comunicação cotidiana e a organização da aula não contemplam adequadamente a Libras e a visualidade, a dificuldade de acesso ao conhecimento pode ser interpretada de modo equivocado como limitação cognitiva do estudante. Os estudos reunidos neste

trabalho apontam direção distinta: problemas escolares aparecem associados, com frequência, à aquisição linguística tardia, à ausência de interlocutores fluentes em Libras, à pouca contextualização visual e à adoção de práticas pedagógicas que não dialogam com a modalidade linguística do aluno surdo (Carvalho; Garcia, 2019, p. 7-8; Vargas; Moser, 2020, p. 2-4).

A questão, portanto, envolve simultaneamente cognição, linguagem e experiência. Cognição, neste artigo, é entendida em sentido amplo, abrangendo processos de percepção, memória, atenção, formação de conceitos, abstração, organização do pensamento e produção de significados. Tais processos não se desenvolvem isoladamente, pois são atravessados pelas formas de linguagem disponíveis e pelas interações sociais nas quais o sujeito participa. Dizeu e Caporali (2005, p. 589-590) destacam que a língua de sinais oferece condições para a expansão das relações interpessoais e para a constituição do funcionamento cognitivo, afetivo e subjetivo. Vargas e Moser (2020, p. 3-4), por sua vez, enfatizam que a capacidade cognitiva do surdo não depende da audição, embora o acesso a uma língua estruturada seja decisivo para ampliar generalizações, relações de significado e possibilidades de abstração.

No campo da visualidade, a discussão também exige precisão conceitual. Visualidade não se confunde com a simples presença de imagens em sala de aula. Ela envolve uma organização linguística e

semiótica na qual espaço, movimento, configuração corporal, expressões faciais, gestualidade, enquadramento, orientação e relações entre elementos visíveis podem participar da produção do sentido. Na Libras, essa modalidade é constitutiva da própria língua. Em práticas culturais surdas, a visualidade também se manifesta no humor, no teatro, em vídeos, em narrativas sinalizadas e em formas de registro que permitem preservar e circular produções da comunidade. Schallenger (2019, p. 1-3) mostra, a partir de sua experiência, como a visão se torna dinâmica no convívio com outros surdos e como os registros audiovisuais ampliam a circulação de produções em língua de sinais.

Nesse contexto, formula-se a seguinte questão orientadora: de que modo a experiência visual, mediada pela Libras e por práticas socioculturais e pedagógicas, contribui para a cognição, a aprendizagem e a construção de sentidos do sujeito surdo? O objetivo geral é analisar a importância da experiência visual na constituição de processos linguísticos e cognitivos, com atenção às relações entre aquisição da Libras, formação de conceitos, aprendizagem escolar e participação em comunidades de língua de sinais. Especificamente, busca-se discutir a visualidade como dimensão da experiência surda, examinar a relação entre língua de sinais e desenvolvimento cognitivo, identificar contribuições de estratégias pedagógicas visuais e

problematizar condições educacionais que favorecem ou dificultam a produção de sentidos.

O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram tomados como base oito trabalhos disponibilizados para esta pesquisa, publicados entre 2005 e 2025, que abordam diretamente a constituição linguística do sujeito surdo, o desenvolvimento cognitivo, a experiência visual, a educação e a identidade, o teatro, a pedagogia visual, os mapas conceituais e as experiências escolares de crianças surdas. A leitura foi organizada em quatro eixos analíticos: experiência visual e constituição do sujeito; Libras e desenvolvimento cognitivo; aprendizagem e mediação visual; e construção de sentidos em contextos bilíngues e comunitários. Não se pretende produzir generalizações sobre todas as pessoas surdas, mas sistematizar convergências teóricas e empíricas úteis para compreender a centralidade da visualidade em trajetórias sinalizantes.

A discussão se justifica, ainda, pela necessidade de superar uma compreensão instrumental da Libras, como se sua função educacional se restringisse à tradução de conteúdos previamente formulados em uma lógica oral. Quando a língua de sinais é reconhecida como língua de produção do conhecimento, ela passa a participar da própria elaboração conceitual. Nessa direção, Pinto e Senna (2025, p. 1) assinalam que compreender a questão visual é primordial para um ensino que dialogue com o modo de aprender e de

ser do surdo. Campello e Cabral (2025, p. 28-29) acrescentam que, no ensino superior, a Libras pode mediar a construção do conhecimento e que estratégias visuais, como mapas conceituais, favorecem a organização de relações entre conceitos. Assim, discutir experiência visual é discutir também o direito ao acesso linguístico, à compreensão e à autoria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Experiência visual e constituição cognitivo-linguística do sujeito surdo

A experiência visual pode ser compreendida como uma forma de relação com o mundo que se intensifica e se organiza socialmente por meio da língua, da cultura e das interações. Schallenger (2019) oferece uma contribuição particularmente relevante por escrever desde a experiência de sujeito surdo e relacionar visualidade, comunidade e linguagem. Em sua formulação, a visualidade não aparece como uma característica neutra do aparelho perceptivo, mas como uma experiência que adquire sentidos no encontro com outros surdos. O autor afirma, de maneira sintética, que “A experiência visual é algo fundamental na construção dessa diferença, chamada diferença surda” (Schallenger, 2019, p. 1). A frase situa a visão no plano da experiência social e identitária, e não apenas no plano fisiológico.

Esse aspecto ajuda a evitar dois reducionismos. O primeiro seria considerar que todos os surdos vivenciam a visualidade da

mesma maneira, desconsiderando diferentes histórias linguísticas, graus de contato com a Libras, contextos familiares, escolarização e escolhas individuais. O segundo seria entender a visualidade como simples substituição mecânica de um sentido por outro. Pinto e Senna (2025, p. 5-8) argumentam que a concepção visual do sujeito surdo está na capacidade de empregar o canal visual na constituição de seu desenvolvimento linguístico. A passagem da modalidade oral-auditiva para a visual-gestual interfere na maneira pela qual os signos são percebidos, organizados e relacionados, tornando a modalidade um elemento constitutivo do desenvolvimento da linguagem.

Logo, podemos deduzir que a afinidade dos surdos com a língua de sinais é algo inerente à sua experiência visual no mundo. Ela encontra no surdo um rico terreno, fertilizado pela modalidade visual da linguagem que se constitui a partir do momento em que a criança surda recorre ao seu aparato visual para ler o mundo à sua volta e reconhecer padrões linguísticos. A língua de sinais é, para o surdo, uma língua que vai ao encontro de sua modalidade de linguagem, visual-gestual (Pinto; Senna, 2025, p. 8).

A passagem acima é importante porque aproxima percepção e linguagem sem transformar a visão em destino biológico. O que se destaca é a adequação entre uma modalidade linguística plenamente estruturada e um canal perceptivo disponível ao sujeito. Quando a criança encontra interlocutores, padrões linguísticos e práticas culturais acessíveis visualmente, sua experiência perceptiva passa a

ser organizada por categorias, relações e convenções compartilhadas. Esse processo favorece a estabilidade de significados e oferece instrumentos simbólicos para interpretar acontecimentos que, sem uma língua comum, poderiam permanecer fragmentados ou dependentes do contexto imediato.

Schallenger (2019, p. 2-3) mostra que a experiência visual também se articula às formas de memória cultural. Desenhos, teatro, mímica, gestos, metáforas e vídeos são mencionados como modos de expressão que podem circular no interior das comunidades surdas. A tecnologia de registro, especialmente o vídeo, amplia as possibilidades de guardar produções em língua de sinais, produzir memória coletiva e permitir que enunciados visual-gestuais sejam revisitados. Essa dimensão é cognitiva porque memória e construção de sentido não são processos desvinculados dos suportes culturais disponíveis. O registro visual transforma a relação entre experiência efêmera, reflexão e compartilhamento do conhecimento.

A visualidade, dessa forma, integra uma ecologia semiótica mais ampla. Expressões faciais e corporais, orientação do olhar, movimentos no espaço, imagens, desenhos e objetos podem funcionar de maneira articulada à Libras. Na experiência escolar, isso significa que a compreensão não depende somente da presença de um intérprete ou da apresentação de uma imagem isolada. Ela depende da coerência entre língua de instrução, organização do espaço, tempo de

observação, sequência das informações e possibilidade de o estudante interagir visualmente com professor, colegas e materiais. Carvalho e Garcia (2019, p. 5) observam que práticas de letramento precisam articular-se às experiências socioculturais do estudante e que recursos materiais e visuais podem oferecer elementos para a construção de sentidos em produções sinalizadas e escritas.

Também é necessário reconhecer a dimensão comunitária da experiência visual. O contato entre pares não serve apenas para treinar uma língua; ele possibilita acessar narrativas, estilos de sinalização, valores culturais e modos de interpretar situações sociais. No estudo de Valério (2025, p. 10-13), crianças surdas relatam maior satisfação quando encontram interlocutores fluentes em Libras e convivem com outras crianças surdas. Seis das oito participantes afirmaram sentir maior pertencimento à comunidade surda em um evento coletivo do que na escola. O dado não autoriza concluir que um único modelo escolar responda a todas as trajetórias, mas evidencia que a existência de ambientes linguísticos densos pode influenciar o bem-estar, a interação e a própria disposição para aprender.

Libras, linguagem e desenvolvimento da cognição

A relação entre linguagem e cognição é um dos pontos mais recorrentes nos estudos analisados. Dizeu e Caporali (2005, p. 583-590) discutem a aquisição da Libras pela criança surda considerando desenvolvimento da linguagem, cognição e interação social. As

autoras enfatizam que a língua de sinais apresenta estrutura própria e desempenha as funções de uma língua natural, possibilitando comunicação, pensamento e expressão de sentimentos. Sua modalidade gesto-visual não diminui a complexidade linguística; ao contrário, oferece ao sujeito surdo uma via acessível para participar de relações sociais e atribuir significados ao mundo.

Esse argumento é decisivo para separar duas questões frequentemente confundidas: capacidade cognitiva e acesso linguístico. Vargas e Moser (2020, p. 2) assinalam que crianças surdas e ouvintes possuem potencialidades cognitivas e linguísticas e que as dificuldades de aprendizagem observadas em casos de exposição tardia à língua de sinais estão relacionadas, sobretudo, aos prejuízos decorrentes do acesso linguístico tardio, e não a uma incapacidade de aprender. A distinção modifica a interpretação pedagógica do desempenho escolar. Em vez de atribuir o insucesso ao sujeito, torna-se necessário examinar quais experiências linguísticas foram efetivamente oferecidas e em que momento do desenvolvimento.

Vargas e Moser (2020, p. 3-4) sustentam que a ausência de uma língua estruturada não elimina a capacidade de pensar, mas pode restringir a organização e a expressão de conteúdos simbólicos complexos. Gestos e expressões permitem chegar a significados; contudo, uma língua compartilhada amplia as possibilidades de generalização, de estabelecer relações entre conceitos e de produzir

abstrações. A Libras, nesse quadro, atua como instrumento de organização e expansão do pensamento, porque oferece um sistema gramatical e semântico no qual experiências particulares podem ser relacionadas a categorias mais amplas. Essa interpretação impede que se associe surdez a incapacidade intelectual e, ao mesmo tempo, evita minimizar os efeitos da privação linguística.

O Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos busca a aceitação da surdez sem almejar transformações culturais e de identificação do sujeito surdo. Segundo essa proposta, o indivíduo ao adquirir uma língua natural é capaz de se desenvolver plenamente, vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura. Assim, a concepção bilíngüe lingüística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 592).

A citação evidencia que a língua de sinais não é apresentada como apoio periférico a uma escolarização conduzida exclusivamente em português. Ela constitui a base a partir da qual o sujeito pode vivenciar, aprender, comunicar-se e participar socialmente. Essa centralidade tem implicações para a formação de conceitos. Dizeu e Caporali (2005, p. 590-592) relacionam linguagem à ampliação da percepção de mundo, à abstração e à generalização. Assim, o

desenvolvimento cognitivo não pode ser analisado separadamente das oportunidades de interação linguística, pois é por meio delas que o sujeito negocia significados, revisa interpretações e incorpora conhecimentos culturalmente produzidos.

Pinto e Senna (2025, p. 6-8) acrescentam uma dimensão neurofuncional à discussão ao reunir estudos segundo os quais áreas cerebrais associadas ao processamento da linguagem podem ser recrutadas tanto por línguas orais quanto por línguas de sinais. O ponto relevante para esta análise não é afirmar equivalência simples entre modalidades, mas reconhecer que o processamento linguístico não depende necessariamente da fala oral. Os autores destacam que sujeitos surdos processam informações visuais em regiões relacionadas à linguagem e que a língua de sinais apresenta complexidade estrutural comparável à das línguas faladas. Isso reforça a necessidade de distinguir linguagem de oralidade.

Na perspectiva educacional, a precocidade do acesso à língua torna-se especialmente importante. Vargas e Moser (2020, p. 7) afirmam que crianças surdas se baseiam em experiências visuais e desenvolvem seu potencial linguístico a partir de exposição adequada à informação e ao input linguístico. Quando a língua de sinais está disponível desde a infância, há condições para que etapas de aquisição se desenvolvam em uma interação cotidiana, sem que a criança dependa exclusivamente de explicações metalinguísticas tardias. Em

famílias ouvintes, contudo, essa disponibilidade pode não ocorrer de modo espontâneo, o que demanda políticas de orientação familiar, contato com adultos surdos e oportunidades sistemáticas de convivência em Libras.

O acesso precoce não deve ser tratado de forma determinista. Os próprios estudos discutem plasticidade e trajetórias de aquisição tardia, indicando que sujeitos podem desenvolver a Libras e ampliar suas competências ao longo da vida (Vargas; Moser, 2020, p. 3). O problema está em naturalizar atrasos evitáveis ou responsabilizar o indivíduo por barreiras produzidas pelo ambiente. A tarefa educacional consiste em oferecer condições linguísticas ricas em todas as etapas, respeitando o repertório do estudante e favorecendo a expansão de sua capacidade de significar.

Os resultados de Carvalho e Garcia (2019, p. 7-8) ilustram essa diferença. Nas escolas pesquisadas, estudantes com aquisição tardia da Libras apresentavam dificuldades recorrentes na compreensão dos conteúdos e do português como segunda língua. Em ambiente com maior circulação da Libras, observaram-se trocas mais intensas entre os estudantes e sentimento de pertencimento. Posteriormente, ações com professor surdo, gêneros textuais, gravuras, desenhos e uma sequência que partia da Libras para o português escrito favoreceram aprendizagem considerada mais significativa e contextualizada. O

dado sugere que a questão cognitiva se transforma quando a escola altera as condições de mediação.

Assim, a relação entre Libras e cognição não deve ser formulada como se a língua criasse capacidades inexistentes, mas como condição para que capacidades humanas se organizem simbolicamente, sejam comunicadas, confrontadas e ampliadas. A língua oferece categorias e relações que tornam possível passar do imediato ao abstrato, da experiência individual ao conhecimento compartilhado. Para o sujeito surdo sinalizante, a modalidade visual-gestual integra esse processo de maneira constitutiva.

Aprendizagem, mediação e pedagogia visual

Se a visualidade participa da constituição linguística e cognitiva, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas para que o acesso visual ao conhecimento seja efetivo. Isso exige ultrapassar a ideia de que pedagogia visual significa apenas acrescentar figuras a uma aula estruturada segundo parâmetros orais. A organização da informação deve considerar o campo visual, a simultaneidade e a sequencialidade das tarefas, a posição dos interlocutores, o tempo necessário para observar uma demonstração e depois acompanhar uma explicação em Libras, bem como a integração entre diferentes sistemas semióticos. A pergunta central deixa de ser “qual imagem usar?” e

passa a ser “como construir uma situação de aprendizagem visualmente e linguisticamente acessível?”.

O teatro oferece um exemplo expressivo dessa integração. Lima e Vieira (2016, p. 93-98) relacionam gestualidade, expressão facial, movimento corporal e espacialidade a processos de aprendizagem. Para os autores, a afinidade entre a língua de sinais e a linguagem teatral pode favorecer a compreensão de conteúdos e conceitos, além de ampliar a participação e a expressão do estudante. A experiência dramática mobiliza percepção, memória, antecipação, interpretação de papéis e produção de sentidos, articulando dimensões cognitivas, afetivas e corporais.

Imprescindível a uma boa formação, o teatro é de grande funcionalidade, quando utilizado na educação de alunos surdos. A linguagem universal do teatro estimula a aprendizagem, potencializando o raciocínio cognitivo, a capacidade comunicativa e a compreensão de mundo. Por ser uma arte plural, de caráter fortemente visual, que aglutina todas as artes e linguagens, o teatro tem grande receptividade nas comunidades surdas. O objetivo deste trabalho, portanto, é trazer reflexões sobre o teatro como um horizonte de possibilidades para a educação de surdos, uma via canalizadora do seu potencial artístico corporal, considerando a experiência dramática como um processo de desenvolvimento cognitivo, um percurso, por meio do qual ocorrem transformações da interioridade surda e de sua realidade exterior (Lima; Vieira, 2016, p. 94).

A contribuição do teatro para este artigo não está em defender uma técnica única, mas em mostrar que a aprendizagem pode ser

construída com múltiplas linguagens visualmente articuladas. Ao dramatizar um conceito, o estudante precisa selecionar características, organizar uma sequência, representar relações e interpretar a resposta do outro. Essas ações transformam conteúdo em experiência compartilhada. Lima e Vieira (2016, p. 97) observam que o teatro facilita a abordagem de conteúdos e conceitos justamente porque explora uma linguagem corporal e visuoespacial próxima às possibilidades expressivas da língua de sinais.

Outra estratégia analisada é o mapa conceitual. Campello e Cabral (2025, p. 28-39) discutem seu potencial no ensino superior de estudantes surdos, destacando a possibilidade de representar graficamente relações entre conceitos e de articular essa representação à mediação em Libras. O valor pedagógico não reside na aparência gráfica do mapa, mas na atividade intelectual de selecionar conceitos, hierarquizá-los, estabelecer conexões e explicitar relações. Para o estudante surdo, essa organização pode funcionar como suporte visual para acompanhar textos científicos em português e para reconstruir o conteúdo na primeira língua.

No começo, matutava esse sinal e queria saber o que realmente significava C-O-N-C-E-I-T-O? Ao passar no concurso como professor efetivo de uma universidade pública, em Minas Gerais, o autor se deparou com a responsabilidade de “ensinar” aos alunos, a Disciplina de Libras, foi quando começou a perceber que havia em sua mente muitas lacunas, ainda, sobre essa

palavra/sinal que sempre o desafiou no tempo de aluno de Letras Libras. [...] Quando, finalmente, compreendemos o que era um C-O-N-C-E-I-T-O. Compreendemos que era algo em que aos poucos, passávamos a mergulhar profundamente, abrindo, desvendando o que era oculto para a nossa compreensão e entendimento conceitual. Tudo a falta de compreensão relatada acima foi consequência, entre outros, de uma escolaridade onde o uso de nossa língua, a Libras, não foi compartilhado na construção dos conhecimentos acadêmicos. Esse fato precisa ser mudado (Campello; Cabral, 2025, p. 32).

O relato recuperado por Campello e Cabral explicita uma questão fundamental: conhecer um sinal não equivale automaticamente a dominar um conceito. A formação conceitual exige relações entre experiências, definições, exemplos, contrastes e usos discursivos. O mapa conceitual pode tornar visíveis algumas dessas relações, desde que seja construído de maneira dialógica e associado à explicação em Libras. Isso impede que a visualidade seja confundida com simplificação; ao contrário, uma pedagogia visual rigorosa deve tornar acessíveis relações complexas sem reduzir o conteúdo científico.

A própria discussão de pedagogia visual apresentada no artigo de Campello e Cabral contém um exemplo de citação de citação relevante para esta temática. Ao recuperar a formulação de Perlin sobre uma pedagogia baseada nos entendimentos e experiências visuais da comunidade surda, os autores registram a expressão “emancipação cultural pedagógica” (Perlin, 2006, p. 62 *apud*

Campello, 2007, *apud* Campello; Cabral, 2025, p. 38). A cadeia de referência mostra que o conceito circula na produção acadêmica como defesa de estratégias culturais e linguísticas capazes de representar objetos, imagens, língua e significados por meio de aparatos visuais. Para o presente estudo, o ponto central é que a pedagogia visual não se limita a uma preferência metodológica; ela está relacionada ao reconhecimento de uma experiência linguística e cultural.

Carvalho e Garcia (2019, p. 8) fornecem um exemplo empírico de combinação entre Libras, imagens e português escrito. Em atividades com professor surdo, os temas eram retomados por gravuras e desenhos, discutidos primeiramente em Libras e depois associados à escrita. O procedimento permitia que os estudantes estabelecessem relações entre palavras, frases e textos previamente compreendidos em sua primeira língua. As autoras relatam maior desenvoltura no uso da Libras e uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A sequência é pedagogicamente relevante porque parte de um sistema linguístico acessível para construir pontes com a segunda língua, em vez de exigir que o português funcione como único caminho de acesso ao conceito.

Uma pedagogia orientada pela visualidade, portanto, precisa coordenar recursos, e não apenas acumulá-los. Projetar simultaneamente um texto longo, exigir leitura labial, manter o intérprete afastado do campo de visão e falar enquanto o estudante

observa uma imagem pode criar competição atencional. Em contraste, organizar etapas, sinalizar objetivos, permitir tempo para observação, usar representações com função definida e garantir interação em Libras favorece a integração das informações. A acessibilidade visual é uma propriedade da situação de ensino, não de um recurso isolado.

Construção de sentidos, letramento e participação

A construção de sentidos envolve mais do que decodificar sinais ou palavras. Ela requer inserir enunciados em contextos, relacioná-los a experiências anteriores e compreender como diferentes formas de representação se conectam. Pinto e Senna (2025, p. 8) observam que, no processo de letramento, a língua de sinais e a língua escrita podem ampliar conjuntamente a capacidade comunicacional, mas destacam que a elaboração de conceitos ocorre a partir da língua materna, na qual novas palavras ou sinais estabelecem relações com conhecimentos já construídos. Essa formulação é especialmente importante para evitar práticas que apresentam o português escrito como pré-requisito para pensar conteúdos complexos.

Dizeu e Caporali (2005, p. 590) associam o aprendizado de uma língua a um modo de atribuir significações ao mundo e compreender peculiaridades culturais. A língua permite que experiências sejam nomeadas, comparadas e reorganizadas. No caso da criança surda, uma língua visualmente acessível possibilita que

eventos do cotidiano deixem de ser apenas acontecimentos percebidos e passem a integrar redes de significação compartilhadas. A construção de sentidos, por isso, depende tanto da estrutura linguística quanto da participação em comunidades de uso.

Esse ponto aproxima cognição e cultura. Schallenberger (2019, p. 7-8) descreve como piadas, jogos de sinais e narrativas da comunidade surda envolvem sentidos que não se reduzem à tradução literal. Humor e cultura exigem reconhecer alusões, expectativas e convenções compartilhadas. Quando o autor relata que, no início de sua inserção comunitária, não conseguia reproduzir determinadas piadas porque ainda não experimentava plenamente seus sentidos, evidencia-se que aprender uma língua também significa aprender formas culturalmente situadas de interpretar. A experiência visual, nesse caso, é constituída por repertórios e práticas coletivas.

No letramento escolar, Carvalho e Garcia (2019, p. 4-5) defendem uma compreensão plural das práticas discursivas, nas quais sinalização e escrita se relacionam. Para estudantes surdos, isso implica construir pontes entre gêneros em Libras e gêneros escritos, sem apagar as diferenças de modalidade. Um conceito pode ser discutido em Libras, representado por um esquema, associado a exemplos visuais e, posteriormente, elaborado em português escrito. O percurso não diminui a exigência acadêmica; ao contrário, oferece

bases para que a escrita seja compreendida como produção de sentido e não como simples cópia de estruturas formais.

As experiências relatadas por Valério (2025, p. 10-14) acrescentam a dimensão afetivo-social da significação. Crianças em ambientes onde a Libras era menos presente referiram dificuldades de comunicação e isolamento, enquanto a convivência em evento com outras crianças e adultos sinalizantes foi associada a pertencimento e satisfação. A aprendizagem não se reduz ao afeto, mas o sentimento de poder comunicar-se e ser compreendido modifica as condições de participação. Um estudante que dispõe de interlocução pode testar hipóteses, solicitar esclarecimentos, compartilhar experiências e construir coletivamente interpretações sobre o conteúdo.

Pinto e Senna (2025, p. 12-14) mostram, no relato de um participante surdo, que a modalidade visual-gestual se consolidou como principal via de construção de sentido e de elaboração de conceitos, servindo também como referência para compreender o português escrito. A trajetória analisada demonstra que a aprendizagem de uma segunda língua pode ser favorecida quando há uma primeira língua capaz de sustentar relações conceituais. Isso reforça o princípio de que o bilinguismo não deve significar competição entre Libras e português, mas distribuição de funções e criação de pontes entre modalidades.

Consequentemente, a expressão “construção de sentidos” precisa ser entendida como atividade. O sentido é produzido quando o sujeito relaciona língua, experiência e contexto; quando percebe diferenças entre usos possíveis; quando reconhece padrões, metáforas, classificações e relações causais; e quando pode reformular uma explicação diante da resposta do outro. A visualidade participa desse movimento porque organiza o acesso aos signos e porque oferece formas espaciais, corporais e imagéticas de representar relações. A Libras fornece a estrutura linguística que permite transformar essas representações em discurso compartilhável.

Implicações para práticas educacionais bilíngues

As implicações educacionais dos estudos analisados apontam para a necessidade de pensar a escolarização de surdos a partir de condições de acesso linguístico e não apenas de presença física na escola. Carvalho e Garcia (2019, p. 7-8) encontraram situações em que a única referência de Libras para o aluno era o intérprete, com pouca circulação da língua entre professores e colegas. Valério (2025, p. 10-12) registrou dificuldades semelhantes: metade das crianças entrevistadas relatou problemas de comunicação pela ausência de fluência em Libras entre colegas e professores, e cinco mencionaram que seus professores não dominavam a língua. Esses dados mostram

que disponibilizar um mediador não substitui a construção de um ambiente bilíngue.

Um primeiro princípio, portanto, é garantir acesso consistente à Libras. Isso envolve professores e profissionais qualificados, convivência com pares sinalizantes, materiais produzidos em língua de sinais e oportunidades de uso para finalidades acadêmicas, culturais e sociais. Dizeu e Caporali (2005, p. 591-592) ressaltam a importância de a criança ter contato com a língua de sinais o mais cedo possível e de a família participar desse processo. Em etapas posteriores, o mesmo princípio se traduz na necessidade de ampliar repertórios acadêmicos, terminologia, gêneros discursivos e possibilidades de argumentação em Libras.

Um segundo princípio é planejar visualmente a aula. A disposição física, a iluminação, o enquadramento de vídeos, a visibilidade do intérprete e do professor, a alternância entre leitura e sinalização e a clareza gráfica dos materiais interferem no acesso. Campello e Cabral (2025, p. 37-39) defendem estratégias visuais alinhadas à percepção do mundo por estudantes surdos e apresentam o mapa conceitual como uma possibilidade de representação das relações presentes em textos científicos. O professor precisa escolher recursos com função cognitiva definida: comparar, classificar, sequenciar, localizar, mostrar causalidade, evidenciar hierarquias ou representar transformações.

Um terceiro princípio é partir da compreensão para a produção. Em situações bilíngues, a apresentação inicial de um conceito em Libras pode oferecer uma base para leitura e escrita em português. Carvalho e Garcia (2019, p. 8) mostram que a articulação entre gravuras, desenhos, Libras e texto escrito favoreceu associações e contextualização. Esse percurso valoriza a segunda língua sem convertê-la em obstáculo prévio ao acesso ao conhecimento. A escrita pode ser ensinada como objeto linguístico específico, enquanto os conteúdos curriculares são discutidos por meios plenamente acessíveis.

Um quarto princípio é valorizar produção cultural e autoria surda. Schallenberger (2019, p. 2-8) demonstra que vídeos, humor e registros de sinalização ampliam a memória e a circulação cultural. Inserir produções surdas no currículo permite que estudantes encontrem modelos discursivos em Libras, reconheçam repertórios culturais e percebam a língua como meio de criação intelectual. Isso também amplia a referência de professores ouvintes, que passam a conhecer formas de organização do discurso visual não limitadas à tradução imediata de textos em português.

Por fim, a avaliação precisa distinguir domínio conceitual, proficiência em Libras e proficiência em português escrito. Quando todas essas dimensões são avaliadas por um único produto textual em segunda língua, corre-se o risco de interpretar dificuldades linguísticas

como desconhecimento do conteúdo. Avaliações podem combinar explicações em Libras, mapas conceituais, produções audiovisuais, resolução de problemas, dramatizações e escrita, conforme os objetivos da atividade. A diversificação não reduz critérios acadêmicos; ela torna mais preciso o que está sendo avaliado e cria oportunidades para que o estudante demonstre conhecimento por diferentes vias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que a experiência visual possui relevância central na cognição do sujeito surdo quando é articulada à linguagem, à interação social e às práticas culturais. A visualidade não deve ser reduzida à capacidade fisiológica de enxergar nem tomada como traço uniforme de todas as pessoas surdas. Nos estudos analisados, ela se configura como modalidade de relação com o mundo que ganha densidade por meio da Libras, da convivência com outros sinalizantes, dos registros visuais e das práticas educacionais que respeitam a organização visuoespacial da língua.

No eixo da linguagem e da cognição, os trabalhos de Dizeu e Caporali (2005), Vargas e Moser (2020) e Pinto e Senna (2025) convergem ao indicar que a surdez não corresponde a incapacidade cognitiva. As dificuldades observadas em determinados percursos estão fortemente relacionadas às condições de acesso linguístico. Uma

língua estruturada amplia possibilidades de comunicação, generalização, abstração e organização conceitual. Para o sujeito surdo sinalizante, a Libras oferece uma modalidade coerente com a experiência visual-gestual e pode funcionar como base para a aprendizagem de outros conhecimentos e para o desenvolvimento do português escrito como segunda língua.

No eixo da aprendizagem, verificou-se que a pedagogia visual exige organização intencional dos processos de ensino. Teatro, mapas conceituais, imagens, desenhos e vídeos podem favorecer a aprendizagem quando estão integrados a objetivos cognitivos e à mediação linguística em Libras. Lima e Vieira (2016) mostram o potencial da experiência dramática para articular linguagem corporal, cognição e compreensão; Campello e Cabral (2025) destacam a representação visual das relações conceituais; Carvalho e Garcia (2019) registram resultados positivos quando conteúdos são contextualizados por Libras e recursos imagéticos antes de sua elaboração em português escrito.

Também se evidenciou que a construção de sentidos é inseparável da participação. Schallenberger (2019) demonstra que a experiência comunitária, o humor e os registros audiovisuais permitem compartilhar formas de interpretação e preservar produções culturais. Valério (2025) evidencia que a presença de interlocutores fluentes em Libras e de espaços de convivência entre crianças surdas favorece

comunicação, satisfação e pertencimento. Esses elementos não são exteriores à aprendizagem: eles criam condições para que o estudante pergunte, argumente, compare interpretações e produza conhecimento em interação.

Diante disso, a educação de surdos precisa deslocar-se de uma lógica de adaptação pontual para uma lógica de acessibilidade linguística e cognitiva. Não basta inserir um recurso visual ou disponibilizar tradução ocasional. É necessário planejar situações em que o estudante consiga observar, sinalizar, manipular representações, registrar ideias, discutir conceitos e estabelecer relações entre Libras e português escrito. Isso requer formação de professores, materiais bilíngues, presença de profissionais fluentes em Libras, valorização de produções surdas e avaliação capaz de distinguir conhecimento conceitual de proficiência na segunda língua.

Conclui-se, portanto, que reconhecer a importância da experiência visual significa reconhecer uma condição de produção do conhecimento. A visualidade, quando mediada por uma língua plenamente acessível e por relações sociais significativas, participa da formação de conceitos, da memória, da abstração, da construção identitária e da autonomia intelectual. O desafio educacional não é transformar o surdo em um aprendiz de lógica oral-auditiva, mas criar contextos em que sua experiência linguística possa operar como

fundamento para ampliar repertórios e acessar saberes cada vez mais complexos.

Como limite, este artigo baseou-se em um conjunto delimitado de estudos e não pretende abranger toda a diversidade de experiências surdas, incluindo trajetórias de pessoas oralizadas, implantadas, surdocegas ou usuárias de outras formas de comunicação. Pesquisas futuras podem aprofundar, em diferentes níveis de ensino, como estratégias visuais específicas influenciam a compreensão de conceitos, a memória e a produção acadêmica em Libras e português. Ainda assim, a literatura examinada oferece uma conclusão consistente: ambientes linguisticamente ricos e visualmente planejados ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem de sujeitos surdos e devem constituir princípio permanente da educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina Souza; CABRAL DOS SANTOS, Wagner. Mapa conceitual: uma prática visual a ser construída na formação de professores bilíngue atuando com alunos surdos e não-surdos no ensino superior. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 28-45, 2025. DOI: 10.36704/sciasls.v3i2.8470. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasls/article/view/8470>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CARVALHO, Andréa Guimarães de; GARCIA, Renata Rodrigues de Oliveira. Contexto escolar e o ensino para surdos: a Libras como instrumento de educação e de identidade. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.58737. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/58737>. Acesso em: 15 jul. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em: 22 jul. 2026.

LIMA, Hildomar José; VIEIRA, Divino Gomes. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 93-102, 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i1.39646. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/39646>. Acesso em: 28 jul. 2026.

PINTO, Loide Leite Aragão; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Sujeito surdo: a questão visual no desenvolvimento da linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, e0179, p. 1-16, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0179. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0179>. Acesso em: 1 set. 2026.

SCHALLENBERGER, Augusto. Comunidade surda: uma experiência de humor. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.60217. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/60217>. Acesso em: 4 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: 10.36704/sciasls.v4i1.9907. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/9907>. Acesso em: 7 set. 2026.

VARGAS, Vanessa da Silva; MOSER, Denise Aparecida. Desenvolvimento cognitivo do surdo e aquisição da Língua de Sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, e65749, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.65749. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/65749>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAPÍTULO 9

BILINGUISMO LIBRAS - PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA: CONCEPTUALIZAÇÃO, CORPOREIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM SUJEITOS SURDOS



Flavia Luiza Fernandes Caldas¹

Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa (UCP).



RESUMO: Este artigo discute o bilinguismo Libras–Português sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, focalizando os processos de conceptualização, corporeidade e construção de sentidos em sujeitos surdos. Parte-se da compreensão de que Libras e português mobilizam modalidades semióticas distintas e repertórios que se articulam de maneira dinâmica no funcionamento bilíngue. Por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa, examinam-se estudos brasileiros sobre bilinguismo bimodal, português como segunda língua, metáfora conceptual, iconicidade, esquemas imagéticos, processamento cognitivo, tradução e multimodalidade. A análise evidencia que a experiência visuoespacial e corporal participa da organização conceptual em Libras, sem determinar de forma homogênea a cognição das pessoas surdas. No contato com o português escrito, a Libras pode atuar como língua de mediação, favorecendo relações entre repertórios linguísticos e conhecimentos prévios. Conclui-se que uma abordagem cognitiva do bilinguismo surdo deve integrar corpo, experiência, contexto sociocultural, visualidade e práticas discursivas, reconhecendo a heterogeneidade dos percursos linguísticos e educacionais dos sujeitos surdos.

Palavras-chave: Bilinguismo bimodal; Libras; Linguística Cognitiva; Conceptualização.

INTRODUÇÃO

O bilinguismo de sujeitos surdos no Brasil constitui um fenômeno linguístico, cognitivo e sociocultural que não pode ser reduzido à simples coexistência de dois códigos. A relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa envolve línguas de modalidades distintas, trajetórias de aquisição heterogêneas, funções sociais específicas e formas diversas de acesso ao conhecimento. Em muitos percursos, a Libras ocupa a posição de primeira língua e de língua de interação direta, enquanto o português se apresenta principalmente em sua modalidade escrita, como segunda língua. Essa configuração produz um campo de contato no qual experiências visuais, corporais, espaciais e discursivas participam ativamente da elaboração de significados, ao mesmo tempo em que a escrita em português amplia as possibilidades de circulação social, acadêmica e profissional.

A caracterização desse fenômeno como bilinguismo bimodal é particularmente relevante porque explicita que o contato linguístico não ocorre apenas entre sistemas lexicais e gramaticais diferentes, mas também entre modalidades de produção e percepção distintas. Rubio e Souza (2021) demonstram, em estudo sociolinguístico com participantes surdos de São Carlos, que Libras e português assumem funções complementares e variáveis na vida cotidiana. Os autores observam que o português mantém papel importante na comunicação,

sobretudo pela escrita, enquanto a Libras organiza interações em espaços comunitários e em outras situações de uso. Tal cenário desautoriza concepções rígidas de bilinguismo baseadas em proficiência idêntica nas duas línguas e reforça a necessidade de analisar o repertório bilíngue a partir de usos, contextos, finalidades e histórias linguísticas concretas.

A Linguística Cognitiva oferece instrumentos produtivos para aprofundar essa discussão. Em lugar de tratar o significado como conteúdo estático associado a formas linguísticas autônomas, essa perspectiva compreende a linguagem em articulação com processos de conceptualização, experiência corporal, percepção, memória, cultura, contexto e interação. Aplicada às línguas de sinais, essa orientação permite investigar como o espaço de sinalização, as configurações corporais, os movimentos, a iconicidade, os esquemas imagéticos e as metáforas conceptuais participam da produção de sentidos. Os trabalhos de Santos (2017), Souza e Santos (2019), Sessa e Bernardo (2022) e Sessa, Souza e Nunes (2025) evidenciam que fenômenos tradicionalmente estudados em línguas orais também podem ser analisados em Libras, respeitando-se as especificidades de sua modalidade visuoespacial.

A noção de conceptualização é central para este debate porque desloca a atenção de uma suposta equivalência direta entre palavra, sinal e realidade para o modo como os usuários constroem

perspectivas sobre suas experiências. Em Libras, conceitos abstratos podem ser organizados espacialmente e associados a movimentos do corpo, direções e relações perceptuais. Sessa e Bernardo (2022), por exemplo, mostram que sinais relacionados ao tempo mobilizam mapeamentos como PASSADO É PARA TRÁS, FUTURO É PARA FRENTE e PRESENTE É LOCUS. Esses padrões não devem ser compreendidos como simples desenhos do mundo, mas como construções cognitivas que articulam experiência sensório-motora, convenções linguísticas, história dos sinais e práticas culturais. A modalidade visual, portanto, fornece recursos particulares para a expressão de estruturas conceptuais sem tornar a Libras menos abstrata ou menos convencional.

Essa preocupação é igualmente importante na análise do português escrito como segunda língua. Silva (2017) destaca que a aprendizagem de português por surdos envolve especificidades relacionadas à apreensão visual da escrita e à mediação da Libras. Claudio e Quiles (2022) reforçam que a Libras, enquanto L1, pode constituir uma base linguística decisiva para as negociações de sentido implicadas no ensino da L2. Nessa direção, a escrita em português não deve ser apresentada como substituição da língua de sinais, mas como ampliação do repertório do sujeito bilíngue. O contato entre as duas línguas exige estratégias que permitam comparar formas de expressão, mobilizar conhecimentos conceptuais já construídos e reconhecer que

uma mesma experiência pode ser perspectivada por recursos linguísticos e semióticos diferentes.

Diante dessas questões, o objetivo deste artigo é analisar o bilinguismo Libras–Português sob a ótica da Linguística Cognitiva, discutindo como conceptualização, corporeidade, visualidade e contexto participam da construção de sentidos em sujeitos surdos. Busca-se, especificamente, articular três eixos: a caracterização do bilinguismo bimodal e do português escrito como L2; os fundamentos cognitivos relacionados à corporificação, à iconicidade e à metáfora conceptual; e as implicações desses processos para a mediação entre Libras e português em práticas de leitura, aprendizagem, tradução e produção de conhecimentos.

O trabalho assume natureza bibliográfica e qualitativa. O referencial foi constituído prioritariamente pelos estudos disponibilizados para esta pesquisa, selecionados por sua relação com Linguística Cognitiva, Libras, bilinguismo, processamento linguístico, português como segunda língua, tradução e educação bilíngue. A análise não pretende produzir um modelo universal de cognição surda, mas estabelecer relações teóricas entre achados de diferentes pesquisas brasileiras. A hipótese que orienta a discussão é que o bilinguismo Libras–Português pode ser mais adequadamente compreendido quando as duas línguas são consideradas como recursos de conceptualização e ação social, cujos sentidos emergem da

interação entre corpo, experiência, modalidade linguística, cultura e contexto discursivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Bilinguismo bimodal: Libras como L1 e português escrito como L2

A compreensão do bilinguismo de sujeitos surdos exige inicialmente uma revisão da ideia de bilíngue como indivíduo que domina duas línguas em níveis equivalentes e em todas as situações. Em comunidades surdas, as línguas podem ser adquiridas em momentos diferentes, empregadas com interlocutores distintos e associadas a modalidades também diferentes. Rubio e Souza (2021) mostram que a alternância entre Libras e português ocorre em função das condições concretas de interação. No perfil investigado pelos autores, o contato entre as duas línguas produz uma situação bimodal: a Libras se realiza por meio visuoespacial, enquanto o português, para grande parte dos participantes, aparece sobretudo em sua modalidade escrita. Assim, grau de uso, função, alternância e interferência variam de pessoa para pessoa.

Silva (2017) situa o português como segunda língua dos surdos brasileiros dentro de um campo maior de ensino de português a falantes de outras línguas, mas ressalta especificidades do grupo. Entre elas estão a centralidade da modalidade escrita, a relação visual com os textos e a mediação da língua de sinais nos processos de

aprendizagem. Essa formulação afasta a ideia de que ensinar português a estudantes surdos significa reproduzir métodos voltados a ouvintes ou tomar a oralidade como caminho obrigatório para a escrita. A L2 precisa ser ensinada considerando o repertório linguístico do aprendiz e os modos pelos quais ele acessa e organiza informações.

Claudio e Quiles (2022) chegam a conclusão convergente ao defenderem que a aquisição da Libras como L1 oferece base para o ensino da língua portuguesa como L2. O ponto não é estabelecer uma hierarquia cognitiva rígida entre as línguas, mas reconhecer que uma língua plenamente acessível cria condições para interação, explicitação de conceitos, negociação de hipóteses e reflexão metalinguística. A escrita em português pode, então, ser apresentada por meio de relações semânticas, gêneros discursivos, imagens, situações comunicativas e comparações entre modos de expressão, em vez de ser reduzida à memorização de correspondências formais.

Martins (2025) acrescenta que um modelo educacional bilíngue exige condições institucionais para funcionar: professores capazes de ensinar em Libras, materiais bilíngues, recursos visuais e políticas que assegurem acessibilidade linguística. O bilinguismo, portanto, não se realiza apenas como atributo individual; depende de ambientes em que as línguas possam circular com funções legítimas. Esse aspecto aproxima a discussão educacional da Linguística

Cognitiva, pois a construção de sentidos é inseparável das situações concretas em que os sujeitos usam a linguagem.

A própria pesquisa sobre PL2 para surdos reconhece que ainda há necessidade de ampliar propostas pedagógicas e estudos específicos. Silva sintetiza esse desafio nos seguintes termos:

As pesquisas e práticas relacionadas ao ensino de PL2 para surdos têm ganhado muito com o intercâmbio com a área de ensino de português para falantes de outras línguas nos últimos anos, mas é preciso avançar no desenvolvimento de novas propostas e estratégias de ensino adequadas a esses aprendizes. Assim, enfatizamos a importância do desenvolvimento de pesquisas na área para que o ensino de PL2 para surdos possa realmente responder às necessidades e anseios da comunidade surda (Silva, 2017, p. 147).

A passagem evidencia que o reconhecimento do português como L2 é apenas o ponto de partida. Para uma abordagem coerente com o bilinguismo bimodal, é necessário investigar como a língua escrita é compreendida, quais recursos de Libras são mobilizados, como conhecimentos conceptuais transitam entre modalidades e quais práticas favorecem autoria e autonomia. A questão cognitiva, nesse sentido, não se separa da questão pedagógica: ambientes que permitem ao estudante formular e discutir conceitos em Libras ampliam as possibilidades de atribuir sentido aos textos em português, enquanto atividades de leitura e escrita podem criar redes de associação e categorização.

Linguística Cognitiva, conceptualização e corporeidade

A Linguística Cognitiva parte de uma compreensão da linguagem como dimensão integrada à cognição geral. Em vez de separar rigidamente estrutura linguística, percepção e experiência, esse campo investiga como categorias, perspectivas, metáforas, esquemas espaciais e conhecimentos enciclopédicos participam da significação. Para o estudo da Libras, essa orientação é especialmente fértil porque permite considerar a participação explícita do corpo e do espaço de sinalização sem reduzir a língua a gestos imitativos. O corpo é simultaneamente condição material de produção e fonte de experiências recorrentes que podem estruturar conceptualizações.

Sessa e Bernardo (2022) apresentam a perspectiva experiencialista da Linguística Cognitiva como base para compreender a relação entre significado e experiência corpórea:

A Linguística Cognitiva (LC) caracteriza-se como um arcabouço teórico que adota uma visão experiencialista como uma de suas assunções basilares. Nessa concepção, a natureza orgânica influencia a experiência de mundo refletida no uso da língua, de modo que os significados construídos são influenciados pelas experiências corpóreas. Essa é a tese da corporificação dos sentidos, em que a mente é corporificada, por isso as experiências do corpo assumem um papel fundamental no modo como pensamos e na formação da gramática (Sessa; Bernardo, 2022, p. 184).

A corporificação não significa que toda estrutura linguística seja uma reprodução direta da anatomia ou da percepção. Ela indica que experiências sensório-motoras oferecem padrões recorrentes para a organização conceptual. Relações como dentro/fora, acima/abaixo, origem/percurso/meta, frente/trás e proximidade/distância podem ser abstraídas e aplicadas a domínios menos concretos. Em uma língua visuoespacial, esses esquemas podem ganhar manifestação particularmente saliente porque direção, localização e movimento são componentes disponíveis para a organização gramatical e discursiva.

A conceptualização, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual uma experiência é apreendida sob determinada perspectiva. Não há apenas uma etiqueta linguística ligada a uma entidade pronta; há seleção de propriedades, enquadramento, relações entre domínios e ativação de conhecimentos contextuais. Santos (2017) enfatiza esse caráter processual ao aproximar Semântica Cognitiva e Libras:

Um piscar de olho ou um olhar contumaz para alguém, uma pintura, um desenho, um sinal, uma mímica, uma palavra, um texto, enfim, tudo o que comunica possui forma e significado. Para a Semântica Cognitiva, o significado está vinculado à representação mental e é o resultado de nossas conceitualizações, construídas a partir de nossa exposição ao mundo e de nossas interações com ele. Como resultado de nossas conceitualizações, uma mesma unidade simbólica (palavra ou sinal) em dois ou mais contextos de uso pode indicar significados distintos (Santos, 2017, p. 420).

A consequência dessa formulação é decisiva para o bilinguismo Libras–Português. Se o significado é construído em contexto, não se espera correspondência biunívoca entre um sinal e uma palavra. Mesmo quando existem equivalentes dicionarizados, a escolha de uma forma depende do enquadramento discursivo, da intenção comunicativa, do gênero, do interlocutor e da perspectiva adotada. Traduzir, ler ou escrever em um repertório bilíngue exige reconstruir relações conceptuais e não simplesmente substituir unidades. Essa compreensão ajuda a explicar por que traduções literais entre português e Libras frequentemente são insuficientes e por que o ensino de L2 precisa trabalhar sentidos em situações de uso.

Silva e Machado (2025) reforçam essa interpretação ao analisar a corporeidade em práticas de tradução Libras–Português. Os autores sustentam que o corpo do tradutor participa da construção do sentido por meio de gestos, expressões, orientação e organização espacial. A tradução, nessa perspectiva, evidencia de maneira concentrada um princípio mais amplo: o significado depende de escolhas de conceptualização adequadas ao sistema semiótico e ao contexto da língua-alvo. Para sujeitos bilíngues, a experiência com duas modalidades favorece o desenvolvimento de estratégias de reconfiguração, comparação e integração, embora tais estratégias variem segundo repertório e experiência de cada usuário.

É importante distinguir, nesse ponto, corporeidade de determinismo biológico. A literatura examinada permite afirmar que corpo e percepção participam da construção semântica, mas não autoriza concluir que pessoas surdas compartilham uma cognição uniforme. O corpo é vivido social e culturalmente; experiências são interpretadas por meio de práticas discursivas; e a própria Libras apresenta variação, convencionalidade e historicidade. Assim, conceptualização é simultaneamente corporal, linguística, contextual e sociocultural.

Metáfora conceptual, iconicidade e esquemas imagéticos na Libras

A metáfora conceptual constitui um dos instrumentos mais produtivos para observar a relação entre experiência e abstração. Na perspectiva cognitiva mobilizada pelos estudos selecionados, metáforas não são apenas figuras estilísticas: elas podem estruturar modos recorrentes de compreender um domínio em termos de outro. A Libras oferece dados particularmente expressivos porque relações espaciais e movimentos podem tornar visíveis mapeamentos que, em línguas orais, são realizados predominantemente por itens lexicais e construções sintáticas.

Sessa e Bernardo (2022) analisam sinais relacionados ao tempo e identificam mapeamentos como PASSADO É PARA TRÁS,

FUTURO É PARA FRENTE, PRESENTE É LOCUS e VIDA É JORNADA. A relevância desse resultado está em mostrar que conceitos abstratos podem ser organizados com base em experiências de deslocamento, orientação corporal e percurso. O futuro associado à região à frente do corpo, por exemplo, articula posição espacial e estrutura conceitual; o passado situado atrás relaciona eventos já percorridos à orientação do sujeito no espaço. A língua não apenas “mostra” o tempo: ela oferece uma maneira convencionalizada de construí-lo cognitivamente.

Sessa, Souza e Nunes (2025) encontram padrão convergente em análise de metáforas conceptuais presentes na tradução de uma música para Libras. As autoras identificam BOM É PARA CIMA, RUIM É PARA BAIXO e FUTURO É PARA FRENTE, demonstrando que a conceptualização espacial também pode contribuir para a organização estética da sinalização. O dado amplia a discussão porque evidencia que metáfora conceptual, modalidade visual e expressividade artística não são dimensões isoladas. Na construção de sentido, direção, movimento, ritmo corporal e escolhas lexicais podem operar conjuntamente.

Souza e Santos (2019) defendem que as metáforas conceptuais participam de processos cognitivos fundamentais da Libras. Ao discutirem diferenças experienciais entre surdos e ouvintes, afirmam que “para o surdo, a visão será ainda mais influente para o seu processo

de significação e compreensão do mundo que o cerca” (Souza; Santos, 2019, p. 36). A afirmação deve ser interpretada com cautela, evitando transformá-la em regra universal, mas chama atenção para o peso que a percepção visual pode adquirir em comunidades que usam uma língua visuoespacial. O ponto central é que a experiência perceptiva oferece matéria para conceptualizações, sem eliminar a convencionalidade e a diversidade de usos linguísticos.

A iconicidade também precisa ser compreendida de modo não simplista. Santos (2017) argumenta que sinais relacionados a emoções e domínios abstratos podem combinar razão, imaginação, metáfora, iconicidade e experiências corporificadas. Iconicidade, nessa abordagem, não significa que o sinal seja uma cópia transparente do referente. A forma pode ser motivada por uma perspectiva culturalmente selecionada, por uma metáfora ou por uma associação entre experiências. Um sinal pode apresentar traços visualmente motivados e, ao mesmo tempo, depender do conhecimento linguístico da comunidade para ser interpretado.

Os esquemas imagéticos ajudam a explicar essa continuidade entre experiência e abstração. Em vez de imagens detalhadas, trata-se de padrões recorrentes derivados de relações como PERCURSO, CONTÊINER, CENTRO–PERIFERIA, CIMA–BAIXO e FRENTE–TRÁS. Sessa e Bernardo (2022) mostram que o esquema PERCURSO contribui para conceptualizações temporais em Libras. Quando o

sujeito associa origem, trajetória e meta à organização de acontecimentos, uma experiência corporal concreta fornece estrutura para um domínio abstrato. Em bilinguismo, ela estrutura conceitual pode ser expressa por formas diferentes em Libras e em português, o que torna a comparação entre línguas uma oportunidade para explicitar modos de conceptualização.

Visualidade, leitura e processamento entre Libras e português

A visualidade ocupa lugar central nas discussões sobre bilinguismo surdo, sobretudo quando se considera que o português é frequentemente acessado pela escrita. Silva (2017) reúne pesquisas que apontam uma relação diferenciada de estudantes surdos com o texto escrito, destacando a apreensão visual, a mediação da Libras e a necessidade de metodologias próprias. Essa constatação não significa que a leitura de pessoas surdas seja exclusivamente visual em um sentido simples; significa que a ausência ou a menor disponibilidade de pistas fonológicas auditivas pode favorecer outras estratégias de reconhecimento, associação e construção de significado.

Ao discutir essa questão, Silva (2017, p. 142) recupera um resultado apresentado por Costa (2001) e registra a formulação de Kato (1987 *apud* Costa, 2001, p. 114-115), segundo a qual “o que teríamos, então, seria um léxico visual, e não fonológico”. A citação de citação é relevante por sintetizar uma hipótese sobre rotas de acesso

à palavra escrita em leitores surdos. Contudo, não deve ser entendida como descrição única de todos os leitores: competência em português, escolarização, repertório lexical, idade de aquisição das línguas e experiência de leitura produzem perfis variados.

Capovilla e Cecconi (2022) abordam o processamento de português e Libras por meio de diferentes canais perceptivos e sistemas de representação. O estudo diferencia padrões relacionados à língua portuguesa falada, à leitura orofacial, à escrita e à estrutura dos sinais de Libras. Para os autores, investigar leitura e sinalização exige considerar unidades e operações distintas. Mesmo adotando uma terminologia própria para descrever esses processos, o trabalho contribui para demonstrar que o acesso à linguagem depende da modalidade e que comparar português e Libras requer observar como informação visual, grafêmica, manual e facial é processada.

Do ponto de vista da Linguística Cognitiva, esses resultados podem ser relacionados à noção de construção de sentidos. Reconhecer uma palavra escrita não se esgota na identificação de letras; envolve ativar conhecimento semântico, contexto e expectativas discursivas. Do mesmo modo, compreender um sinal não se reduz a identificar configuração de mão, movimento e localização; tais parâmetros integram uma unidade simbólica inserida em construções maiores. O sujeito bilíngue lida, portanto, com formas

diferentes de materializar significados e precisa articular essas formas a redes conceituais que se desenvolvem ao longo da experiência.

A Libras pode desempenhar papel mediador nesse processo. Silva (2017) assinala que aprendizes surdos usam a língua de sinais em interações face a face, inclusive em situações de ensino de português. Claudio e Quiles (2022) defendem que a L1 constitui base para negociações necessárias à aprendizagem da L2. Pedagogicamente, isso significa que explicações sobre vocabulário, relações gramaticais, gêneros textuais e sentidos implícitos podem ser construídas em Libras, permitindo que o estudante compreenda o conceito antes de concentrar-se na forma escrita em português. Essa mediação evita confundir dificuldade de acesso linguístico com dificuldade cognitiva.

Corpo, espaço, tradução e multimodalidade na construção de sentidos

Os estudos de tradução e terminologia oferecem evidências importantes sobre a articulação entre corpo, espaço e significado. Silva e Machado (2025) defendem que a tradução entre português e Libras ultrapassa a transposição literal, porque a língua-alvo exige reorganizar o conteúdo em uma modalidade visual, corporal e espacial. Expressões faciais, direção do olhar, orientação do tronco, uso do espaço e seleção de sinais participam da interpretação. A tradução torna visível, assim, um princípio aplicável ao bilinguismo

em sentido mais amplo: compreender uma mensagem em uma língua e produzi-la em outra requer reconfigurar a cena conceptual de acordo com recursos linguísticos disponíveis.

Albres (2025) examina a criação e a ampliação terminológica em processos de tradução de português para Libras, aproximando iconicidade e mapeamento mental. Em áreas acadêmicas e técnicas, o problema não é apenas encontrar um rótulo para um termo em português, mas elaborar uma forma sinalizada capaz de integrar características conceptualmente relevantes. A criação de sinais-termo envolve práticas sociais de negociação e validação, o que demonstra que conceptualização é ao mesmo tempo cognitiva e comunitária. Um conceito especializado passa a circular quando a comunidade estabelece formas reconhecíveis, adequadas às práticas discursivas e compatíveis com a estrutura da Libras.

Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025) chegam a resultado semelhante ao analisar terminologia de saúde e biossegurança. Os autores tratam a corporeidade como princípio estruturante e ressaltam a multimodalidade no registro e na validação de sinais. Na conclusão, destacam a função semântica do espaço de sinalização:

Além disso, o espaço de sinalização é empregado como um verdadeiro domínio semântico: ao utilizar a região à frente do corpo como campo de atuação simbólica, o sinal torna visível a localização de conceitos que, de

outra forma, seriam abstratos. Essa construção revela que o pensamento em Libras não é apenas sequencial ou gramatical, mas profundamente visual, espacial e sensorial – uma linguagem ancorada na experiência corpórea e perceptiva humana (Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025, p. 394).

A formulação é relevante para a compreensão de como o espaço pode funcionar linguisticamente. Não se trata de um cenário neutro em torno do sinalizante, mas de um recurso para localizar referentes, estabelecer relações, recuperar participantes e projetar estruturas conceptuais. A modalidade visuoespacial possibilita que determinadas relações sejam apresentadas simultaneamente ou distribuídas no espaço, enquanto o português escrito recorre a outras estratégias de coesão, ordem sintática, referenciação e descrição. O sujeito bilíngue precisa aprender não apenas vocabulários diferentes, mas modos distintos de organizar linguisticamente uma cena.

Silva e Machado (2025) e Albres (2025) também permitem compreender que a passagem entre línguas envolve criatividade. O sentido original precisa ser interpretado e reconstruído, levando-se em conta público, propósito e efeitos discursivos. Para o sujeito surdo que lê ou produz português como L2, há processo semelhante de tomada de decisões: selecionar construções, controlar formas morfossintáticas, organizar informações e adaptar um conteúdo conceptual a convenções da escrita. A mediação em Libras pode

apoiar essas decisões sem eliminar a necessidade de aprendizagem das estruturas específicas do português.

Síntese: conceptualização e construção de sentidos no sujeito bilíngue surdo

A articulação dos estudos examinados permite propor uma compreensão integrada do bilinguismo Libras–Português. Em primeiro lugar, o bilinguismo é variável e situado: Libras e português podem assumir funções diferentes conforme interlocutor, espaço social e trajetória individual (Rubio; Souza, 2021). Em segundo lugar, a Libras oferece recursos visuoespaciais e corporais que participam da conceptualização, incluindo esquemas imagéticos, mapeamentos metafóricos e relações espaciais (Santos, 2017; Sessa; Bernardo, 2022). Em terceiro lugar, o português escrito constitui uma L2 cuja aprendizagem pode ser mediada por conhecimentos já construídos em Libras, mas requer desenvolvimento de repertório lexical, gramatical e discursivo próprio (Silva, 2017; Claudio; Quiles, 2022).

Esses três princípios impedem duas reduções frequentes. A primeira seria tratar o bilinguismo como soma de competências independentes, ignorando que o usuário mobiliza repertórios de forma dinâmica. A segunda seria explicar todas as diferenças de leitura ou aprendizagem pela surdez em si, desconsiderando acesso linguístico e história educacional. Uma abordagem cognitiva permite deslocar a

análise para as condições em que os sentidos são construídos: quais experiências foram disponíveis, que língua possibilitou a primeira explicitação de determinado conceito, quais práticas de leitura e escrita foram vivenciadas e que recursos multimodais podem apoiar novas aprendizagens.

Nesse quadro, a experiência visual não funciona como essência imutável, mas como dimensão relevante de muitos percursos surdos. A língua de sinais organiza visualmente relações que podem ser corporificadas e espacializadas; a escrita, por sua vez, também é visual e pode ser apropriada por rotas que valorizam reconhecimento lexical, contexto e significado. Capovilla e Cecconi (2022) mostram a necessidade de distinguir operações de processamento associadas às diferentes modalidades, enquanto Silva (2017) destaca o papel da mediação de Libras na aprendizagem da língua escrita. A convergência entre esses trabalhos sugere que visualidade precisa ser estudada em conexão com linguagem, cognição e experiência, e não isoladamente.

Por fim, a perspectiva cognitiva fornece uma base para compreender por que o ensino de português como L2 deve ser semântico, discursivo e contextualizado. O estudante precisa construir cenas, relações e propósitos antes de dominar plenamente todas as formas da L2. A Libras pode oferecer o espaço linguístico em que esses sentidos são negociados, enquanto o português se desenvolve

por meio de práticas graduais de leitura e produção. Tal posição não reduz a exigência de aprendizagem formal da escrita; ao contrário, cria condições para que estruturas do português sejam ensinadas em relação a significados que o estudante consegue compreender, discutir e reorganizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite concluir que o bilinguismo Libras–Português adquire maior precisão teórica quando compreendido como fenômeno simultaneamente linguístico, cognitivo, modal e sociocultural. A condição bilíngue de sujeitos surdos não se resume ao domínio de dois repertórios separados, porque Libras e português são mobilizados em práticas concretas nas quais conceitos, inferências, experiências corporais e conhecimentos de mundo se articulam. O caráter bimodal desse bilinguismo acrescenta uma dimensão decisiva: as línguas oferecem recursos diferentes para materializar relações semânticas e discursivas, exigindo do usuário estratégias de reconfiguração e integração.

Sob a ótica da Linguística Cognitiva, a conceptualização constitui o eixo que permite aproximar estudos sobre Libras e estudos sobre português como L2. Significados não são entidades prontas transportadas entre línguas; são construções perspectivadas, dependentes de contexto e experiência. Os trabalhos analisados sobre

metáfora conceptual, iconicidade e esquemas imagéticos mostram que a Libras pode espacializar conceitos abstratos e mobilizar padrões corporificados na organização semântica. A análise de sinais relacionados ao tempo, de metáforas orientacionais e de formas icônicas reforça que espaço e corpo participam da gramática e do discurso sem eliminar a convencionalidade linguística.

A corporeidade mostrou-se igualmente relevante. O corpo não aparece apenas como articulador mecânico dos sinais, mas como recurso de referência, orientação e construção de relações. Os estudos de tradução e terminologia evidenciam que movimentos, expressões, direção e espaço contribuem para a reconstrução de mensagens e para a elaboração de sinais-termo. Essa constatação ajuda a compreender por que correspondências palavra por palavra entre português e Libras são insuficientes: a passagem entre modalidades exige reconstruir cenas e selecionar recursos adequados à língua-alvo.

No que se refere ao português escrito, a literatura examinada reafirma a importância de tratá-lo como segunda língua em contextos nos quais a Libras constitui a língua de maior acessibilidade para interação e instrução. A mediação da L1 não deve ser interpretada como obstáculo ao aprendizado da escrita. Pelo contrário, ela pode oferecer condições para a explicitação de conceitos, para a comparação entre construções e para a produção de hipóteses sobre a L2. Recursos visuais e multimodais podem potencializar esse processo

quando participam efetivamente da organização de sentidos, e não quando são utilizados apenas como elementos ilustrativos.

Também se conclui que a experiência visual precisa ser tratada de maneira não determinista. Embora diferentes estudos apontem seu papel relevante na significação, na leitura e na organização espacial da Libras, não existe um único perfil cognitivo que possa ser atribuído a todas as pessoas surdas. Histórias de aquisição, contextos familiares, escolarização, repertório linguístico, pertencimento comunitário e oportunidades de uso produzem configurações diversas. A noção de sujeito bilíngue surdo, portanto, deve conservar a dimensão coletiva da língua e da cultura sem apagar diferenças individuais.

Do ponto de vista educacional, a principal implicação é a necessidade de ambientes linguisticamente acessíveis, nos quais Libras e português possam exercer funções claras e complementares. A Libras precisa estar disponível como língua de interação, explicação e construção de conhecimentos, enquanto o português escrito deve ser ensinado sistematicamente como L2 por meio de práticas de leitura e produção contextualizadas. Atividades que permitam reconstruir uma mesma cena em Libras e em português, comparar perspectivas, organizar visualmente informações e discutir escolhas lexicais e gramaticais podem favorecer consciência metalinguística e autonomia.

Como limite, este estudo apresenta natureza bibliográfica e reúne pesquisas com objetos distintos, que vão do bilinguismo sociolinguístico à metáfora conceitual, do processamento da leitura à tradução e à terminologia. A aproximação entre esses campos foi realizada para construir uma interpretação teórica integrada, não para afirmar equivalência entre seus métodos ou resultados. Estudos futuros podem ampliar essa interface por meio de investigações empíricas com sujeitos surdos bilíngues, analisando em tarefas reais como conceitos são reconstruídos entre Libras e português, quais estratégias são mobilizadas na leitura e na escrita e como diferentes trajetórias de aquisição influenciam tais processos.

Em síntese, compreender o bilinguismo Libras–Português sob a ótica da Linguística Cognitiva significa reconhecer que linguagem, corpo, espaço, experiência e cultura atuam conjuntamente na produção de sentidos. A Libras não é um apoio acessório ao português, nem o português escrito uma mera codificação de significados previamente sinalizados. Cada língua oferece possibilidades próprias de perspectivar a experiência. O sujeito bilíngue constrói sua atuação linguística ao relacionar essas possibilidades, ampliando formas de aprender, interpretar, produzir textos, traduzir conceitos e participar de diferentes esferas sociais. É nessa articulação, marcada pela heterogeneidade e pela agência dos sujeitos surdos, que se encontra a

contribuição mais produtiva de uma abordagem cognitiva do bilinguismo bimodal.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Estudos sobre a cognição e a tradução de Línguas de Sinais: criação social e ampliação terminológica.

Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 215-229, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68162.

Disponível em:

<https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68162>. Acesso em: 2 set. 2026.

CAPOVILLA, Fernando César; CECCONI, Cibele. Português e Libras: processamento cognitivo via ouvido, olho e mão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 119, p. 153-171, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220014. Disponível em:

<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220014>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CLAUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72965, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72965. Disponível em:

<https://doi.org/10.5216/rs.v7.72965>. Acesso em: 4 set. 2026.

COSTA, D. A. F. **A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos**: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilinguismo funcional. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; BOURGUIGNON, Saulo Cabral; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Linguística cognitiva e estudos gramaticais da Libras: sinais técnicos em saúde e

biossegurança. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 379-397, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155>. Acesso em: 8 set. 2026.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva **psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Os desafios da implementação de um modelo bilíngue de educação de surdos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 54-65, 2025. DOI: 10.36704/sciasls.v4i1.9596. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v4i1.9596>. Acesso em: 12 jul. 2026.

RUBIO, Cássio Florêncio; SOUZA, Joyce Cristina. Perfil sociolinguístico dos surdos de São Carlos: o bilinguismo bimodal Libras/língua portuguesa. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e68412, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.68412. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v33.68412>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 419-437, maio/ago. 2017. DOI: 10.20396/cel.v59i2.8648382. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v59i2.8648382>. Acesso em: 18 jul. 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, dez. 2022. DOI: 10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29946. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29946>. Acesso em: 3 set. 2026.

SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva; SOUZA, Adriana Baptista de; NUNES, Valéria Fernandes. Metáfora conceitual 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://doi.org/10.70860/ufnt.entreletras.e19554>. Acesso em: 9 set. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. DOI: 10.5380/rvx.v12i2.51140. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51140>. Acesso em: 22 jul. 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, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252>. Acesso em: 10 set. 2026.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de; SANTOS, Ricardo Yamashita. Projeções metafóricas em Libras: processos cognitivos subjacentes da formação da linguagem. **Linguasagem**, São Carlos, v. 31, n. 1, p. 35-56, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/500>. Acesso em: 28 jul. 2026.

CAPÍTULO 10

GRAMÁTICA COGNITIVA E ESTRUTURA DAS LÍNGUAS DE SINAIS: CONCEPTUALIZAÇÃO, ICONICIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LIBRAS



Gerson Ramalho Junior¹

Mestre em letras pela PPGL da Universidade Federal da Paraíba-UFPB servidor docente da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.



RESUMO: Este artigo analisa a Gramática Cognitiva aplicada à estrutura das línguas de sinais, com ênfase na Língua Brasileira de Sinais (Libras), discutindo os processos de conceptualização, iconicidade, corporificação e construção de sentidos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa, fundamentada em estudos sobre Linguística Cognitiva, semântica, formação lexical, metáfora e metonímia conceptuais, esquemas imagéticos, classificadores e terminologia em Libras. A análise evidencia que a organização gramatical da língua sinalizada não se reduz à descrição formal de parâmetros, pois articula corpo, espaço, percepção visual, experiência sociocultural e convenções linguísticas. A iconicidade é compreendida como fenômeno graduado e convencionalizado, relacionado, mas não oposto, à arbitrariedade. Os dados discutidos mostram que movimentos, orientações, configurações de mão e expressões não manuais podem participar de mapeamentos conceptuais que estruturam ações, emoções, tempo e conceitos técnicos em diferentes contextos comunicativos brasileiros. Conclui-se que a perspectiva cognitiva favorece uma descrição integrada entre forma, significado, experiência e uso na Libras.

Palavras-chave: Gramática Cognitiva; Libras; Conceptualização; Iconicidade.

INTRODUÇÃO

A descrição das línguas de sinais alcançou, nas últimas décadas, um nível de especialização que permite examinar sua organização para além da identificação de unidades formais. No caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a análise linguística precisa considerar que a modalidade visuoespacial mobiliza mãos, face, corpo e espaço de sinalização em articulações simultâneas, convencionais e semanticamente estruturadas. Essa constatação é particularmente relevante quando se adota uma perspectiva cognitiva, segundo a qual forma e significado constituem dimensões interdependentes do conhecimento linguístico. Nessa abordagem, a gramática deixa de ser entendida apenas como um inventário de regras autônomas e passa a ser examinada como parte de um sistema simbólico associado à conceptualização, à experiência e ao uso. Nunes (2019a, p. 78) observa que diferentes línguas de sinais, embora possuam histórias e gramáticas próprias, podem estabelecer relações corporificadas e icônicas condicionadas pelo modo como a realidade é percebida e culturalmente organizada.

Os estudos selecionados para este artigo mostram que a Gramática Cognitiva e outras vertentes da Linguística Cognitiva oferecem instrumentos para relacionar parâmetros fonológicos, organização espacial, metáforas conceptuais, metonímias, esquemas imagéticos, formação lexical, classificadores e construção

terminológica. Araújo *et al.* (2026, p. 112-113), ao analisarem a estruturação da ação em Libras, sustentam que os parâmetros movimento, configuração e orientação podem funcionar como esquemas simbólicos que perfilam aspectos relevantes da experiência corporal. Os autores ainda destacam a simultaneidade expressiva da modalidade visuoespacial, capaz de articular em uma mesma configuração relações como agentividade, trajetória e causalidade. Assim, o estudo da gramática sinalizada exige considerar tanto a constituição formal das unidades quanto os processos conceptuais que as tornam significativas em situações de uso.

A iconicidade ocupa lugar central nesse debate. Durante muito tempo, a semelhança perceptível entre certos sinais e aspectos de seus referentes foi utilizada de modo equivocado para questionar a natureza linguística das línguas de sinais. A literatura contemporânea, entretanto, demonstra que iconicidade e arbitrariedade não formam uma oposição absoluta. Bidarra e Constâncio (2020, p. 26) descrevem esses fenômenos em um continuum e mostram que sinais inicialmente fortemente motivados podem tornar-se menos transparentes ao longo do tempo, à medida que as convenções linguísticas se estabilizam e as condições históricas que sustentavam determinada motivação deixam de ser evidentes. A iconicidade, portanto, deve ser tratada como um recurso possível de organização entre forma e conteúdo, e não como prova de ausência de gramática.

A formação e a expansão lexical constituem outro campo em que a interação entre cognição e gramática se torna visível. Carneiro (2017, p. 104-106) relaciona experiência corporal, informação visual e ampliação lexical da Libras; Xavier e Santos (2017, p. 60-89) analisam a criação de termos técnicos por meio dos processos de seleção imagética, esquematização e codificação; Xavier e Ferreira (2021, p. 349-378) discutem a iconicidade em processos morfológicos e na criação de sinais; e Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 379-393) mostram que sinais-termo em saúde e biossegurança articulam mecanismos gramaticais, socioculturais e cognitivos. Em conjunto, tais trabalhos impedem que se compreenda a gramática como dimensão separada do léxico, da cultura e da experiência.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é discutir como a Gramática Cognitiva pode contribuir para a compreensão da estrutura das línguas de sinais, com ênfase na Libras, examinando os vínculos entre conceptualização, corporificação, iconicidade, convencionalidade e construção de sentidos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter teórico-analítico, constituída a partir dos artigos fornecidos como corpus de estudo. A discussão foi organizada em eixos que abrangem fundamentos cognitivos, modalidade visuoespacial, iconicidade e arbitrariedade, metáfora e metonímia, esquemas imagéticos, estruturação de ações e tempo, formação lexical, classificadores, reconhecimento lexical e

produção terminológica. Busca-se, assim, demonstrar que a descrição da Libras se torna mais consistente quando forma, significado, corpo, espaço e experiência sociocultural são considerados dimensões articuladas de um mesmo sistema linguístico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gramática Cognitiva, conceptualização e corporificação

A Gramática Cognitiva integra o amplo campo da Linguística Cognitiva e parte do princípio de que o conhecimento linguístico não constitui um módulo isolado das demais capacidades cognitivas. Nessa perspectiva, estruturas gramaticais são unidades simbólicas que vinculam polos de forma e significado, e a descrição linguística deve explicar como os falantes ou sinalizantes conceptualizam uma cena, selecionam aspectos de uma experiência e os organizam para fins comunicativos. Essa compreensão é compatível com a análise das línguas de sinais porque o espaço, o corpo e os movimentos não são meros suportes físicos de uma mensagem abstrata: eles integram a própria realização linguística e podem ser recrutados para perfilar relações semânticas. Nunes (2019a, p. 80-81) situa a iconicidade cognitiva no interior dessa tradição e mostra que corporificação, metáfora, metonímia e esquemas imagéticos podem participar da constituição de sinais.

O conceito de conceptualização ocupa posição central. Santos (2017, p. 420) entende o significado como resultado de conceptualizações construídas a partir da exposição ao mundo e da interação com ele. Desse modo, a unidade linguística não deve ser tratada como recipiente que contém um significado fixo, mas como uma instrução convencional que orienta a construção de uma interpretação em determinado contexto. Essa formulação permite compreender por que sinais com configuração formal semelhante podem assumir valores distintos em redes semânticas diferentes e porque sinais relacionados a domínios abstratos podem conservar vínculos com experiências perceptivas e corporais. A conceptualização é, portanto, processual, situada e dependente do conhecimento compartilhado entre os participantes da interação.

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).

A corporificação constitui a base experiencial dessa análise. Sessa e Bernardo (2022, p. 184) afirmam que a Linguística Cognitiva adota uma visão experiencialista em que a natureza orgânica influencia a experiência de mundo refletida no uso da língua. As autoras ressaltam que o corpo participa de como se pensa, percebe e organiza a gramática, mas também alertam que a conceptualização não é exclusivamente corporal: inclui experiências cotidianas, interação discursiva e conhecimento de mundo. Essa ampliação evita explicações biologizantes ou universais excessivamente rígidas, pois reconhece que a experiência corporal é interpretada em contextos sociais e culturais específicos.

Ao sintetizar esse fundamento, Ferrari (2011, p. 21 *apud* Sessa; Bernardo, 2022, p. 184) sustenta que a mente humana não pode ser investigada separadamente do corpo, porque experiência, cognição e realidade se ancoram corporalmente. Como a obra de Ferrari não integra o corpus primário aqui analisado, sua formulação é recuperada por meio da citação apresentada por Sessa e Bernardo. Esse procedimento é relevante para marcar a distinção entre fonte direta e fonte mediada, ao mesmo tempo em que reforça o ponto teórico segundo o qual a linguagem emerge da interação entre capacidades cognitivas, experiência perceptivo-motora e práticas sociais.

Essa integração entre experiência e sistema não elimina a necessidade de descrição rigorosa. Ao contrário, exige atenção aos

parâmetros que distinguem sinais, às restrições de combinação, às propriedades morfológicas e sintáticas e aos efeitos semânticos das construções. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 384-385) observam que a gramaticalidade da Libras envolve tanto a estrutura dos sinais quanto ordem de constituintes, movimentos, ritmos e marcas não manuais. Sob a ótica cognitiva, tais recursos podem ser investigados como formas convencionais de perfilar eventos e relações. Assim, a Gramática Cognitiva não substitui a análise estrutural; ela amplia a pergunta, procurando explicar por que determinadas estruturas são semanticamente motivadas e como se vinculam à experiência dos usuários.

Modalidade visuoespacial e estrutura simbólica da Libras

A modalidade de produção e percepção é um dos elementos que diferenciam a materialização das línguas sinalizadas e faladas. Na Libras, a percepção visual acompanha movimentos de mãos, braços, cabeça, tronco e face, além da ocupação e da organização do espaço. Essa característica favorece a simultaneidade de informações e oferece recursos para a indexação de referentes, para a representação de trajetórias e para a expressão de relações espaciais. Xavier e Ferreira (2021, p. 350) ressaltam que as línguas de sinais são gestuais-visuais e, por isso, seus constituintes exploram o corpo e o espaço de maneira distinta das línguas de modalidade oral-auditiva. A diferença de

modalidade, contudo, não altera o estatuto linguístico dessas línguas; ela modifica os recursos preferencialmente disponíveis para a codificação.

Pensando nessas ações relacionadas ao corpo, busca-se analisar como diferentes línguas de sinais podem estabelecer relações corporificadas e icônicas de acordo com a maneira em que a realidade é retratada em determinada cultura. Em outras palavras, a percepção visual é expressa no polo fonológico em línguas visuoespaciais através de fenômenos linguístico-cognitivos (corporificação, metáforas, metonímias, esquemas imagéticos e iconicidade cognitiva). (Nunes, 2019a, p. 78).

A articulação entre percepção visual e polo fonológico permite compreender por que elementos considerados tradicionalmente formais também podem contribuir para a construção de sentidos. Nunes (2019b, p. 29-37), ao estudar o parâmetro orientação, demonstra que variações na orientação das mãos podem participar de estruturas metafóricas e esquemas imagéticos. Isso não significa atribuir um significado autônomo a cada orientação, mas reconhecer que, em determinadas construções, o contraste formal participa da organização conceptual. O fenômeno ilustra um princípio importante da Gramática Cognitiva: as escolhas formais não são necessariamente semanticamente vazias; muitas delas integram pareamentos simbólicos que se estabilizam convencionalmente.

Araújo et al. (2026, p. 112-117) avançam nessa direção ao propor que movimento, configuração de mão e orientação podem funcionar como esquemas simbólicos capazes de perfilar aspectos salientes da experiência incorporada. Na estruturação da ação, por exemplo, um movimento pode tornar visível uma trajetória; a direção pode contribuir para a identificação de fonte e meta; a configuração de mão pode categorizar participantes ou salientar propriedades da entidade envolvida. A simultaneidade da Libras também permite condensar informações que, em línguas lineares, poderiam depender de sequências maiores. A gramática, nessa perspectiva, é um sistema de escolhas convencionais para representar uma cena de determinada maneira.

A modalidade visuoespacial deve, portanto, ser entendida como condição material que interage com processos cognitivos e convenções linguísticas. Ela favorece certos tipos de iconicidade, de representação espacial e de simultaneidade, mas não determina um único modo de conceptualizar. A estrutura simbólica da Libras emerge da exploração historicamente convencionalizada desses recursos. É essa integração que permite abordar fonologia, morfologia, léxico, sintaxe e semântica sem separá-los de forma absoluta, ao mesmo tempo em que se preserva a especificidade de cada nível de análise.

Iconicidade, arbitrariedade e convencionalização

Bidarra e Constâncio (2020, p. 21-26) mostram que a oposição rígida entre arbitrariedade e iconicidade não descreve adequadamente os itens lexicais da Libras. Os autores propõem compreender esses fenômenos de forma gradual: um sinal pode ter sido criado a partir de uma motivação reconhecível em certo momento histórico e, posteriormente, tornar-se menos transparente para usuários que não compartilham mais o contexto que sustentava a associação original. O exemplo histórico analisado no artigo demonstra que a permanência formal de um sinal não garante a permanência de sua motivação para os usuários atuais. A arbitrariedade, nesse sentido, não é ausência absoluta de motivação, mas resultado de convencionalização e de mudanças na relação entre forma, experiência e conhecimento cultural.

Pereira e Limberti (2019, p. 166-168) chegam a conclusão convergente ao observar que a iconicidade depende de convenção e contexto. Comunidades distintas podem escolher aspectos diferentes de um mesmo referente para formar sinais, o que explica por que sinais para uma mesma entidade não precisam compartilhar a mesma forma entre Libras, ASL ou LSF. A comparação entre línguas de sinais, portanto, é um argumento contra a ideia de que a iconicidade produz sinais universais. Ela evidencia, ao contrário, a seleção culturalmente

situada de aspectos salientes e o papel das convenções na estabilização dos itens lexicais.

Carneiro (2017, p. 106) afirma que o caráter icônico das línguas de sinais pode possibilitar “uma relação mais transparente entre forma e significado”. A formulação deve ser entendida em termos graduais: maior transparência não equivale a inteligibilidade automática. Um sinal pode apresentar uma motivação visual acessível e, ainda assim, exigir conhecimento da língua para ser reconhecido como unidade lexical, para ser empregado em uma construção e para ser interpretado em diferentes sentidos. A transparência também pode variar entre usuários, conforme experiência cultural, familiaridade com o referente e conhecimento da história de uma forma linguística.

Essa diferença entre motivação e reconhecimento é reforçada por Silva, Pires, Sanchez-Mendes e Kenedy (2019, p. 141-160), que investigam experimentalmente o papel da iconicidade no reconhecimento lexical. Os resultados indicam que a familiaridade e a iconicidade podem favorecer determinadas interpretações por participantes não sinalizantes, mas o estudo mantém uma distinção fundamental entre sinal linguístico e gesto. O fato de um item ser mais facilmente associado a uma imagem não o retira da rede lexical da Libras, nem permite reduzir seu funcionamento a uma relação de semelhança visual. O reconhecimento lexical depende de propriedades linguísticas, de experiência e de condições de processamento.

A análise de Xavier e Ferreira (2021, p. 377-378) também mostra que a iconicidade pode ser examinada em diferentes magnitudes estruturais, não se limitando à palavra ou ao sinal simples. Processos morfológicos, composição e criação toponímica podem combinar unidades fonológicas e dimensões imagéticas de maneiras complexas. Essa constatação é importante para o estudo gramatical porque impede que a iconicidade seja confinada a uma curiosidade lexical: ela pode participar de processos de formação de sinais e interagir com restrições estruturais do sistema. Por isso, uma abordagem cognitiva da Libras deve examinar ao mesmo tempo a motivação perceptual e a organização convencional que torna a forma produtiva na língua.

Metáfora conceptual, metonímia e esquemas imagéticos

A metáfora conceptual, a metonímia conceptual e os esquemas imagéticos são mecanismos fundamentais para explicar como experiências concretas podem estruturar a compreensão de domínios menos diretamente perceptíveis. Na Linguística Cognitiva, a metáfora não é tratada apenas como recurso estilístico. Ela corresponde a um mapeamento sistemático entre domínios, pelo qual um domínio mais acessível da experiência fornece estrutura para a compreensão de outro. Sessa e Bernardo (2022, p. 185) explicam que o conceptualizador compreende um domínio-alvo em termos de um

domínio-fonte, e que essa operação depende das experiências e do contexto. Nas línguas de sinais, os mapeamentos podem ser realizados em formas visualmente espacializadas, tornando mais evidente a conexão entre organização corporal e conceptualização.

Os esquemas imagéticos, por sua vez, são estruturas recorrentes derivadas da experiência sensório-motora. Relações como CONTÊINER, FONTE-CAMINHO-META, FORÇA, ESCALA, CIMA-BAIXO e CENTRO-PERIFERIA não são imagens detalhadas, mas padrões esquemáticos que organizam experiências e podem sustentar múltiplas conceptualizações. Sessa e Bernardo (2022, p. 185) observam que tais esquemas se formam a partir de situações recorrentes de interação com o ambiente e de manipulação de objetos. Por serem esquemáticos, podem ser projetados para domínios diversos, inclusive conceitos abstratos como tempo, emoção, estado e mudança.

Nunes (2019b, p. 29-37) demonstra essa produtividade ao estudar o parâmetro orientação em Libras. A análise identifica relações entre metáforas como BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO e o esquema ESCALA, além da associação entre TEMPO É CICLO e o esquema CICLO. O ponto decisivo não está apenas em localizar um movimento ou uma orientação, mas em compreender como a configuração formal participa de uma rede conceptual que

atribui saliência a certas relações. Assim, o parâmetro fonológico deixa de ser visto como componente semântico por si só e passa a ser analisado como parte de uma construção simbólica maior.

Na conceptualização temporal, Sessa e Bernardo (2022, p. 183-198) identificam as metáforas PASSADO É PARA TRÁS, FUTURO É PARA FRENTE, PRESENTE É LOCUS e VIDA É JORNADA. Essas relações evidenciam a importância do eixo corporal e da direção espacial na organização de conceitos temporais. As autoras distinguem o TEMPO como conceito cognitivo da marcação gramatical de tempo e observam que, na Libras, a referência temporal é frequentemente estabelecida por advérbios que acompanham o verbo. Essa distinção é essencial: uma metáfora espacial para tempo não equivale a uma regra morfológica de flexão verbal, mas integra o conjunto de recursos conceituais por meio dos quais experiências temporais podem ser linguisticamente estruturadas.

Assim, o uso das línguas revela a constituição do pensamento dos indivíduos em um ambiente social, a partir de suas experiências, sejam intrínsecas ou extrínsecas, de base corporal ou social. Todas fazem parte do processo conceptual. A própria criação de significado metafórico, por exemplo, depende de encontrar o contexto ideal em que o uso de uma metáfora particular possa ser interpretado corretamente. Isso porque uma metáfora pode fazer sentido em determinado contexto e não em outro, necessitando de uma base compartilhada entre o emissor e o receptor da mensagem para que tenham êxito na comunicação. (Sessa; Bernardo, 2022, p. 185).

A metonímia conceptual complementa essa análise ao operar por contiguidade dentro de um domínio. Em sinais relacionados às emoções, Sessa e Bernardo (2021, p. 180-189) identificam projeções como EXPRESSÃO NÃO MANUAL POR EMOÇÃO, INTENSIDADE/DIREÇÃO DE MOVIMENTO POR EMOÇÃO, CONTATO POR EMOÇÃO e CONTENÇÃO POR EMOÇÃO. Essas relações mostram que parâmetros formais podem selecionar aspectos experiencialmente associados ao conceito e contribuir para sua construção. Expressões não manuais, movimentos e pontos de articulação não funcionam apenas como adornos; em determinadas unidades, integram o perfil conceptual convencionado pela língua.

As autoras relacionam essas metonímias a esquemas de ESPAÇO, CONTENÇÃO e UNIDADE/MULTIPLICIDADE, evidenciando que a parte superior do corpo pode ser conceptualizada como um contêiner em certos sinais de emoção (Sessa; Bernardo, 2021, p. 189). Esse tipo de análise é relevante porque demonstra que a organização visuoespacial não corresponde a uma iconicidade simples baseada na aparência do referente. Emoções não possuem forma visual direta, mas podem ser conceptualizadas por meio de experiências corporais, sensações internas, movimentos e convenções culturais. O sinal materializa uma solução linguística para tornar acessível um domínio abstrato.

Estruturação gramatical de ações, emoções e tempo

A estruturação da ação constitui um domínio privilegiado para observar a interface entre gramática e conceptualização. Araújo et al. (2026, p. 112-125) analisam sinais de ação a partir de esquemas como FONTE-CAMINHO-META e FORÇA, da metáfora VIDA É MOVIMENTO e da categorização prototípica. A proposta dos autores é que a iconicidade não seja tratada como reprodução mimética, mas como princípio que pode participar da estruturação cognitiva de construções. Movimento, configuração de mão e orientação perfilam aspectos de eventos, enquanto a simultaneidade permite integrar informações sobre agente, trajetória, causalidade e resultado.

A expressão de emoções evidencia outra forma de integração. Nos sinais adjetivos estudados por Sessa e Bernardo (2021, p. 180-200), componentes manuais e não manuais podem convergir para perfilar intensidade, direção, contato e contenção. Essa simultaneidade mostra que a gramática visuoespacial distribui informação por diferentes articuladores. A expressão facial pode integrar a unidade lexical ou assumir função gramatical em outros contextos, motivo pelo qual a análise deve observar a construção como um todo. A modalidade permite que diferentes dimensões sejam expressas concomitantemente, mas sua interpretação depende da convenção e da organização sintagmática da língua.

A conceptualização do tempo oferece um contraste útil entre semântica cognitiva e gramática formal. Sessa e Bernardo (2022, p. 184) assinalam que a marcação temporal na Libras ocorre predominantemente por advérbios que acompanham o verbo, enquanto os sinais de PASSADO, PRESENTE e FUTURO podem ser investigados como conceitos cognitivo-conceptuais. Essa separação evita confundir a espacialização metafórica do tempo com um sistema morfológico de tempo verbal. Ao mesmo tempo, mostra que as formas usadas para referir experiências temporais podem refletir esquemas espaciais corporificados, como frente/trás e percurso.

Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 384-393) reforçam a necessidade de integrar os diferentes níveis de análise. Os autores discutem que a gramaticalidade da Libras não se restringe à forma isolada do sinal, pois envolve ordem de constituintes, marcas não manuais, alteração de movimentos e relações espaciais. Ao mesmo tempo, a descrição de sinais-termo técnicos evidencia que mecanismos gramaticais interagem com processos lexicais e conceptuais. Um termo precisa funcionar na língua, respeitar possibilidades fonológicas e morfológicas e ser compreensível em uma comunidade de prática. Portanto, a estrutura gramatical não pode ser avaliada fora do sistema simbólico em que a unidade circula.

Esses três domínios - ação, emoção e tempo - demonstram que uma análise cognitiva da Libras não é sinônimo de análise

exclusivamente semântica. O objetivo é examinar como a gramática organiza perspectivas conceptuais. A ação evidencia trajetórias e forças; a emoção mobiliza corpo, expressões e contiguidade metonímica; o tempo revela relações espaciais e marcas discursivas. Em todos os casos, a modalidade visuoespacial disponibiliza recursos que se tornam linguísticos por meio de convencionalização. A construção de sentidos emerge, assim, da articulação entre restrições estruturais, escolhas simbólicas e experiências compartilhadas.

Formação lexical, morfologia e criação de sinais-termo

Xavier e Santos (2017, p. 60-103) analisam a criação de termos técnicos para o mosquito *Aedes aegypti* e vírus a ele relacionados. Com base no modelo de construção analógica, os autores descrevem três momentos: seleção imagética, esquematização e codificação. A seleção elege aspectos do conceito a serem representados; a esquematização reduz a riqueza perceptual a relações estruturais relevantes; a codificação procura recursos fonológicos adequados para realizar linguisticamente o esquema. Os dados mostram que imagens e explicações científicas influenciaram a seleção de propriedades, enquanto fatores articulatórios e perceptuais condicionaram as formas produzidas. Isso demonstra que a iconicidade é construída, e não simplesmente copiada do referente.

A mesma lógica pode ser observada no estudo morfológico de Xavier e Ferreira (2021, p. 349-382), que reúne 96 formações lexicais da Libras e discute processos como alteração de parâmetros, composição e criação de topônimos. O trabalho é especialmente relevante porque conecta a iconicidade a processos tradicionalmente estudados pela morfologia. Em vez de considerar a motivação visual como elemento externo ao sistema, os autores examinam como ela interage com configurações de mão, movimentos, localizações e combinações já disponíveis na língua.

O modelo de construção analógica de Taub (2001) nos parece ser uma boa alternativa para explicar a iconicidade linguística, uma vez que, em primeiro lugar, ele se assenta na hipótese de que tal fenômeno decorre de um princípio linguístico universal, logo, independente da modalidade de produção e percepção das línguas. Nessa perspectiva, as diferentes modalidades linguísticas são relevantes apenas para explicar a exploração de uma dimensão dos conceitos em detrimento de outras na criação de itens icônicos. Conforme explica Taub, nas línguas orais a iconicidade tende a mimetizar aspectos sonoros associados aos conceitos que expressam, ao passo que nas línguas de sinais ela mimetiza aspectos visuais e motores vinculados aos mesmos (Xavier; Ferreira, 2021, p. 377).

Xavier e Ferreira (2021, p. 377-378) exemplificam o processo com sinais em que configurações de mão e movimentos foram selecionados para representar propriedades de entidades. A escolha de um articulador não decorre de semelhança absoluta, mas de sua

capacidade de representar, de maneira esquematizada, uma relação relevante. Em criações toponímicas, o processo pode combinar dimensões visuais e motoras e recorrer também à inicialização ou à soletração manual. A formação lexical, portanto, mobiliza diferentes estratégias, algumas mais icônicas, outras mais arbitrárias, todas sujeitas à gramática e à convenção.

Os sinais-termo científicos acrescentam uma dimensão socioterminológica. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 379-397) defendem que a definição e o registro de um sinal-termo não podem se limitar à descrição de seus parâmetros. É necessário considerar o conceito especializado, a experiência sensório-motora, o contexto sociocultural, a validação pela comunidade e formas multimodais de registro. A terminologia em Libras torna visível a interface entre gramática, cognição e circulação social do conhecimento: um termo precisa ser formalmente possível, conceitualmente preciso e socialmente compartilhável.

Albres (2025, p. 215-229) aproxima essa discussão dos Estudos da Tradução ao analisar criação social e ampliação terminológica em processos de tradução do português para Libras. A autora destaca o emprego de mapeamentos mentais e o papel da iconicidade na elaboração de sinais-termo conceituais. A tradução de um conceito especializado não consiste em substituir uma palavra portuguesa por um gesto; envolve reconstruir relações conceituais na

língua-alvo e selecionar formas que possam integrar o léxico e o discurso da Libras. Essa perspectiva reforça a autonomia da língua sinalizada e a necessidade de participação da comunidade surda na consolidação terminológica.

A ampliação lexical mostra, em síntese, que forma, significado e uso são inseparáveis. Uma inovação pode surgir de uma imagem, de uma analogia, de uma composição ou de um elemento da escrita do português, mas sua permanência depende de integração ao sistema e de circulação entre usuários. A Gramática Cognitiva é útil porque permite descrever a motivação sem confundi-la com causalidade obrigatória. A existência de uma experiência visual ou corporal não determina uma única forma possível; ela oferece material conceptual que pode ser selecionado, esquematizado e convencionalizado de maneiras distintas.

Classificadores, organização espacial e reconhecimento lexical

Os classificadores constituem outro ponto de encontro entre iconicidade, gramática e espaço. Pereira e Limberti (2019, p. 162-177) discutem a relação entre classificadores e iconicidade em Libras, destacando que certas configurações podem representar propriedades de entidades, formas ou modos de manipulação. Em construções desse tipo, o espaço de sinalização pode ser utilizado para representar relações espaciais e movimentos, tornando perceptível uma

correspondência entre a estrutura da cena conceptualizada e a realização linguística. Contudo, a interpretação do classificador depende das convenções da língua e do contexto enunciativo; não se trata de um desenho livre no ar.

O reconhecimento lexical investigado por Silva, Pires, Sanchez-Mendes e Kenedy (2019, p. 141-160) oferece uma perspectiva complementar. O experimento apresentado pelos autores compara sinais, gestos, familiaridade e iconicidade, demonstrando que a motivação visual pode facilitar associações por não sinalizantes. Entretanto, essa facilitação não elimina a diferença entre conhecer a associação visual e possuir competência linguística em Libras. Reconhecer aproximadamente um significado não equivale a dominar a distribuição sintática, as relações semânticas, as variações ou os usos pragmáticos de um sinal.

Esse ponto é crucial para uma teoria da gramática baseada no uso. A experiência recorrente e a frequência podem fortalecer associações entre formas e funções, ao mesmo tempo em que a convencionalização torna certas relações menos transparentes para quem está fora da comunidade. Um classificador ou uma trajetória pode parecer intuitivo em um contexto, mas sua integração a padrões gramaticais exige aprendizagem. Assim, a visualidade não torna a Libras universal nem imediatamente acessível; ela constitui uma modalidade com recursos específicos, organizados linguisticamente.

A organização espacial, por sua vez, demonstra a capacidade da língua de criar referências abstratas a partir de loci convencionais. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 390-392) descrevem como o corpo e o espaço podem estruturar conceitos de interior/exterior, proteção e ameaça em sinais técnicos. Em nível discursivo, o espaço também permite estabelecer pontos de referência e retomar participantes. A Gramática Cognitiva interpreta esses usos como construções simbólicas em que relações espaciais concretas podem sustentar relações conceptuais mais abstratas, sempre dentro das possibilidades e convenções da língua.

Cognição, tradução e construção de sentidos em Libras

A construção de sentidos em Libras não se encerra na descrição do sinal isolado. O significado emerge da integração entre unidades lexicais, estruturas gramaticais, espaço discursivo, conhecimento de mundo e práticas sociais. Albres (2025, p. 215-229) demonstra essa complexidade no campo da tradução: a elaboração de sinais-termo envolve compreender o conceito de partida, reconstruí-lo no sistema conceptual da Libras e avaliar formas capazes de circular socialmente. Esse trabalho evidencia que a tradução entre português e Libras não é mera transposição de rótulos, mas atividade cognitiva e linguística que envolve escolhas de perspectiva.

Nunes (2019a, p. 77-86) acrescenta que a análise comparativa de diferentes línguas de sinais pode revelar relações corporificadas sem apagar a diversidade linguística e cultural. Sinais equivalentes não precisam mobilizar a mesma configuração, o mesmo movimento ou a mesma parte do corpo. A experiência humana oferece potenciais recorrentes, mas cada língua seleciona e convencionaliza recursos de acordo com sua história. Esse equilíbrio entre tendências cognitivas e especificidade cultural é uma das contribuições mais relevantes da perspectiva cognitiva para os estudos das línguas de sinais.

A construção de sentidos também depende de processos de categorização. Araújo *et al.* (2026, p. 112-125) relacionam sinais de ação à categorização prototípica, sugerindo que categorias linguísticas não precisam ser definidas apenas por fronteiras rígidas e traços necessários. Membros mais centrais e extensões motivadas podem formar redes de significado. Essa concepção é compatível com a polissemia e com usos metafóricos, pois permite compreender como novas acepções se relacionam a padrões já convencionalizados sem pressupor homonímia em todos os casos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a Gramática Cognitiva oferece um quadro teórico consistente para articular estrutura e significado nas línguas de sinais, especialmente na Libras.

Ao compreender a gramática como sistema simbólico, torna-se possível investigar parâmetros fonológicos, construções espaciais, processos morfológicos e unidades lexicais em relação aos modos de conceptualização mobilizados pelos usuários. Essa perspectiva não elimina a análise formal; ao contrário, atribui a ela uma dimensão explicativa adicional, perguntando como escolhas de configuração, movimento, orientação, localização e expressões não manuais participam do perfilamento de cenas, eventos e conceitos.

A iconicidade deve ser compreendida dentro desse mesmo equilíbrio. Ela não é imitação, pantomima nem ausência de arbitrariedade. Os trabalhos de Bidarra e Constâncio (2020), Pereira e Limberti (2019), Carneiro (2017), Silva, Pires, Sanchez-Mendes e Kenedy (2019), Xavier e Santos (2017) e Xavier e Ferreira (2021) demonstram que motivação visual, esquematização, convencionalidade e mudança histórica podem coexistir. Um sinal pode conservar uma relação perceptível com o referente e, ao mesmo tempo, depender do conhecimento da Libras para ser reconhecido, combinado e interpretado. Também pode perder transparência ao longo do tempo, embora sua forma permaneça estável.

Do ponto de vista da estrutura gramatical, a análise das ações proposta por Araújo et al. (2026) evidencia que a simultaneidade e a espacialização permitem perfilar agentividade, trajetória e causalidade, enquanto os trabalhos sobre classificadores discutidos

por Pereira e Limberti (2019) mostram que configurações e movimentos podem representar classes de entidades e relações espaciais em construções reguladas linguisticamente. Tais fenômenos confirmam que as propriedades específicas da modalidade não constituem exceções à linguagem humana; são maneiras particulares de realizar funções gramaticais e semânticas por meio de recursos disponíveis à percepção visual e à ação corporal.

Conclui-se, portanto, que a construção de sentidos em Libras resulta da interação entre estrutura, conceptualização, experiência e uso. A Gramática Cognitiva contribui para superar dicotomias rígidas entre forma e significado, iconicidade e arbitrariedade, léxico e gramática, concreto e abstrato. Ao mesmo tempo, a análise deve evitar generalizações que tratem a visualidade como transparência ou universalidade. A Libras é uma língua histórica e culturalmente situada, cuja organização emerge de convenções compartilhadas e de processos cognitivos que se materializam na modalidade visuoespacial. Esse entendimento fortalece descrições linguísticas mais adequadas à especificidade da língua e oferece fundamentos para pesquisas futuras sobre gramática, semântica, terminologia, tradução e ensino de Libras.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Estudos sobre a cognição e a tradução de Línguas de Sinais: criação social e ampliação terminológica.

Linguística, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 215-229, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68162>.

Disponível em:

<https://revistas.ufrrj.br/index.php/rl/article/view/68162>. Acesso em: 11 set. 2026.

ARAÚJO, Ramon Dias de; ESPINDOLA, Amarildo João; TOLEDO, Antonio Mateus; FABRICO, Rivaél Mateus; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos. Como a ação é estruturada na Libras: um olhar da Linguística Cognitiva. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 3, p. 111-127, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.555>. Disponível em:

<https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/555>. Acesso em: 11 set. 2026.

BIDARRA, Jorge; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. Arbitrariedade e iconicidade na constituição dos itens lexicais da Libras. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 20, n. 48, p. 21-31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20190030>. Disponível em: [https://e-](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23702)

[revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23702](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23702). Acesso em: 11 set. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da língua de sinais brasileira: aspectos icônicos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 104-119, 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201657.104-119>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2840>. Acesso em: 11 set. 2026.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; BOURGUIGNON, Saulo Cabral; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Linguística cognitiva e estudos gramaticais da Libras: sinais técnicos em saúde e

biossegurança. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 379-397, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155>. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rl/article/view/68155>. Acesso em: 11 set. 2026.

NUNES, Valeria Fernandes. Contribuições da Linguística Cognitiva para o estudo de línguas de sinais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, p. 77-86, set./dez. 2019a. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i81.13717>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/13717>. Acesso em: 11 set. 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, jan./abr. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12832>. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/12832>. Acesso em: 11 set. 2026.

PEREIRA, Silvana Langhi Pellin; LIMBERTI, Rita de Cássia A. Pacheco. A relação entre a iconicidade e os classificadores na Língua Brasileira de Sinais. **Papéis**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 162-177, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6276>. Acesso em: 11 set. 2026.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 419-437, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v59i2.8648382>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648382>. Acesso em: 11 set. 2026.

SESSA, Glênia Aguiar Belarmino da Silva; BERNARDO, Sandra Pereira. Sinais adjetivos da Libras em uma abordagem cognitiva. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 180-200, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35890>. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/pt_BR/article/view/35890. Acesso em: 11 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, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2022v24n2ID29946>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/29946>. Acesso em: 11 set. 2026.

SILVA, Gladiston Alves da; PIRES, Gabriel Simonassi de Araújo; SANCHEZ-MENDES, Luciana; KENEDY, Eduardo. Iconicidade e reconhecimento lexical na Língua Brasileira de Sinais. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 22, p. 141-160, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/pt_BR/article/view/26941. Acesso em: 11 set. 2026.

TAUB, Sarah F. Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language. Cambridge: **Cambridge University Press**, 2001.

XAVIER, André Nogueira; FERREIRA, Daiane. A iconicidade em processos de formação de sinais da Libras. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 349-382, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2021.v23n2a40803>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/40803>. Acesso em: 11 set. 2026.

XAVIER, André Nogueira; SANTOS, Thyago. A iconicidade na criação de termos técnicos em Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 60-103, 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201657.60-103>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/4069>. Acesso em: 11 set. 2026.

CAPÍTULO 11

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



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 conceptual, 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 reprodutor 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. Concluimos 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.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E COGNIÇÃO VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS



Vanderleia Maria Castoldi Andrade¹
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).



RESUMO: Este artigo analisa práticas pedagógicas inclusivas orientadas pela cognição visual na educação de surdos, considerando a Libras, a mediação docente e a construção de sentidos como dimensões interdependentes do processo educativo. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em quatorze artigos brasileiros publicados entre 2016 e 2026. A análise evidencia que a visualidade não se reduz ao uso de imagens, mas envolve língua de sinais, corpo, espacialidade, letramento visual, materiais bilíngues, recursos digitais e planejamento pedagógico. Os estudos indicam que vídeos, ilustrações e tecnologias somente produzem acessibilidade quando articulados à mediação docente e às experiências linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Também se observa que práticas centradas na oralidade e em adaptações superficiais tendem a limitar a aprendizagem. Conclui-se que uma educação inclusiva efetiva exige reconhecer a Libras como língua de instrução e estruturar experiências pedagógicas visualmente significativas, contextualizadas e cognitivamente acessíveis, em diferentes níveis e contextos da escolarização.

Palavras-chave: Educação de surdos; Cognição visual; Libras; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes surdos exige que a inclusão seja compreendida para além do acesso físico à escola, da matrícula ou da presença de recursos de acessibilidade isolados. O problema central desloca-se para as condições efetivas de participação linguística, cognitiva e pedagógica oferecidas no cotidiano escolar. Quando o ensino permanece estruturado predominantemente por práticas oralizadas, explicações verbais sem apoio visual significativo e materiais concebidos para experiências auditivas, a presença do estudante surdo não garante, por si mesma, o acesso ao conhecimento. Ribeiro e Rosário (2023, p. 445), ao mapearem publicações nacionais sobre visualidade na Educação Básica, sintetizam essa tensão ao afirmarem que “a visualidade assume papel principal nas práticas de ensino”, embora ainda persistam situações que privilegiam a oralidade e o texto escrito.

A discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas para surdos, portanto, precisa considerar a modalidade visual-espacial da Libras e o modo como a experiência visual participa da apreensão, organização e significação do conhecimento. Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29) identificam a visualidade como elemento de mediação no processo de aprendizagem e destacam que estudantes surdos apreendem o mundo e interagem com ele por meio de experiências visuais. Em direção semelhante, Silva e Lima (2026, p. 2) relacionam explicitamente a

organização das práticas de ensino ao processamento cognitivo do estudante surdo por meio de percepções visuais. Essas formulações permitem compreender que o visual, na educação de surdos, não deve ser tratado como ornamento, recurso complementar ou simples estratégia de motivação, mas como dimensão constitutiva das formas de acesso, interlocução e construção de sentidos.

Essa perspectiva desloca a noção de inclusão de uma lógica de adaptação posterior para uma lógica de planejamento pedagógico desde a origem. Em vez de produzir uma atividade para ouvintes e acrescentar, ao final, uma imagem, uma legenda ou uma janela de Libras, torna-se necessário perguntar como o conteúdo pode ser organizado visual e linguisticamente desde sua concepção. Gomes e Souza (2020, p. 99-100) demonstram que recursos de um Livro Digital Acessível, embora importantes, não produziram compreensão automaticamente; o significado foi construído por meio da interação entre estudantes e professoras, do uso do corpo, de objetos pedagógicos e de outras estratégias de mediação. A inclusão, nesse sentido, depende menos da existência material do recurso do que da maneira como ele é integrado à atividade pedagógica.

A centralidade da Libras é igualmente decisiva. A língua de sinais não pode ser concebida apenas como tradução acessória de um conteúdo originalmente pensado em português. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 51) apresentam a produção audiovisual do

MathLibras como experiência orientada pelo protagonismo da Libras como língua de instrução e pela Pedagogia Visual, considerando as singularidades de apreensão e de construção de sentidos de estudantes surdos. Silva e Silva (2021, p. 1-2), ao discutirem o ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua, reforçam a necessidade de metodologias estruturadas visualmente e articuladas à Libras como primeira língua. Assim, a relação entre Libras e visualidade não é apenas instrumental: constitui uma condição para a participação discursiva do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

A mediação docente ocupa posição estratégica nessa discussão. O professor organiza a atenção, seleciona signos, articula saberes prévios e novos conceitos, cria sequências visuais, mobiliza o espaço, o corpo e a língua, e acompanha os processos de interpretação que se produzem durante a atividade. Gomes, Bentes e Calixto (2021, p. 1713-1714) evidenciam que o corpo pode constituir recurso visual de significação e que a mediação pedagógica foi fundamental para a compreensão dos conteúdos por estudantes surdos. Viana et al. (2023, p. 1-2) mostram, por sua vez, que o planejamento inclusivo necessita superar práticas ouvintistas e tradicionais, considerando objetivos, estratégias mediadoras e condições concretas de aprendizagem. A qualidade da inclusão resulta, assim, da articulação entre língua, mediação e desenho didático.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo a cognição visual, a Libras e a mediação pedagógica se articulam na constituição de práticas inclusivas capazes de favorecer a construção de sentidos na educação de surdos. Busca-se compreender: a) como a visualidade é concebida nas pesquisas sobre aprendizagem de estudantes surdos; b) qual o papel da Libras na organização das experiências escolares; c) como recursos visuais, tecnologias, corpo e materiais didáticos se tornam efetivamente pedagógicos; e d) quais desafios permanecem para que a inclusão deixe de ser apenas formal e se converta em participação cognitiva e linguística no currículo.

Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus é constituído por quatorze artigos brasileiros publicados entre 2016 e 2026, disponibilizados pelo pesquisador para a elaboração deste trabalho. Os textos foram lidos em função de cinco eixos de análise: visualidade e cognição; Libras como língua de instrução; mediação pedagógica; letramento e materiais visuais; e planejamento de práticas inclusivas. A análise não procura estabelecer uma hierarquia entre as pesquisas, mas identificar convergências, tensões e implicações pedagógicas. A opção por esse percurso permite reunir estudos de diferentes etapas da escolarização e áreas curriculares, evidenciando que a construção de sentidos por estudantes surdos depende de uma

ecologia pedagógica na qual recursos, língua, interação, corpo, contexto e conhecimento prévio atuam de forma interdependente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Visualidade, percepção e cognição na educação de surdos

A visualidade tem sido frequentemente associada ao uso de imagens, vídeos, mapas, ilustrações ou tecnologias digitais. Embora esses elementos sejam relevantes, a literatura analisada indica que uma pedagogia visual não se define pela simples quantidade de estímulos imagéticos. O aspecto decisivo é a capacidade de organizar relações perceptíveis entre conceitos, língua, espaço, experiência e atividade. Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 33-34) verificam, em revisão sistemática, que a visualidade pode atuar como mediadora em diferentes campos de conhecimento e se relaciona ao desenvolvimento do pensamento e à formação de conceitos. Essa constatação desloca a imagem do campo decorativo para o campo epistemológico: ver, comparar, localizar, relacionar, acompanhar sequências e reconhecer padrões pode participar diretamente do processo de elaboração conceitual.

Os autores sintetizam essa perspectiva ao associar experiência visual, apropriação do conhecimento e elaboração de esquemas de pensamento:

Desse modo, é de suma relevância que os recursos digitais sejam aplicados no ensino, tendo como enfoque estudantes Surdos, seja explorado as potencialidades instrumentais, posto que é por intermédio das experiências visuais que os surdos se apropriam dos conhecimentos. Uma vez que o pensamento visual depende da visão, canal sensorial predominante na atividade dos Surdos. Este canal visual permite à pessoa surda superar limitações de ordem auditiva para construir seu conhecimento de mundo, relacionando língua, instrumento, conceito e significação (Sansão; Cruz-Santos, 2021, p. 34).

Silva e Lima (2026, p. 2) aprofundam essa discussão ao situar a percepção visual no próprio planejamento inclusivo. Para as autoras, a organização das práticas precisa reconhecer a experiência visual do estudante surdo como condição de compreensão e interação com o mundo:

Entendemos que, sendo o surdo pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, a organização das práticas de ensino deve ter como base a compreensão dessa experiência e, assim, privilegiar o uso do canal visual. Mesmo diante do fato da escola regular possuir, como língua de instrução, a Língua Portuguesa, que apresenta modalidade oral-auditiva, ressaltamos que, mediante o paradigma inclusivo, a estruturação do processo educativo na escola regular deve respeitar o processamento cognitivo do estudante surdo, que ocorre por meio de percepções visuais (Silva; Lima, 2026, p. 2).

A noção de processamento cognitivo visual, nesse contexto, não autoriza uma leitura biologizante ou determinista da pessoa surda. Ela funciona como crítica à organização escolar que toma a audição e

a oralidade como pressupostos universais. A prática inclusiva deve reconhecer que percepção e significação são construídas socialmente em atividades mediadas pela linguagem. Por isso, a visualidade ganha densidade quando se articula à Libras, ao conhecimento prévio, aos objetivos curriculares e à interação. O professor não trabalha apenas com o que pode ser visto, mas com aquilo que pode ser compreendido por meio de uma arquitetura visual de signos e relações.

Antonio e Prado (2024, p. 129) também aproximam visualidade e desenvolvimento do pensamento ao defenderem que a natureza linguística, sensorial e cultural dos sujeitos surdos é intermediada majoritariamente pela língua de sinais e pela experiência visual. Essa formulação ajuda a distinguir material visual de experiência visual. Um material pode conter imagens e ainda permanecer cognitivamente opaco se não houver relações claras entre os elementos apresentados. Da mesma maneira, um material bilíngue pode ter Libras e português, mas não produzir compreensão caso a composição espacial seja confusa, a sinalização não esteja integrada ao conteúdo ou as imagens não contribuam para a elaboração conceitual.

A cognição visual, portanto, não corresponde a uma coleção de técnicas. Ela exige compreender como o estudante seleciona informações, estabelece relações, formula hipóteses, recupera conhecimentos prévios e transforma representações em conceitos.

Esse entendimento tem consequências para a avaliação: tarefas exclusivamente verbais podem subestimar conhecimentos que o estudante consegue mobilizar visualmente; avaliações que integram Libras, esquemas, imagens contextualizadas, produção sinalizada e registro escrito podem oferecer condições mais adequadas para demonstrar aprendizagem. A inclusão cognitiva ocorre quando o desenho da atividade permite que o estudante acesse o problema, compreenda suas relações e produza respostas por meios linguisticamente e visualmente significativos.

Libras como língua de instrução e mediação semiótica

No ensino bilíngue, a Libras não deve ser reduzida ao estatuto de ferramenta de tradução. Quando a língua sinalizada é tratada como língua de instrução, ela participa da apresentação de conceitos, das perguntas, das explicações, da argumentação e das interações entre pares. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 51) mostram essa orientação na produção de vídeos de Matemática do projeto MathLibras, em que a visualidade é pensada em consonância com as singularidades de apreensão e de construção de sentidos. A proposta evidencia que a acessibilidade depende da composição do material como um todo: a língua, o espaço visual, a sequência explicativa e os recursos gráficos precisam atuar de maneira coordenada.

No caso da Língua Portuguesa escrita, Silva e Silva (2021, p. 1-2) defendem metodologias estruturadas a partir da Pedagogia Visual e vinculadas ao reconhecimento da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Essa distinção é essencial para evitar práticas que avaliam o estudante surdo a partir de expectativas construídas para falantes nativos de português oral. O ensino da escrita precisa considerar relações entre línguas de modalidades diferentes e favorecer a construção de significado antes da correção formal. Imagens, vídeos, narrativas sinalizadas, sequências visuais e comparação de estruturas podem funcionar como pontes entre experiências linguísticas, desde que integradas a objetivos claros de leitura e escrita.

Costa e Gonçalves (2024, p. 7) acrescentam que as práticas pedagógicas precisam explorar a potencialidade visual da língua de sinais e o conhecimento de mundo do estudante. Ao recuperarem discussões do campo, registram que Campello (*apud* Costa; Gonçalves, 2024, p. 7) defende uma “semiótica imagética” capaz de atravessar as práticas pedagógicas visuais. A citação de citação é relevante porque indica que a imagem, em uma pedagogia voltada a surdos, não pode ser tomada apenas como ilustração de palavras: ela participa de processos de significação que articulam língua, experiência e conhecimento.

Sordi e Santos (2024, p. 4-5) enfatizam que a língua de sinais oferece condições para compreender o mundo de forma significativa e acessível e que o letramento visual precisa ser pensado em relação à organização do pensamento e da linguagem. A presença da Libras em vídeos didáticos, por exemplo, deve ser planejada de modo que sinalização, legendas, imagens e outros componentes não disputem atenção de maneira desordenada. O estudante precisa conseguir acompanhar a sinalização e, ao mesmo tempo, relacioná-la aos objetos, mapas, desenhos ou palavras que compõem a explicação. Isso exige ritmo, enquadramento e temporalidade pedagógica, dimensões frequentemente ignoradas quando acessibilidade é entendida apenas como acréscimo técnico.

A aprendizagem de línguas adicionais também evidencia a importância dessa articulação. Coelho e Jesus (2024, p. 1) analisam práticas de letramentos crítico e visual no ensino de português e inglês escritos e mostram que atividades situadas entre línguas, culturas e modalidades podem tornar a leitura mais compreensiva e a escrita mais significativa. A construção de sentidos não decorre de simplificar o texto para o estudante surdo, mas de criar condições para que ele relacione formas linguísticas a práticas sociais, experiências e propósitos de comunicação. Quando a leitura escolar é reduzida à decodificação de palavras, o estudante pode reconhecer sinais ou vocábulos isolados sem construir uma compreensão mais ampla do

texto, problema identificado pelos autores em suas observações (Coelho; Jesus, 2024, p. 3).

Desse modo, a Libras deve ser tratada como dimensão cognitiva, cultural e pedagógica da escolarização. Uma política de inclusão que oferece apenas intérprete, sem reorganizar a prática docente e os materiais, tende a preservar a centralidade da oralidade. A mediação linguística precisa estar articulada ao planejamento do professor, ao tempo de processamento visual, à participação dos pares e à possibilidade de o estudante produzir conhecimento em Libras. A inclusão se fortalece quando a língua sinalizada deixa de ser um canal periférico e passa a integrar o núcleo da atividade escolar.

Corpo, interação e mediação pedagógica

A discussão sobre mediação pedagógica permite compreender por que recursos tecnologicamente acessíveis podem fracassar quando utilizados isoladamente. Gomes e Souza (2020, p. 99-100) analisaram a aplicação de um Livro Digital Acessível com estudantes surdos e identificaram que vídeos, ilustrações e janela em Libras tiveram efeitos diferentes conforme as estratégias de interação conduzidas pelas professoras. O dado é particularmente relevante para o debate sobre cognição visual: não basta disponibilizar o signo; é necessário organizar condições para que o estudante intérprete sua função, relacione-o ao conteúdo e o incorpore a uma rede de significados.

Os resultados do estudo mostram de forma contundente a centralidade da mediação docente:

Apesar da janela em Libras ter possibilitado o contato dos alunos com a língua de sinais este recurso por si só não possibilitou a compreensão do conteúdo. O que fez diferença foram os variados objetos pedagógicos visuais juntamente com o trabalho pedagógico. Assim, as estratégias de mediação das professoras foram fundamentais para que os alunos compreendessem o ícone e a ideia de que havia um vídeo em Libras no qual o conteúdo era sinalizado. Com esta resposta não estamos desvalorizando o trabalho do intérprete e nem menosprezando o uso das TIC's, antes afirmamos que estes isoladamente não promovem um ensino efetivo (Gomes; Souza, 2020, p. 114).

A passagem permite questionar uma concepção tecnicista de inclusão. Tecnologias, intérpretes, plataformas e materiais digitais são importantes, mas não substituem o trabalho pedagógico de estabelecer relações entre signos, conceitos e ações. A mediação produz significado ao orientar a atenção, formular perguntas, retomar elementos, propor comparações, explicitar conexões e observar como os estudantes respondem. Em outras palavras, o recurso se torna pedagógico quando participa de uma atividade intencionalmente organizada. A mesma janela em Libras que pode ser irrelevante para um estudante que não compreende seu funcionamento pode tornar-se potente quando o professor constrói, com a turma, a relação entre ícone, vídeo, língua e conteúdo.

Gomes, Bentes e Calixto (2021, p. 1713-1714) ampliam essa compreensão ao investigar o uso do corpo como estratégia de mediação. Os autores mostram que o corpo não funciona apenas como suporte físico da língua de sinais, mas também como recurso visual capaz de representar ações, características, relações e significados. Em uma perspectiva histórico-cultural, a compreensão é construída na interação, e o corpo pode integrar essa rede de signos. Gestos, encenações, apontamentos, expressões faciais, deslocamentos no espaço e manipulação de objetos podem auxiliar a tornar perceptíveis aspectos de um conceito que permaneceriam abstratos em uma exposição exclusivamente verbal.

A mediação também envolve o conhecimento prévio. Costa e Gonçalves (2024, p. 7) defendem que a realidade e a vivência de cada estudante contribuem diretamente para a aprendizagem e para a significação do conteúdo. Sordi e Santos (2024, p. 1) chegam a resultado semelhante ao destacarem a importância do contexto e dos conhecimentos prévios na produção de vídeos didáticos para surdos. A prática pedagógica inclusiva precisa, portanto, diagnosticar o que o estudante já sabe em Libras, quais experiências possui com o tema e quais repertórios visuais pode mobilizar. Isso evita interpretar como incapacidade cognitiva aquilo que pode decorrer de lacunas linguísticas, de pouca familiaridade com determinado gênero ou de uma apresentação didática descontextualizada.

A mediação pedagógica, enfim, opera como princípio de integração. Ela conecta recursos visuais, Libras, português escrito, tecnologia, corpo, conhecimento prévio e atividade social. Sob esse enfoque, a cognição visual não é uma capacidade isolada do indivíduo; ela se desenvolve em práticas culturalmente organizadas nas quais o estudante aprende a olhar, selecionar, relacionar, interpretar e produzir signos. Uma escola inclusiva precisa criar ambientes em que esse trabalho cognitivo possa ocorrer de maneira contínua e não apenas em atividades especiais ou momentos de atendimento separado.

Letramento visual, materiais didáticos e tecnologias

O letramento visual oferece um eixo particularmente produtivo para compreender a relação entre visualidade e conhecimento. Taveira e Rosado (2016, p. 174-175) partem da observação de práticas de instrutores e professores surdos e identificam um saber-fazer no qual artefatos, imagens e formas de organização visual ocupam lugar central. Ao tornar visíveis essas práticas, os autores questionam a insuficiência de matrizes pedagógicas centradas apenas na linguagem sonora e verbal. O letramento visual envolve aprender a interpretar e produzir arranjos visuais, reconhecer intencionalidades, compreender relações entre elementos e avaliar a função de diferentes signos no processo comunicativo.

Ao discutirem os limites da adaptação, Antonio e Prado formulam uma crítica diretamente relacionada ao tema deste artigo:

Nesse contexto, os materiais adaptados, em sua maioria, não atendem pedagogicamente a função pretendida, pois os surdos elaboram o pensamento e a linguagem simbolicamente por meio de imagens; imagens estas que estruturam o sistema de signos linguísticos de sua primeira língua. Logo, não podemos assentir que para o bom desenvolvimento dos estudantes surdos basta adaptar os materiais elaborados e estruturados para um público cuja experiência e relação com o mundo se dá por meio de uma língua de natureza contrária à natureza visual (Antonio; Prado, 2024, p. 136)

A crítica não significa rejeitar todo material originalmente produzido para ouvintes. Ela exige critérios para decidir o que precisa ser redesenhado e como. Um bom material visual não é necessariamente aquele que contém mais imagens, mas aquele em que a informação está organizada de forma coerente, relevante e contextualizada. Antonio e Prado (2024, p. 137) enfatizam que a visualidade precisa favorecer entendimento conceitual e significativo e não pode ser traduzida como apresentação de imagens descontextualizadas. Assim, o professor deve avaliar a função de cada elemento: o que esta imagem explica? Que relação estabelece com a Libras? Qual conceito torna visível? Que conhecimento prévio mobiliza? Há informação redundante ou concorrente?

Os vídeos didáticos tornam essas questões ainda mais evidentes. Sordi e Santos (2024, p. 8) identificam elementos

fundamentais para materiais audiovisuais destinados a estudantes surdos: presença de Libras, estética visual, datilologia e legenda em português, além de planejamento de conteúdo. Na análise realizada pelas autoras, a produção de um vídeo eficaz depende de conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais e da consideração do contexto e dos conhecimentos prévios (Sordi; Santos, 2024, p. 1). Em vez de apenas gravar uma aula oral e inserir interpretação, o material audiovisual precisa ser concebido como texto multimodal cuja composição direciona atenção e produz relações de significado.

No processo de alfabetização e letramento, Lima e Araujo (2024, p. 599-600) defendem a pedagogia visual como recurso para atividades bilíngues e para a produção de materiais acessíveis nas séries iniciais. Os autores destacam que professores regentes, profissionais de apoio e salas de recursos podem se beneficiar de propostas que integrem materialidade, ludicidade e visualidade. Essa perspectiva é relevante porque a aprendizagem inicial da leitura e da escrita não deve apagar a Libras nem exigir que a criança surda percorra um caminho fonológico idêntico ao da criança ouvinte. O material precisa construir relações entre significados, língua sinalizada, formas escritas e contextos de uso.

Silva e Silva (2021, p. 9) concluem que o fazer pedagógico orientado pela Pedagogia Visual pode enriquecer o ensino de português como segunda língua e tornar as aulas mais acessíveis. Essa

acessibilidade, contudo, não se limita à simplificação lexical. Ela envolve inovação metodológica, seleção de gêneros significativos, construção de repertório e conexão entre texto e experiência. Coelho e Jesus (2024, p. 1, 5-6) reforçam que letramentos crítico e visual favorecem práticas de leitura mais compreensivas quando o estudante pode relacionar escolhas linguísticas, imagens, discursos e vivências. O objetivo final não é apenas decodificar o escrito, mas participar socialmente de práticas de leitura e produção de sentidos.

Materiais didáticos e tecnologias devem, portanto, ser avaliados por sua capacidade de sustentar atividade cognitiva e interação. Um recurso acessível precisa permitir exploração, comparação, retomada e produção. Pode incluir Libras, imagens, escrita, objetos manipuláveis, infográficos ou vídeos, desde que cada elemento tenha função pedagógica identificável. A escola que apenas acumula recursos sem formar professores para usá-los corre o risco de converter acessibilidade em aparência. A formação docente para letramento visual é, nesse sentido, condição para que o potencial das tecnologias se traduza em aprendizagem.

Planejamento inclusivo e organização da prática docente

O planejamento é o momento em que os princípios da inclusão se convertem em decisões concretas. Viana et al. (2023, p. 1-2) propõem ressignificar o plano de aula no contexto da educação de

surdos, defendendo que o planejamento precisa buscar alternativas coerentes com o aprendizado do estudante e superar práticas ouvintistas e tradicionais. Planejar de modo inclusivo significa antecipar barreiras linguísticas e cognitivas, escolher a língua de instrução, organizar recursos visuais, definir formas de participação e prever modos diversificados de acompanhamento da aprendizagem. O estudante surdo deixa de aparecer como exceção adicionada ao final da aula e passa a integrar o desenho pedagógico desde o início.

Esse movimento exige que o professor estabeleça objetivos conceituais claros e identifique quais representações favorecem sua compreensão. Em uma aula de Ciências, por exemplo, imagens podem mostrar estruturas, mas a mediação precisa explicitar relações de causa, função e transformação. Em História, linhas do tempo e mapas podem organizar temporalidades e espacialidades, desde que articulados à narrativa em Libras. Em Língua Portuguesa, gêneros textuais podem ser introduzidos por situações comunicativas sinalizadas e por leitura visual do contexto antes da análise formal. Em Matemática, representações espaciais e vídeos podem tornar operações e relações mais perceptíveis. A visualidade deve acompanhar a natureza do conhecimento, e não funcionar como fórmula genérica.

Silva e Lima (2026, p. 11) mostram que dificuldades na inclusão podem decorrer do desconhecimento docente acerca da

especificidade visual do estudante surdo. Quando a preocupação se restringe ao aspecto comunicacional, corre-se o risco de considerar suficiente a presença de intérprete ou de recursos pontuais, mantendo intacta uma prática pedagógica universalizada. As autoras indicam que estratégias eficazes precisam ser relacionadas às habilidades visuais do estudante e materializadas no contexto da sala de aula. Essa observação reforça a necessidade de formação docente que articule conhecimento sobre Libras, educação de surdos, didática visual e análise de barreiras.

A participação do estudante deve constituir critério de avaliação do planejamento. Se a aula visualmente organizada continua colocando o surdo apenas como receptor, a inclusão permanece limitada. Atividades de produção em Libras, explicação entre pares, criação de vídeos, elaboração de mapas conceituais, dramatizações, registros fotográficos comentados e comparação de diferentes representações podem ampliar autoria e participação. Ribeiro e Rosário (2023, p. 461) observam uma tendência, nas pesquisas analisadas, de deslocamento de práticas centradas no professor para práticas mais focadas nos alunos. Esse deslocamento é coerente com uma concepção de cognição como atividade situada e mediada.

O trabalho colaborativo entre professor regente, professor bilíngue, intérprete e demais profissionais também precisam ser planejado. O intérprete não deve receber o conteúdo no momento da

aula e ser responsabilizado sozinho pela acessibilidade. Materiais, vocabulário, objetivos e conceitos podem ser discutidos previamente para que escolhas terminológicas e visuais sejam coerentes. Gomes e Souza (2020, p. 114) demonstram que o trabalho colaborativo das professoras e da equipe de pesquisa foi importante para a produção de significado. A colaboração transforma a acessibilidade em responsabilidade institucional e reduz a improvisação que frequentemente recai sobre o estudante surdo.

Por fim, o planejamento inclusivo exige avaliação contínua. Não há garantia de que uma estratégia visual funcionará da mesma forma para todos os estudantes. A observação das respostas, dúvidas, produções e interações permite revisar a sequência didática e produzir novas mediações. A inclusão, nessa perspectiva, é um processo de investigação pedagógica: o professor formula hipóteses sobre como tornar o conhecimento acessível, observa como os estudantes constroem sentidos e reorganiza sua prática. Essa postura evita tanto a padronização de um suposto “aluno surdo ideal” quanto a transferência de toda dificuldade para características individuais do estudante.

Construção de sentidos, participação e inclusão cognitiva

A construção de sentidos constitui o ponto de convergência entre visualidade, Libras, mediação e inclusão. Uma prática pode ser

visualmente rica e ainda assim não produzir significado; pode conter Libras e permanecer desconectada do objetivo curricular; pode utilizar tecnologia e continuar centrada em recepção passiva. A literatura analisada indica que o sentido emerge quando diferentes elementos da atividade se tornam relacionáveis para o estudante. Gomes e Souza (2020, p. 114) mostram que recursos só ganharam significado com mediação; Sordi e Santos (2024, p. 4) vinculam letramento visual à capacidade de interpretar informações; e Coelho e Jesus (2024, p. 1) demonstram que práticas situadas tornam leitura e escrita mais significativas para as vivências dos alunos.

Essa compreensão ajuda a superar uma visão de déficit. Dificuldades apresentadas por estudantes surdos podem resultar de barreiras linguísticas, de materiais inadequados, de acesso tardio à Libras, de pouca contextualização ou de práticas construídas sobre pressupostos auditivos. Quando a escola interpreta tais dificuldades exclusivamente como limitações do estudante, deixa de examinar o modo como o currículo é comunicado. A perspectiva da cognição visual inverte a pergunta: em vez de indagar por que o estudante não acompanha a exposição, pergunta-se como o conhecimento está sendo representado e mediado, que recursos linguísticos estão disponíveis e quais oportunidades de participação foram oferecidas.

O letramento crítico acrescenta outra dimensão: compreender visualmente não é apenas identificar objetos em uma imagem, mas

interpretar perspectivas, escolhas, ausências e relações de poder. Coelho e Jesus (2024, p. 5-6) associam os letramentos críticos à construção de significados e à ampliação da leitura do mundo. Em práticas com estudantes surdos, essa abordagem pode envolver análise de representações sociais da surdez, comparação entre textos em Libras e português, discussão de acessibilidade em mídias e avaliação crítica de como imagens e legendas produzem sentidos. A cognição visual, assim, conecta-se à formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir em práticas sociais.

Há ainda uma dimensão ética na construção de sentidos. Produzir material para surdos sem considerar a Libras, a cultura visual e a experiência dos próprios sujeitos podem reproduzir uma lógica em que ouvintes definem unilateralmente o que seria acessível. Antonio e Prado (2024, p. 136-137) alertam para os limites de materiais adaptados e defendem produções que observem a natureza linguística e cultural dos estudantes. A participação de professores surdos, estudantes e comunidades na elaboração e avaliação de recursos pode qualificar decisões pedagógicas e evitar soluções baseadas apenas em aparência visual.

A inclusão efetiva, portanto, pode ser compreendida como acesso à construção de significados curriculares e sociais. Não basta que o estudante esteja presente na aula; é necessário que tenha condições de compreender os problemas propostos, interagir

linguisticamente, formular respostas, relacionar o conteúdo à experiência e produzir conhecimento. Esse princípio permite integrar os achados dos estudos analisados: a visualidade organiza o acesso; a Libras estrutura a interlocução; a mediação docente transforma recursos em atividade; o letramento visual qualifica a leitura e a produção de signos; e o planejamento articula essas dimensões em situações de aprendizagem.

Tal síntese também mostra que não existe um recurso universal capaz de garantir inclusão. A qualidade pedagógica depende da coerência entre objetivos, língua, representação e interação. Um vídeo pode ser potente em uma situação e inadequado em outra; uma imagem pode esclarecer um conceito ou produzir ambiguidade; uma atividade bilíngue pode ampliar o acesso ou apenas duplicar informações. A pergunta central deve ser sempre se o desenho da atividade oferece condições para que o estudante surdo construa sentidos e participe cognitivamente do conhecimento escolar. Essa orientação transforma a visualidade de recurso eventual em princípio de organização pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que práticas pedagógicas inclusivas na educação de surdos precisam ser concebidas a partir da

articulação entre visualidade, Libras, mediação e construção de sentidos. Os estudos examinados convergem ao indicar que a experiência visual não constitui elemento periférico da aprendizagem, mas participa da organização do pensamento, da formação de conceitos, da leitura do mundo e das formas de interação do estudante surdo com o conhecimento. Compreender a cognição visual nessa perspectiva significa reconhecer a relevância das percepções visuais sem reduzir o sujeito surdo a uma característica sensorial isolada.

A Libras ocupa posição central nesse processo. Como língua visual-espacial, ela não deve aparecer apenas como tradução de conteúdos elaborados sob lógica oral-auditiva, mas integrar a própria construção da atividade de ensino. O protagonismo da língua de sinais favorece explicações, perguntas, negociação de significados, interação entre pares e participação autoral. No ensino de português escrito como segunda língua, essa centralidade permite estabelecer pontes entre diferentes modalidades linguísticas e construir práticas de leitura e escrita contextualizadas, em vez de exigir simples adequação a modelos produzidos para estudantes ouvintes.

Também se conclui que recursos visuais e tecnologias não possuem eficácia pedagógica automática. Vídeos, ilustrações, janelas em Libras, slides, objetos, mapas e materiais digitais podem ampliar a acessibilidade, mas seu potencial depende da mediação. O professor organiza a atenção, relaciona representações, mobiliza conhecimentos

prévios, explicita conceitos e cria oportunidades de interação. A pesquisa de Gomes e Souza (2020) torna essa questão particularmente evidente ao mostrar que o recurso acessível isolado não garantiu compreensão. A inclusão, portanto, exige trabalho pedagógico intencional e não apenas disponibilidade técnica.

No âmbito do planejamento, a inclusão precisa ser antecipada. As necessidades linguísticas e visuais do estudante devem orientar a escolha de objetivos, estratégias, recursos, formas de participação e avaliação desde a elaboração da aula. Isso implica formação de professores, colaboração entre profissionais, valorização de saberes produzidos por sujeitos surdos e avaliação contínua das respostas dos estudantes. A prática inclusiva torna-se, assim, processo reflexivo e investigativo, capaz de reorganizar o ensino diante das condições concretas de aprendizagem.

Conclui-se que a construção de sentidos é o critério mais consistente para avaliar a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. Uma aula é acessível quando o estudante pode compreender, relacionar, questionar, produzir e participar, e não apenas quando recebe informação em formato visual. Ao assumir a visualidade como princípio pedagógico, a Libras como língua de instrução e a mediação como trabalho de produção de significado, a escola amplia as condições para que estudantes surdos ocupem posição ativa na aprendizagem. O desafio que permanece é

transformar essas orientações, já sustentadas por pesquisas brasileiras, em práticas institucionais contínuas, superando soluções pontuais e consolidando uma educação linguisticamente respeitosa, visualmente significativa e cognitivamente acessível.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz Claudio de Oliveira; PRADO, Rosana. Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando? **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 124-138, ago./dez. 2024. DOI: 10.58967/caletroscopio.v12.n2.2024.7528. Disponível em: <https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v12.n2.2024.7528>. Acesso em: 3 jul. 2026.

COELHO, Jubileia Mendes de Matos; JESUS, Danie Marcelo de. Letramentos crítico e visual de Línguas Portuguesa e Inglesa na educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e54698. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e54698>. Acesso em: 7 jul. 2026.

COSTA, Walber Christiano Lima da; GONÇALVES, Michelle Alencar Ferreira. A pedagogia visual no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação infantil. **Revista Caminhos da Educação: diálogos**, culturas e diversidades, Teresina, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2024. DOI: 10.26694/caedu.v6i2.5797. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/caedu.v6i2.5797>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; BENTES, Thaisy; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais

dos alunos surdos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. DOI:

10.12957/riae.2021.55381. Disponível em:

<https://doi.org/10.12957/riae.2021.55381>. Acesso em: 14 jul. 2026.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2020. DOI:

10.12957/redoc.2020.49323. Disponível em:

<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49323>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.5982. Disponível em:

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982>. Acesso em: 22 jul. 2026.

LIMA, Denis Augusto Lino de; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. A pedagogia visual como recurso no letramento e alfabetização de alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 4, n. 16, p. 599-613, dez. 2024. DOI: 10.55028/gepfip.v4i16.22487. Disponível em:

<https://doi.org/10.55028/gepfip.v4i16.22487>. Acesso em: 26 jul. 2026.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023. DOI: 10.33871/22386084.2023.12.24.445-467. Disponível em:

<https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.445-467>. Acesso em: 30 jul. 2026.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, v. 16, n. 1, p. 29-35, 2021. DOI: 10.33947/1980-6469-V16N1-4328. Disponível em: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-V16N1-4328>. Acesso em: 2 set. 2026.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Marcia Raika e Silva. Prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de surdos: caminhos para uma educação inclusiva e acessível. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15244, 2026. DOI: 10.47149/pemo.v8.e15244. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v8.e15244>. Acesso em: 4 set. 2026.

SILVA, Jailma Dionísio da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Principia**, [S. l.], v. 1, n. 58, p. 1-10, 2021. DOI: 10.18265/1517-0306a2021id5246. Disponível em: <https://doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5246>. Acesso em: 6 set. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-23, 2024. DOI: 10.5902/1984686X87080. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X87080>. Acesso em: 8 set. 2026.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: 10.22196/rp.v18i39.3691. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>. Acesso em: 10 set. 2026.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Gabriel Vieira; SILVA, Jenipher Alyssa de Lima; SILVA, Lidiane Pereira da. (Re)significando o plano de aula no contexto da educação de surdos: sentidos do aprender e do ensinar. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 8, e75470, 2023. DOI:

10.5216/RS.v8.75470. Disponível em:
<https://doi.org/10.5216/RS.v8.75470>. Acesso em: 11 set. 2026.

CAPÍTULO 13

MULTIMODALIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, LIBRAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Daniel de Resende Santos ¹

Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (PPGESIA) na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e trabalho professor substituto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).



RESUMO: Este artigo analisa as relações entre multimodalidade, visualidade, Libras e aprendizagem na educação de surdos, considerando práticas pedagógicas que articulam diferentes modos de produção de sentidos. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisas sobre multiletramentos, pedagogia visual, letramento visual, educação bilíngue, tecnologias digitais e ensino de língua portuguesa escrita. A análise evidencia que a aprendizagem de estudantes surdos não se reduz à presença de imagens em materiais didáticos, mas requer organização visual intencional, centralidade da Libras como língua de instrução, contextualização dos conteúdos e integração entre sinalização, escrita, vídeos, imagens, gestos e recursos digitais. Os estudos também indicam que materiais multimodais podem favorecer participação, autonomia, compreensão conceitual e acesso a gêneros escolares e acadêmicos. Conclui-se que práticas multimodais pedagogicamente planejadas ampliam possibilidades de construção de sentidos, desde que respeitem as especificidades linguísticas, culturais e visuais dos estudantes surdos e sejam acompanhadas por formação docente adequada na escola.

Palavras-chave: Multimodalidade; Educação de surdos; Visualidade; Libras.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos exige que a discussão sobre aprendizagem seja situada para além de modelos pedagógicos centrados na oralidade e na transmissão predominantemente verbal de conteúdo. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por sua modalidade visual-espacial, coloca em primeiro plano formas de interação nas quais corpo, movimento, espaço, direção do olhar, expressões não manuais e organização visual participam da produção de sentidos. Quando esse modo de significar encontra práticas escolares ainda estruturadas prioritariamente pelo português oral e pela escrita descontextualizada, surgem barreiras que não decorrem da capacidade do estudante surdo, mas da inadequação entre as formas de apresentação do conhecimento e as condições linguísticas efetivamente oferecidas. Nesse cenário, a multimodalidade constitui uma chave teórica e pedagógica importante para compreender como diferentes recursos semióticos podem ser planejados de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem.

A noção de multimodalidade permite deslocar a ideia de que ensinar visualmente equivale simplesmente a acrescentar figuras a uma explicação. Imagens, vídeos, Libras, língua portuguesa escrita, cores, esquemas, gestos, infográficos, disposição espacial e recursos digitais não funcionam como elementos neutros ou intercambiáveis. Cada modo produz possibilidades específicas de representação,

ênfatisa determinadas relações e exige formas próprias de leitura. Por isso, uma prática multimodal consistente não se define pela quantidade de recursos presentes em uma aula, mas pela articulação intencional entre eles, pelo objetivo pedagógico que orienta sua seleção e pela possibilidade de o estudante relacionar diferentes modos para construir conhecimento. Francisco (2024, p. 44-45) ressalta justamente que recursos visuais e textos multimodais podem potencializar a compreensão e o engajamento de alunos surdos, desde que associados a estratégias pedagógicas contextualizadas e não ao emprego superficial de imagens.

A literatura recente também evidencia que a visualidade não deve ser compreendida como característica acessória da educação de surdos. Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29-34), ao examinarem pesquisas sobre visualidade e aprendizagem, identificam a experiência visual como elemento de mediação na apropriação do conhecimento. Ribeiro e Rosário (2023, p. 445-463), em mapeamento de publicações nacionais, mostram que o campo vem organizando suas discussões em torno de imagens e recursos visuais, da Libras como língua de instrução e da combinação entre sinalização, imagens e português escrito. Essas contribuições indicam que a visualidade envolve modos de perceber, organizar, representar e interpretar a realidade, articulando língua, cultura e práticas sociais. Assim, o planejamento pedagógico precisa considerar não apenas o que será ensinado, mas

também como o conteúdo será visualmente estruturado, temporalizado e relacionado aos conhecimentos prévios dos estudantes.

A centralidade da Libras nesse processo é confirmada por pesquisas que analisam as próprias experiências escolares de estudantes surdos. Silva, Silva e Silva (2014, p. 261) reafirmam a "centralidade da Libras para a aprendizagem dos surdos" e destacam o uso de recursos imagéticos como estratégia pedagógica relevante. A afirmação é significativa porque evita transformar a multimodalidade em substituta da língua de sinais. Ao contrário, em uma perspectiva bilíngue, a multimodalidade deve reforçar o acesso ao conhecimento por meio da Libras e ampliar as relações entre essa língua, o português escrito e outros sistemas de representação. Macedo (2020, p. 357-360), ao propor um vídeo multimodal para o ensino de português como segunda língua, organiza atividades que articulam dimensões linguística, visual, gestual, espacial e sonora e situa os estudantes como participantes ativos das práticas de linguagem.

As tecnologias digitais ampliam esse debate porque tornam mais frequente a convivência entre diferentes linguagens em uma mesma prática comunicativa. Vídeos, plataformas digitais, mensagens instantâneas, apresentações, ambientes virtuais e redes sociais combinam escrita, imagem, movimento, enquadramento, legendas e sinalização, criando situações em que o significado é distribuído entre diferentes modos. Pinto e Azevedo (2020, p. 542-547) relacionam o

letramento digital de jovens surdos à circulação de múltiplos códigos e registram, em experiência com oficinas de escrita por meio do WhatsApp, avanços na linguagem escrita dos participantes. Pereira, Barbosa e Oliveira (2024, p. 1, 9-13) acrescentam que as tecnologias podem favorecer acessibilidade visual e novas possibilidades de ensino de Libras como L1, desde que o professor assuma uma função mediadora e selecione recursos compatíveis com os objetivos de aprendizagem.

Com base nessas questões, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira multimodalidade, visualidade, Libras e práticas pedagógicas se articulam na aprendizagem de estudantes surdos, enfatizando o papel da pedagogia visual, dos multiletramentos, dos materiais didáticos e das tecnologias digitais. Trata-se de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, construído a partir de treze artigos científicos disponibilizados para esta análise. O corpus reúne pesquisas teóricas, revisões, mapeamentos, estudos de campo e análises de materiais didáticos publicados entre 2014 e 2024. A leitura foi orientada por quatro eixos: a) multimodalidade e construção de sentidos; b) visualidade e mediação pedagógica; c) Libras, bilinguismo e aprendizagem da língua portuguesa escrita; e d) tecnologias, vídeos e letramento digital. A discussão busca articular resultados e conceitos desses estudos sem reduzir suas especificidades

metodológicas, produzindo uma síntese interpretativa voltada às práticas educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Multimodalidade, multiletramentos e construção de sentidos

A multimodalidade parte do reconhecimento de que a comunicação humana mobiliza simultaneamente diferentes modos de significação. Na escola, a palavra escrita permanece importante, mas não esgota as possibilidades de representação do conhecimento. Diagramas, imagens, gestos, vídeos, espacialidade, organização gráfica, cores e recursos de interação compõem práticas comunicativas que exigem do estudante operações de seleção, comparação e integração de informações. Na educação de surdos, essa perspectiva assume relevância particular porque dialoga com uma língua de modalidade visual-espacial e com formas de experiência nas quais a visão organiza grande parte do acesso aos eventos comunicativos. Pinto e Azevedo (2020, p. 547) retomam a multimodalidade para explicar práticas digitais em que palavras, imagens, gestos e outros códigos participam conjuntamente da elaboração de significados, evidenciando que os ambientes contemporâneos não se restringem à linguagem verbal.

Os multiletramentos ampliam essa compreensão ao considerar que as práticas de leitura e produção de textos são atravessadas pela diversidade cultural, linguística e semiótica. No caso dos estudantes surdos, isso significa reconhecer repertórios que não podem ser descritos apenas pela oposição entre Libras e português. Há circulação entre língua de sinais, escrita, datilologia, imagens, ícones, vídeos, expressões corporais e recursos digitais, e essa circulação pode ser transformada em objeto de aprendizagem. Rocha e Ribeiro (2021, p. 1-14) mostram esse movimento ao elaborar um verbete multimodal sobre o gênero resenha acadêmica. No material, a combinação entre Libras, legendas, textos verbais e imagens não aparece como ornamentação; ela é parte da arquitetura do conteúdo e cria caminhos diferentes de acesso à informação e de construção colaborativa de sentidos.

Os recursos multimodais utilizados desempenham um importante papel na compreensão do conteúdo proposto, sendo elementos diferenciadores dos diversos tipos de informações que constituem o verbete, assim como o tempo de duração (média) do vídeo parte de uma opção nossa como estratégia de despertar atenção da audiência, resultando na apresentação objetiva de informações. O material contempla informações de natureza diversa e foi elaborado de modo que fosse acessível em Libras, objetivo e organizado de maneira adequada ao público-alvo. Além disso, as imagens incorporadas nos vídeos têm o fim de enriquecer o material visual possibilitando uma maior compreensão dos conteúdos (Rocha; Ribeiro, 2021, p. 14).

A passagem evidencia dois princípios fundamentais. O primeiro é o da organização: um material multimodal não resulta da simples acumulação de mídias, pois duração, enquadramento, legenda, sinalização, imagens e textos precisam responder a um projeto discursivo. O segundo é o da acessibilidade linguística: o fato de um vídeo ser visual não o torna automaticamente acessível a estudantes surdos. É necessário que a Libras ocupe lugar funcional no material e que os demais elementos contribuam para distinguir, relacionar e hierarquizar informações. Essa concepção impede que a multimodalidade seja reduzida a uma estética de apresentação e a aproxima de uma didática que considera as especificidades de cada gênero, os objetivos de aprendizagem e os repertórios linguísticos dos estudantes.

Dolz, Lima e Zani (2022, p. 147-162) chegam a conclusão convergente ao analisar uma videoaula de poesia visual em Libras. O estudo destaca a potencialidade de interações sociodiscursivas que combinam Libras e português na abordagem de um objeto cujo próprio funcionamento depende da articulação entre palavra e imagem. A poesia visual torna evidente que o significado pode estar distribuído na disposição espacial, na forma gráfica, no ritmo da apresentação e nas relações entre códigos. A videoaula, nesse contexto, não é apenas suporte técnico, mas um gênero de ensino que reorganiza o objeto e cria condições para que diferentes semioses sejam observadas. Essa

conclusão pode ser estendida a outros componentes curriculares: conteúdos científicos, matemáticos, históricos ou geográficos também podem exigir relações entre representações visuais, linguagem verbal, sinalização e esquemas.

A multimodalidade, portanto, precisa ser compreendida como princípio de desenho pedagógico. Ela orienta decisões sobre como representar conceitos, como distribuir informações no espaço, que relações estabelecer entre Libras e português escrito, quando empregar imagens, como utilizar legendas e que papel atribuir ao corpo e ao gesto. Rocha e Ribeiro (2021, p. 13-15) mostram que uma mesma informação pode ganhar densidade quando os modos se complementam, mas também pode se tornar confusa quando a combinação não é funcional. Assim, mais modos não significam necessariamente mais aprendizagem. A qualidade pedagógica depende da coerência entre os recursos, da legibilidade visual, da adequação linguística e da oportunidade dada ao estudante para comparar e reconstruir sentidos.

Visualidade, pedagogia visual e mediação da aprendizagem

A discussão sobre visualidade desloca o foco da presença material da imagem para os processos de percepção, significação e elaboração conceitual. É possível utilizar muitas figuras em uma aula e ainda assim manter uma prática pouco visual, caso as imagens

funcionem apenas como decoração ou ilustração desconectada. Ribeiro e Rosário (2023, p. 447-448) identificam precisamente esse problema ao registrar práticas em que o recurso imagético aparece esvaziado de potencial pedagógico. Para os autores, a visualidade precisa integrar o modo de ensinar, valorizando a Libras, a leitura de imagens e a relação entre diferentes representações. Nessa direção, a pedagogia visual pode ser entendida como uma orientação para organizar situações didáticas que explorem conscientemente os modos de percepção e expressão associados à experiência visual dos estudantes surdos.

Sansão e Cruz-Santos (2021, p. 29-34) reforçam esse argumento em revisão sistemática dedicada à visualidade como mediação da aprendizagem. Os estudos selecionados apontam que a relação entre visão e conhecimento envolve a produção de conceitos e não somente a recepção de estímulos. A experiência visual participa da maneira como o sujeito estabelece relações entre língua, objetos, acontecimentos e significados. Por isso, a escola precisa criar oportunidades para que o estudante observe, compare, categorize, localize, sequencie e intérprete informações visuais. Recursos como mapas conceituais, esquemas, fotografias, infográficos e vídeos tornam-se mais produtivos quando vinculados a perguntas, problemas, explicações em Libras e atividades de elaboração.

Desse modo, é de suma relevância que os recursos digitais sejam aplicados no ensino, tendo como enfoque estudantes Surdos, seja explorado as potencialidades instrumentais, posto que é por intermédio das experiências visuais que os surdos se apropriam dos conhecimentos. Uma vez que o pensamento visual depende da visão, canal sensorial predominante na atividade dos Surdos. Este canal visual permite à pessoa surda superar limitações de ordem auditiva para construir seu conhecimento de mundo, relacionando língua, instrumento, conceito e significação (Sansão; Cruz-Santos, 2021, p. 34).

A ênfase na experiência visual não deve ser interpretada de forma biologizante ou como se todos os estudantes surdos aprendessem do mesmo modo. A visualidade é construída socialmente, atravessada por experiências linguísticas, escolarização, acesso à Libras e práticas culturais. Francisco (2024, p. 45) chama atenção para o risco de transformar a afirmação de que o surdo é visual em uma fórmula didática simplificada. Retomando uma advertência de Nogueira, a autora mostra que é insuficiente imaginar que uma imagem, por si só, resolva barreiras de compreensão. Como sintetiza Nogueira (2016, p. 1224 *apud* Francisco, 2024, p. 45), a expressão "O surdo é visual, portanto, em situação de ensino-aprendizagem, são necessárias estratégias visuais para o aluno surdo" pode ser reduzida, na prática escolar, a um uso superficial de imagens quando não há aprofundamento teórico e formação docente.

Esse cuidado é importante porque a pedagogia visual não substitui a mediação do professor. Gomes, Bentes e Calixto (2021, p.

1713-1727) analisam o corpo como recurso de mediação em turmas de estudantes surdos durante o uso de um Livro Digital Acessível. Em uma das situações descritas, o significado de uma palavra somente se tornou claro quando a professora reorganizou a atividade, relacionou o sinal, a palavra escrita, a representação do corpo e a experiência concreta dos alunos. O episódio demonstra que recursos visuais adquirem função pedagógica quando inseridos em uma interação capaz de produzir relações conceituais. A visualidade, nesse caso, não elimina o trabalho docente; ela exige intervenção, observação das respostas dos estudantes e reformulação das estratégias.

Na perspectiva histórico-cultural assumida por Gomes, Bentes e Calixto (2021, p. 1727), a aprendizagem está vinculada à participação em práticas sociais mediadas por signos e instrumentos. Para estudantes surdos, a Libras é parte central desse sistema de mediação, mas não atua isoladamente. O corpo, objetos, imagens, escrita e organização espacial podem compor uma rede semiótica que favorece a compreensão. Essa articulação é especialmente importante para conceitos abstratos ou para situações em que o estudante ainda não dispõe de repertório linguístico suficiente em uma das línguas da escolarização. A função do professor consiste em criar pontes entre experiências já conhecidas e novas formas de representação, garantindo que o recurso visual esteja associado a uma atividade de interpretação e não a uma resposta pronta.

Silva, Silva e Silva (2014, p. 261-264) também evidenciam a importância da mediação ao analisarem narrativas de estudantes surdos sobre suas trajetórias escolares. As experiências avaliadas positivamente pelos participantes estavam associadas à presença da Libras, a professores capazes de estabelecer comunicação e ao uso de recursos imagéticos. O estudo permite compreender que a qualidade da prática pedagógica é percebida pelos próprios estudantes na relação entre língua, estratégia e participação. A imagem, quando articulada à explicação em Libras e ao conteúdo, pode apoiar a compreensão; contudo, quando a aula permanece dependente da oralidade e o intérprete assume sozinho a tarefa de tornar o conteúdo acessível, o estudante continua distante da dinâmica pedagógica.

Conclui-se que o objetivo desse artigo de analisar estudos nacionais relacionados ao processo didático-pedagógico na educação de alunos surdos com o foco na aplicação de estratégias e recursos visuais na Educação Básica, foi alcançado, pois, através da análise e discussão dos dados das publicações obtidas, pode-se identificar três eixos de como as pesquisas têm abordado o uso das imagens e recursos visuais e da Libras, ora separados com ênfase em cada um e suas particularidades, com objetivos definidos, ora de modo combinado como práticas híbridas que favorecem o letramento visual tanto de surdos quanto de ouvintes (Ribeiro; Rosário, 2023, p. 463).

A ideia de práticas híbridas é produtiva para este estudo porque ajuda a superar dois extremos: a aula centrada exclusivamente no

português e a compreensão de que apenas a presença da Libras basta para tornar qualquer material adequado. O ensino pode combinar sinalização, imagem e escrita desde que cada elemento tenha função clara. A Libras pode introduzir, explicar e discutir conceitos; a imagem pode tornar visíveis relações espaciais, processos ou categorias; a escrita pode registrar, sistematizar e permitir o contato com gêneros acadêmicos e sociais. Nessa combinação, o estudante não é mero receptor de traduções, mas a gente que transita entre representações e produz relações entre elas. A aprendizagem multimodal ocorre justamente nesse trabalho de interpretação, transformação e reconstrução dos sentidos.

Libras, bilinguismo e aprendizagem do português escrito

A relação entre multimodalidade e educação bilíngue precisa preservar a diferença funcional entre as línguas envolvidas. Na escolarização de surdos, a Libras deve ocupar posição de língua de instrução e interação, enquanto a língua portuguesa escrita constitui uma segunda língua cuja aprendizagem demanda procedimentos específicos. Silva e Seabra (2022, p. 1-15) mostram que crianças surdas elaboram conjecturas sobre a escrita mobilizando pistas visuais e formas de consciência visual. As autoras problematizam a transposição de modelos baseados na relação som-grafia e indicam

que o letramento bilíngue pode recorrer a bases diferentes das utilizadas com crianças ouvintes. Essa conclusão tem consequências diretas para o planejamento: a escrita precisa ser ensinada em articulação com uma língua plenamente acessível e com estratégias que permitam compreender relações entre texto, contexto e significado.

Macedo (2020, p. 357-365) trabalha nesse sentido ao aproximar estudantes surdos de práticas letradas por meio de gêneros discursivos multimodais. O português escrito não é apresentado como coleção de estruturas isoladas, mas como linguagem em uso, vinculada a situações comunicativas e a um projeto de produção. A Libras funciona como língua que sustenta a compreensão, a interação e a elaboração de sentidos, enquanto o texto escrito pode ser observado em suas características lexicais e discursivas. Esse processo favorece a comparação entre modos de dizer sem pressupor correspondência linear entre sinais e palavras. A aprendizagem de uma segunda língua requer perceber que diferentes línguas organizam a experiência de maneiras próprias e que a produção escrita envolve escolhas de gênero, interlocução e finalidade.

Francisco (2024, p. 47-54) enfatiza que materiais para o ensino de português escrito podem combinar imagens, vídeos em Libras, glossários bilíngues, infográficos e atividades de compreensão. A contribuição central de sua análise é afirmar que multimodalidade e

semiótica precisam integrar o desenho do material, e não ser acrescentadas depois de um texto já concluído. Quando a imagem apenas repete uma palavra ou ocupa um espaço decorativo, sua capacidade de mediar conceitos é limitada. Quando, ao contrário, o recurso visual estabelece relações, apresenta sequência, destaca categorias ou contextualiza um evento, ele pode apoiar o estudante a formular hipóteses e relacionar o texto escrito à experiência visual e à Libras.

Essa organização precisa igualmente evitar concepções deficitárias sobre a escrita do estudante surdo. Diferenças na produção textual não podem ser interpretadas apenas como erros individuais, pois refletem trajetórias de acesso às línguas, qualidade da escolarização e oportunidades de uso social da escrita. Silva e Seabra (2022, p. 15) defendem a organização intencional de atividades de letramento visual, lembrando que a leitura de imagens também é aprendida e requer mediação. A mesma lógica vale para a escrita: o estudante necessita de situações em que possa observar modelos, discutir sentidos em Libras, produzir textos com finalidade comunicativa, revisar escolhas e compreender como o português escrito organiza relações gramaticais e discursivas.

Rocha e Ribeiro (2021, p. 13-15) ampliam a discussão ao aproximar multiletramentos e práticas translíngues no ensino superior. O verbete multimodal sobre resenha acadêmica demonstra que

estudantes surdos podem acessar gêneros complexos por meio da combinação entre Libras, legendas, datilologia, textos escritos e imagens. A proposta é relevante porque o ensino de gêneros acadêmicos frequentemente pressupõe domínio prévio de convenções pouco explicitadas. Ao tornar visíveis a estrutura, o objetivo e os movimentos discursivos do gênero, o material multimodal oferece diferentes pontos de entrada para a aprendizagem. A visualidade, nesse caso, atua não somente para facilitar a leitura de palavras, mas para representar a organização do próprio conhecimento acadêmico.

Dolz, Lima e Zani (2022, p. 147-160) demonstram, no ensino de poesia visual, que a combinação entre Libras e português permite explorar o objeto sem apagar sua complexidade. O valor da prática plurilíngue está em possibilitar que cada língua participe da construção do objeto de ensino e que os recursos visuais sejam tratados como parte constitutiva do gênero. Esse princípio impede que a Libras seja reduzida a uma tradução final da explicação oral. Em uma perspectiva multimodal e bilíngue, o conteúdo pode ser inicialmente conceptualizado em Libras, associado a imagens e esquemas, discutido coletivamente e posteriormente relacionado à escrita. A sequência de atividades passa a respeitar a lógica visual do estudante e as características do conhecimento a ser construído.

Assim, ensinar português escrito a estudantes surdos não significa diminuir a importância da Libras para ampliar a exposição ao

português. A literatura analisada aponta o movimento inverso: quanto mais sólida a mediação em Libras e mais contextualizado o trabalho com textos, maiores são as condições para que o estudante atribua sentidos à segunda língua. A multimodalidade contribui ao oferecer recursos para explicitar relações que, em uma aula exclusivamente verbal, permaneceriam implícitas. Porém, seu valor depende de que os recursos sejam integrados à atividade linguística e cognitiva, permitindo ao estudante formular perguntas, explicar em Libras, comparar estruturas, produzir registros e revisar interpretações.

Tecnologias digitais, vídeos e letramento visual

As tecnologias digitais ampliaram significativamente a disponibilidade de recursos visuais e multimodais no contexto educacional. Para a educação de surdos, essa expansão representa possibilidade de acesso a vídeos em Libras, gravação e revisão de sinalizações, legendas, animações, imagens em movimento, ambientes de autoria e interação assíncrona. Pereira, Barbosa e Oliveira (2024, p. 9-13) argumentam que computadores, tablets, celulares, internet, vídeos e jogos podem contribuir para uma formação mais diversificada e visualmente acessível. O potencial, entretanto, não reside no dispositivo em si, mas nas condições de uso. Tecnologias podem repetir práticas transmissivas ou favorecer autoria e interação; podem

ampliar o acesso à Libras ou manter a língua de sinais em posição secundária.

Pinto e Azevedo (2020, p. 542-558) oferecem exemplo concreto ao analisar o letramento digital de jovens surdos na Amazônia. Em oficinas de produção de textos com WhatsApp, os participantes utilizaram um ambiente já presente em práticas sociais para desenvolver atividades de leitura e escrita. O resultado relatado foi avanço na linguagem escrita e contribuição para o letramento dos estudantes. A experiência sugere que recursos digitais podem aproximar a escola de situações comunicativas efetivas, nas quais escrever possui destinatário, propósito e possibilidade de resposta. Para estudantes surdos, a combinação entre mensagens escritas, imagens, vídeos e outras formas de interação amplia o repertório semiótico disponível e pode favorecer relações mais significativas com o português escrito.

Os vídeos didáticos são um caso particularmente importante porque concentram diferentes modos em um único artefato. Sordi e Santos (2024, p. 1, 17-20) analisam um vídeo de Geografia destinado a crianças surdas e observam aspectos como fluência em Libras, planejamento do conteúdo, elementos visuais, legendas, estética e contextualização. O estudo mostra que o vídeo acessível precisa ser pensado como composição: tamanho e posição da sinalização, contraste, cores, duração, legibilidade da legenda, inserção de imagens

e relação entre os elementos interferem na compreensão. Além disso, a produção deve considerar conhecimentos prévios dos estudantes, pois a contextualização permite conectar novos conceitos a experiências já vividas.

O projeto MathLibras, estudado por Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 51-71), exemplifica outra dimensão: a produção de videoaulas em Libras requer mais do que traduzir um roteiro originalmente pensado em português. A equipe precisou considerar questões culturais, pragmáticas e didáticas específicas, assumindo a Libras como língua de instrução e reorganizando o conteúdo matemático a partir da pedagogia visual. Essa experiência é relevante porque evidencia que tradução linguística e acessibilidade pedagógica não são equivalentes. Um material pode estar traduzido e ainda conservar a lógica de apresentação de uma aula produzida para ouvintes, sem explorar a espacialidade e os recursos visuais disponíveis na língua de sinais.

Os resultados de avaliação da fase de instalação do MathLibras bem como a produção dos primeiros vídeos possibilitaram várias inferências: i) a simples tradução linguística dos roteiros dos vídeos não dá conta das questões culturais e pragmáticas da língua para a qual se quer a tradução, neste caso a Libras; ii) há a necessidade de produção das videoaulas de Matemática em Libras considerando a cultura e a identidade do aluno surdo; iii) a Pedagogia Visual requer uma imersão cultural no mundo surdo, nos modos que os sujeitos surdos interagem e compreendem o mundo, a partir de

sua experiência visual; iv) a Libras, nos vídeos, não pode ser um “recurso de inclusão”, mas sim, a protagonista no ensino de conteúdos matemáticos (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020, p. 71).

A ideia de protagonismo da Libras distingue materiais concebidos desde uma perspectiva bilíngue daqueles em que a língua de sinais é inserida posteriormente em uma janela reduzida. Quando o conteúdo é pensado em Libras, torna-se possível explorar classificadores, relações espaciais, apontamentos, construção simultânea de referentes e outras possibilidades próprias da língua. O português escrito pode aparecer como legenda, palavra-chave ou registro complementar, sem determinar toda a organização discursiva. Essa inversão é pedagogicamente significativa porque reconhece o estudante surdo como destinatário principal do material e não como público que recebe uma adaptação de segunda ordem.

Pereira, Barbosa e Oliveira (2024, p. 10-13) destacam ainda que o professor precisa desenvolver competência para selecionar e mediar tecnologias. A presença cotidiana de celulares e redes sociais não elimina a necessidade de formação. É preciso avaliar confiabilidade, acessibilidade, adequação linguística, carga visual e possibilidades de interação. Também é necessário considerar desigualdades de acesso a equipamentos e conectividade. Uma pedagogia multimodal responsável evita transformar tecnologia em sinônimo de inovação e pergunta, antes, que aprendizagem

determinada ferramenta pode sustentar. A escolha de um vídeo, aplicativo ou infográfico deve decorrer do objetivo didático e das características do conteúdo, e não apenas do apelo visual.

Práticas pedagógicas multimodais: princípios para o planejamento docente

A síntese dos estudos permite formular alguns princípios para o planejamento de práticas multimodais na educação de surdos. O primeiro é a centralidade linguística da Libras. A língua de sinais precisa estar presente nos momentos de explicação, interação, negociação de sentidos e elaboração conceitual, e não apenas como recurso de tradução. O segundo é a intencionalidade visual: imagens, cores, esquemas e vídeos devem responder a objetivos definidos e ser organizados de maneira legível. O terceiro é a contextualização, que conecta conceitos novos às experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. O quarto é a articulação entre modos, garantindo que Libras, português escrito e elementos visuais se complementem em vez de competir pela atenção.

A formação docente aparece como condição transversal. Ribeiro e Rosário (2023, p. 463) ressaltam a importância da formação continuada para compreender peculiaridades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos, enquanto Sordi e Santos (2024, p. 20) enfatizam conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais na

produção de vídeos. Não se trata de exigir que todo professor se transforme em designer ou editor profissional, mas de desenvolver critérios para avaliar materiais, planejar o fluxo visual da aula e colaborar com profissionais surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes. A cooperação entre diferentes saberes pode impedir que acessibilidade seja tratada apenas como responsabilidade individual de um intérprete ou como adaptação realizada no final do planejamento.

Também é necessário cuidar da temporalidade visual. Em aulas com estudantes surdos, a alternância do olhar precisa ser prevista: o aluno não pode ler um texto, observar uma imagem e acompanhar a sinalização no mesmo instante. Materiais multimodais devem organizar pausas, sequências e focos. Ao apresentar um gráfico, por exemplo, o professor pode primeiro permitir a observação, depois explicar em Libras, destacar elementos e retornar ao gráfico para análise. Em vídeos, legendas e sinalização devem ser dimensionadas de modo a evitar disputa permanente pela atenção. Essa organização não reduz a riqueza multimodal; ao contrário, permite que os diferentes modos sejam processados e relacionados.

Por fim, as práticas multimodais precisam reconhecer a heterogeneidade dos estudantes surdos. Há diferenças de idade de aquisição da Libras, repertório linguístico, trajetória escolar, experiências familiares, domínio do português e familiaridade com tecnologias. Silva e Seabra (2022, p. 1-15) mostram a importância de

observar estratégias utilizadas pelas próprias crianças na apropriação da escrita; Gomes, Bentes e Calixto (2021, p. 1727) evidenciam que a mediação se ajusta às respostas dos alunos. Assim, nenhum conjunto fixo de recursos é universalmente adequado. O planejamento deve ser responsivo, capaz de observar o que favorece compreensão em um grupo específico e de modificar estratégias quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que multimodalidade, visualidade e Libras não constituem dimensões separadas da educação de surdos. Elas se articulam na própria organização da experiência pedagógica e na forma como o conhecimento se torna acessível, discutível e representável. A multimodalidade oferece uma perspectiva para compreender a integração entre diferentes modos de significação; a visualidade destaca processos de percepção e elaboração que precisam ser intencionalmente trabalhados; e a Libras assegura uma base linguística visual-espacial para interação, explicação e construção conceitual. Quando essas dimensões são planejadas de forma integrada, materiais e atividades podem ampliar possibilidades de participação e aprendizagem sem reduzir a educação de surdos a adaptações do ensino pensado para ouvintes.

Os estudos examinados convergem ao demonstrar que o uso de imagens, por si só, não configura uma pedagogia visual. Recursos

visuais tornam-se pedagogicamente produtivos quando cumprem funções específicas: contextualizar, representar relações, sequenciar processos, destacar categorias, apoiar a memória, favorecer a comparação e permitir a reconstrução de sentidos. Da mesma forma, o uso de vídeos ou tecnologias digitais não garante inovação. A qualidade depende da presença funcional da Libras, da legibilidade dos elementos, da organização temporal, da coerência entre modos e da mediação docente. O desafio é substituir a lógica do acréscimo - inserir uma imagem ou uma janela de Libras em um material pronto - pela lógica da concepção bilíngue e multimodal desde o início do planejamento.

No ensino de português escrito, a perspectiva analisada contribui para superar métodos que tratam a língua como código a ser memorizado. O acesso ao texto pode ser mediado por Libras, imagens, vídeos, gêneros sociais e atividades de produção que atribuam finalidade ao uso da escrita. As experiências relatadas por Macedo (2020), Silva e Seabra (2022), Francisco (2024) e Rocha e Ribeiro (2021) indicam que a construção de sentidos precisa anteceder e acompanhar a análise formal. Para o estudante surdo, aprender a escrever em português implica transitar entre sistemas linguísticos e semióticos distintos, processo que exige tempo, interação e oportunidades de uso significativo.

As tecnologias digitais, por sua vez, oferecem condições importantes para autoria, revisão e circulação de produções em Libras e português. Vídeos didáticos, ambientes de mensagens, recursos interativos e materiais bilíngues podem apoiar a aprendizagem quando concebidos a partir das necessidades do público surdo. As análises de Grützmann, Alves e Lebedeff (2020), Pinto e Azevedo (2020), Pereira, Barbosa e Oliveira (2024) e Sordi e Santos (2024) mostram que o potencial tecnológico se realiza quando a Libras é protagonista, o conteúdo é contextualizado e a organização visual é planejada. A tecnologia deve, portanto, estar subordinada ao projeto pedagógico, e não o contrário.

Conclui-se que práticas multimodais na educação de surdos precisam ser orientadas por quatro compromissos: acesso linguístico efetivo em Libras, organização visual intencional, integração significativa entre modos de representação e participação ativa dos estudantes. Esses compromissos demandam formação docente e colaboração com profissionais surdos e bilíngues, bem como avaliação permanente dos materiais produzidos. A multimodalidade não constitui uma solução automática para os problemas históricos da escolarização de surdos, mas oferece ferramentas conceituais e pedagógicas relevantes para reorganizar o ensino. Quando articulada à educação bilíngue e à pedagogia visual, pode contribuir para que a escola reconheça diferentes formas de produzir conhecimento, amplie

o acesso aos conteúdos e valorize a experiência linguística e cultural dos estudantes surdos como fundamento do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em Libras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220110-10221>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/6VZDbnsxNw3VhR9BSLNVjPx/>. Acesso em: 11 set. 2026.
- FRANCISCO, Gildete de S. Amorim Mendes. Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos. **Caletroscópio**, Mariana, v. 12, n. 2, p. 44-60, ago./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/7498>. Acesso em: 11 set. 2026.
- GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; BENTES, Thaisy; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. A pedagogia visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1713-1731, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.55381>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/55381>. Acesso em: 11 set. 2026.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5982>. Acesso em: 11 set. 2026.

MACEDO, Yuri Miguel. Letramentos multimodais para o ensino do português como segunda língua para surdos. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 357-369, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13805>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13805>. Acesso em: 11 set. 2026.

PEREIRA, Josevânia Dias Moreira; BARBOSA, Monica de Gois Silva; OLIVEIRA, Alzenira Aquino de. Novas tecnologias no ensino de Libras como L1. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e15537, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15537>. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.15537>. Acesso em: 11 set. 2026.

PINTO, Carla Georgia Travassos Teixeira; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. Letramento digital na educação de jovens surdos na Amazônia. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 15, n. 35, p. 542-558, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1840>. Acesso em: 11 set. 2026.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na Educação Básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.445-467>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducuclings/article/view/7236>. Acesso em: 11 set. 2026.

ROCHA, Daniele Silva; RIBEIRO, Gilmar dos Reis. Letramentos e(m) translanguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 63, p. 1-16, e021013, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v63i00.8663930>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8663930>. Acesso em: 11 set. 2026.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 16, n. 1, p. 29-35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-V16N1-4328>. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4328>. Acesso em: 11 set. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-737222245009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RjBWLpethPxmLwyJjxhRVBH/>. Acesso em: 11 set. 2026.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239142, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239142>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fTFzVHrWMfhHtNv54mtH7TR/>. Acesso em: 11 set. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X87080>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87080>. Acesso em: 11 set. 2026.

CAPÍTULO 14

O PAPEL DO CORPO E DO ESPAÇO NA CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO EM LIBRAS: CORPOREIDADE, ESPACIALIDADE E CONCEPTUALIZAÇÃO



Marcia Francisca Diogo Rodrigues ¹

Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)



RESUMO: Este artigo discute o papel do corpo e do espaço na construção do significado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase na corporeidade, na espacialidade e nos processos de conceptualização. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, articula estudos sobre Linguística Cognitiva, iconicidade, esquemas imagéticos, espaços mentais, expressões não manuais e narrativas sinalizadas. Argumenta-se que o corpo do sinalizante não funciona apenas como suporte articulatório, pois participa ativamente da estruturação semântica, da referenciação e da projeção de conceitos. Do mesmo modo, o espaço de sinalização constitui um domínio linguístico e cognitivo em que referentes, relações e perspectivas são organizados visualmente. A análise das fontes evidencia que experiências sensorio-motoras, movimentos, orientação, olhar, expressões faciais e organização espacial contribuem para a conceptualização de sentidos concretos e abstratos. Conclui-se que corporeidade e espacialidade são dimensões constitutivas da produção de significado em Libras e de sua natureza visual-espacial como língua natural complexa.

Palavras-chave: Libras; Corporeidade; Espacialidade; Conceptualização.

INTRODUÇÃO

A construção do significado na Língua Brasileira de Sinais (Libras) demanda uma compreensão que ultrapasse a identificação isolada de sinais manuais. Por se tratar de uma língua de modalidade visual-espacial, a produção linguística se realiza em uma articulação integrada entre mãos, corpo, face, direção do olhar, movimento e espaço. Nessa configuração, a materialidade corporal não constitui um suporte neutro sobre o qual um conteúdo previamente formado seria simplesmente colocado. Ao contrário, ela participa da própria organização da experiência linguística, oferecendo recursos para delimitar referentes, estabelecer relações, marcar perspectivas e tornar visíveis aspectos de conceitos concretos e abstratos. Estudos recentes sobre corporeidade em Libras indicam que os sentidos emergem da interação entre recursos corporais, espaciais e culturais, de modo que a análise semântica precisa considerar o funcionamento conjunto desses elementos (Silva; Machado, 2025, p. 93-102; Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025, p. 390-394).

A perspectiva cognitiva é particularmente produtiva para esse debate porque considera a conceptualização como processo relacionado à experiência do sujeito no mundo. Carneiro (2016, p. 106-108) mostra que a compreensão não se reduz a uma operação abstrata e desincorporada: ela mobiliza experiências motoras, sensoriais e emotivas, além do contexto físico, linguístico, social e

cultural. Em estudo voltado à iconicidade em Libras, Santos (2017, p. 419-420) também associa a emergência de significados à relação entre cognição, corpo, cultura e experiência. Essas formulações permitem compreender que, em Libras, o espaço não é apenas cenário para a execução dos sinais, assim como o corpo não é apenas aparelho articulador. Corpo e espaço participam da constituição dos construtos semânticos e da forma pela qual o mundo é recortado, perspectivado e linguisticamente apresentado.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: de que maneira o corpo e o espaço participam da construção do significado em Libras quando considerados sob as noções de corporeidade, espacialidade e conceptualização? A pergunta orienta uma leitura que articula diferentes fenômenos tratados nas fontes selecionadas: experiência corporal, iconicidade, esquemas imagéticos, orientação, espaços mentais, expressões não manuais, incorporação e organização narrativa. O interesse não está em reduzir todos esses fenômenos a um único mecanismo, mas em identificar um princípio convergente: os sentidos em Libras podem ser estruturados por relações perceptivo-motoras e espaciais que se materializam linguisticamente. Nesse sentido, a forma visível do enunciado integra o modo como o conceito é apresentado e compreendido.

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel do corpo e do espaço na construção do significado em Libras, relacionando

corporeidade, espacialidade e conceptualização. Como objetivos específicos, busca-se discutir a base corporal da construção semântica; examinar o espaço de sinalização e os espaços mentais como recursos de organização discursiva; relacionar esquemas imagéticos e metáforas à experiência sensório-motora; compreender a contribuição da iconicidade para a associação entre forma e significado; e observar o papel das expressões não manuais, da incorporação e da organização espacial em construções narrativas. O recorte privilegia estudos brasileiros que descrevem fenômenos da Libras ou que, ao comparar modalidades sinalizadas, oferecem elementos diretamente relevantes para a compreensão da língua brasileira de sinais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus é constituído pelos artigos científicos disponibilizados para este estudo, selecionados por sua relação direta com corpo, espaço, iconicidade, conceptualização, expressões não manuais e produção de sentidos em Libras. A leitura foi organizada por eixos temáticos, buscando preservar os conceitos e resultados apresentados nas fontes e estabelecer relações entre eles. Foram considerados, entre outros, os trabalhos de Carneiro (2016), Xavier e Santos (2016), Santos (2017), Paiva *et al.* (2018), Souza e Fronza (2018), Nunes e Bernardo (2018), Albres *et al.* (2018), Anjos-Coimbra (2018), Nunes (2019), Florêncio e Milani (2022), Oliveira e Lessa-de-Oliveira (2022), Silva e Machado

(2025), Kendrick, Soares e Mattos (2025) e Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025).

REFERENCIAL TEÓRICO

Corporeidade e cognição na construção do significado

A noção de corporeidade permite deslocar a análise da linguagem de uma concepção em que o corpo é apenas executor para outra em que ele participa da constituição do sentido. Carneiro (2016, p. 106-107) descreve a concepção como um processo dinâmico que envolve experiências motoras, sensoriais e emotivas, bem como a apreensão de contextos físicos, linguísticos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a atividade mental permanece ligada à realidade física porque o cérebro integra um corpo que, por sua vez, se encontra inserido no mundo. A conceptualização, portanto, não ocorre em isolamento; ela se forma a partir de experiências recorrentes e de modos de percepção que influenciam a maneira pela qual objetos, ações, relações e estados são organizados cognitivamente.

Esse princípio ganha especial visibilidade nas línguas de sinais porque a relação entre experiência corporal e forma linguística pode materializar-se diretamente em movimentos, orientações, locações e expressões. Santos (2017, p. 419-420) argumenta que a relação do corpo com o mundo participa da estruturação da gramática e observa que a Linguística Cognitiva oferece condições favoráveis para analisar

fenômenos das línguas de sinais que articulam iconicidade, metáfora e experiências corporificadas. O corpo, nesse quadro, é simultaneamente lugar de percepção, referência espacial e recurso expressivo. A experiência corporal fornece padrões recorrentes a partir dos quais o sujeito pode construir esquemas mais abstratos e estabelecer relações entre domínios de experiência.

No campo da tradução e da interpretação, Silva e Machado (2025, p. 102) formulam essa questão de maneira explícita ao mostrar que a passagem para a Libras exige mobilização integrada de recursos corporais, visuais e espaciais. Os autores recusam uma visão segundo a qual o significado poderia ser preservado por mera correspondência lexical e destacam a necessidade de reconstruir o modo de dizer na modalidade visual-gestual:

Nesse sentido, a transcrição se mostra adequada, por exigir que o tradutor-intérprete utilize o corpo de forma criativa, deixando emergir em seu processo de corporeidade, envolvendo expressões faciais, uso do espaço e construção visual de conceitos diversos para representar, em Libras, não apenas o que o texto diz, mas como ele diz. Nesse processo, o corpo não é somente um veículo da tradução, mas o próprio meio de construção do sentido. Traduzir para Libras não é simplesmente converter palavras de uma língua para outra, mas sim realizar um ato criativo e estético que exige do tradutor-intérprete sensibilidade, criticidade e domínio dos recursos corporais, visuais e espaciais. Como a Libras é uma língua visuo-gestual, ou seja, que depende do corpo, das expressões faciais e do espaço para se concretizar, é necessário que o profissional saiba

lidar com esses elementos que ultrapassam a convencionalidade da língua (Silva; Machado, 2025, p. 102).

A passagem evidencia que o corpo não apenas transporta um significado constituído fora dele. Ao selecionar uma expressão facial, alterar a postura, direcionar o olhar ou explorar uma região do espaço, o sinalizante configura uma forma particular de apresentação do conteúdo. Isso significa que a corporeidade tem consequências semânticas: ela pode indicar intensidade, perspectiva, relação entre participantes, delimitação de um domínio ou organização de uma cena. A construção do significado decorre, portanto, da combinação entre estruturas convencionalizadas da língua e possibilidades de realização que fazem do corpo um componente ativo do enunciado. Essa interpretação é coerente com a conclusão de Silva e Machado (2025, p. 110), segundo a qual movimentos, expressões e espaço participam da reconfiguração de sentidos e conferem à produção sinalizada uma dimensão sensorial e experiencial.

Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 390-394) reforçam a dimensão cognitiva dessa corporeidade ao analisar sinais-termo em áreas de saúde e biossegurança. Os autores mostram que conceitos técnicos podem ser organizados por experiências perceptivo-motoras comuns, como conter, bloquear, proteger, interiorizar ou projetar para fora. Nesses casos, o corpo funciona como referência para relações topológicas e direcionais, contribuindo para

que conceitos abstratos adquiram uma configuração espacialmente interpretável. A corporeidade não elimina a convencionalidade linguística nem transforma os sinais em mera imitação. O que ela revela é que parte da motivação semântica pode emergir de experiências físicas compartilhadas e ser convencionalizada na língua.

Também no domínio lexical, Carneiro (2016, p. 104-108) identifica a relevância da experiência corporal e do input visual na formação de novos sinais. O autor relaciona os processos de concepção a esquemas de imagem derivados da experiência cotidiana e observa que percepção, movimento corporal e manipulação de objetos organizam a atividade mental. Dessa forma, a elaboração de um sinal pode destacar propriedades percebidas no referente e associá-las a formas articulatórias visualmente disponíveis. O significado resulta de uma seleção perspectivada: não é necessário reproduzir tudo o que compõe um objeto, mas eleger traços considerados relevantes para uma comunidade e codificá-los por recursos da língua.

Compreender a corporeidade como dimensão constitutiva permite ainda evitar duas simplificações. A primeira seria imaginar que toda forma visual é automaticamente transparente e universal; a segunda, tratar o corpo como um recurso expressivo opcional, exterior à estrutura. Os estudos examinados mostram posição intermediária mais consistente: a experiência corporal oferece motivações e esquemas de organização, mas esses recursos são submetidos a

processos linguísticos, culturais e convencionais. Nunes e Bernardo (2018, p. 114-116) lembram que a construção de significado também depende da realidade cultural em que a língua é produzida. Desse modo, corpo, cognição e cultura não funcionam como instâncias independentes, mas como dimensões articuladas na conceptualização.

Espaço de sinalização, referenciação e organização discursiva

Se o corpo constitui um centro de referência, o espaço no qual a sinalização se realiza não pode ser concebido como vazio indiferenciado. Oliveira e Lessa-de-Oliveira (2022, p. 263-265) definem o espaço de sinalização como o espaço tridimensional em que os sinais são produzidos e observam que ele também é denominado espaço neutro ou espaço de enunciação. Localizado à frente do corpo do emissor e delimitado pelas possibilidades articulatórias, esse campo participa da realização dos sinais e pode sofrer alterações em função da modalidade perceptiva. A descrição da Libras tátil apresentada pelas autoras é especialmente esclarecedora, porque a redução do campo de sinalização decorrente da percepção pelo tato produz ajustes articulatórios e evidencia que a configuração espacial possui relevância linguística.

Essa função aparece com clareza nos estudos sobre espaços mentais. Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 123-130) analisam uma história infantil traduzida para Libras e mostram que a produção

imagética no espaço de enunciação, a utilização do corpo como referência e a articulação de processos dêitico-anafóricos são componentes centrais da construção narrativa. Os autores distinguem usos de espaço mental real, token e sub-rogado e observam que a sinalização pode alternar entre diferentes modos de representar pessoas, objetos e ações. Tal alternância não é aleatória: ela organiza a perspectiva discursiva e permite ao interlocutor acompanhar quem age, onde se localiza e como se relaciona com os demais elementos da cena.

Ao examinar as ocorrências da narrativa, os autores mostram como classificadores, movimento corporal, expressão facial e incorporação enriquecem o modo de construir a cena. A descrição da passagem entre espaço token e espaço sub-rogado exemplifica a integração entre corpo e espaço:

Nas sentenças analisadas há prevalência dos usos do espaço mental token. A tradutora utiliza-se dos Classificadores de forma abundante, isso resultou na utilização deste espaço em maior quantidade, há passagem do uso de um espaço mental token para espaço mental sub-rogado de forma suave e com transição pontual, percebe-se isso com clareza no Momento 1, “(18” a 20”) - O BALANÇO em movimento, com a configuração de mão que representa uma PESSOA SENTADA a se balançar.; (20” a 22”) - Marca o gênero MENINA, com o sinal e traz para seu corpo o movimento de BALANÇAR”. Os detalhes incorporados pela tradutora possibilitam a produção imagética de uma criança a se balançar, remetendo em sua expressão corporal a ação de balançar, por meio do

movimento e a expressão facial que retrata a leveza do brincar em um balanço, a tradutora empresta seu corpo para trazer a personagem para o presente e, assim, vivenciar a cena, utilizando-se do espaço mental sub-rogado para realizar esta construção visual. Uma construção apenas utilizando os sinais [MENINA + SENTAR + BALANÇAR] não traria a mesma riqueza na construção de sentido (Kendrick; Soares; Mattos, 2025, p. 136).

O excerto demonstra que a construção semântica da narrativa depende de uma rede de pistas simultâneas. Um referente inicialmente representado por uma configuração de mão pode ser posteriormente incorporado pelo corpo do sinalizante; o olhar, a cabeça, o tronco e a direção dos movimentos contribuem para a mudança de perspectiva. Na página seguinte, Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 137) registram que o espaço sub-rogado é marcado por processos anafóricos, movimentos do tronco e da cabeça e direção do olhar, permitindo distinguir personagens durante os diálogos. O espaço é, assim, uma memória discursiva visível: uma vez estabelecidas determinadas relações, retomadas e deslocamentos passam a ter valor interpretativo.

A noção de espaço mental ajuda a compreender por que a mesma região física à frente do corpo pode adquirir valores discursivos distintos. Um ponto pode representar um personagem ausente; outra região pode delimitar um objeto; o corpo do enunciador pode passar a assumir a perspectiva de uma personagem; uma

trajetória pode representar deslocamento no mundo narrado. O valor não está simplesmente na coordenada espacial, mas na associação entre essa coordenada e um referente previamente estabelecido. Dessa maneira, a espacialidade combina estabilidade e dinamismo: certas localizações precisam manter coerência para sustentar a referência, enquanto o corpo e o olhar podem reorganizar o centro perspectivo do enunciado.

Desse modo, o espaço de sinalização pode ser compreendido em três planos articulados. É um espaço articulatório, porque nele mãos e corpo produzem formas linguísticas; é um espaço referencial, porque posições são associadas a entidades e retomadas; e é um espaço conceptual, porque relações abstratas podem ser organizadas por localização, direção e movimento. Esses planos se sobrepõem durante o uso efetivo da língua. A construção de significado decorre da capacidade de combinar recursos convencionais com a organização momentânea do discurso, tornando visíveis relações que, em línguas de outra modalidade, podem ser codificadas prioritariamente por mecanismos lineares.

Esquemas imagéticos, metáfora e conceptualização espacial

A relação entre experiência corporal e organização espacial torna-se particularmente evidente na teoria dos esquemas imagéticos. Nunes (2019, p. 29-31) investiga sinais da Libras cuja produção

apresenta motivações metafóricas associadas a padrões como CICLO, ESCALA e CONTÊINER. A autora mostra que conceitos abstratos podem ser estruturados a partir de regularidades espaciais e de força reconhecidas na experiência cotidiana. Em citação de citação presente no corpus, Nunes (2019, p. 33 *apud* Florêncio; Milani, 2022, p. 28) é retomada ao relacionar os sinais GOSTAR e NÃO-GOSTAR ao esquema imagético CONTÊINER, associando a direção da palma para dentro ou para fora do corpo a valores conceptuais opostos. A referência secundária evidencia que a espacialidade não se limita ao enunciado produzido: ela também participa da organização conceptual que torna certos mapeamentos possíveis.

Santos (2017, p. 424-425) desenvolve essa relação ao discutir esquemas vinculados à simetria corporal, ao movimento no espaço e à experiência com recipientes. Seu argumento mostra como noções de frente e atrás, interior e exterior, cima e baixo ou próximo e distante se apoiam na configuração do corpo e na interação com o ambiente. O autor sintetiza essa articulação da seguinte maneira:

Essa experiência repetida muitas vezes em nossa vida fornece-nos o esquema imagético TRAJETÓRIA, representado pela ilustração 1.a. De forma semelhante, devido aos nossos corpos serem como são, principalmente por seu aspecto simétrico – lado direito e lado esquerdo, frente e atrás, interior e exterior, cima e baixo – agregado à nossa percepção e manipulação de objetos no espaço, possuímos vários esquemas imagéticos relacionados a essas experiências:

FRENTE-ATRÁS, PRÓXIMO-DISTANTE, CIMA-BAIXO, LADO ESQUERDO-LADO DIREITO etc. Nossas experiências diariamente repetidas com objetos em forma de recipiente também proporcionam outros esquemas corporificados. Esses objetos podem ser caixa, copo, jarros, quartos, salas, casas, sacolas entre outros (Santos, 2017, p. 425).

A consequência teórica é significativa: categorias espaciais derivadas da experiência podem ser mobilizadas para conceptualizar domínios que não são, em si mesmos, espaciais. Santos (2017, p. 425) exemplifica essa operação ao mostrar uma organização metafórica do tempo em localizações distintas do espaço, tendo o corpo do enunciador como referência. O padrão FRENTE-ATRÁS permite relacionar futuro e passado a posições espaciais. O interesse dessa análise para a Libras está em reconhecer que a espacialização conceptual pode coincidir com uma espacialização articulatória, fazendo com que o mapeamento metafórico seja materializado no próprio campo de sinalização. Nesse caso, espaço conceptual e espaço linguístico se tornam fortemente interdependentes.

Nunes (2019, p. 31-33) identifica processo semelhante em sinais cuja orientação contribui para oposições semânticas. A autora examina, entre outros, pares associados às metáforas BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO, além de construções em que movimentos para dentro e para fora do corpo se relacionam ao esquema CONTÊINER. A orientação deixa, portanto, de ser vista

apenas como parâmetro formal: em determinados sinais, ela participa da motivação cognitiva da construção. O corpo funciona como limite de um interior e um exterior, enquanto a direção do movimento pode acionar interpretações ligadas a ingresso, retenção, rejeição ou saída.

Florêncio e Milani (2022, p. 27-29) aprofundam o esquema do contentor ao aproximar Linguística Cognitiva e análise semiótica de um poema sinalizado. Os autores consideram os esquemas imagéticos estruturas corporificadas pré-conceptuais, vinculadas a padrões sensório-motores recorrentes, e observam que mapeamentos como DENTRO É BOM e FORA É RUIM podem ser textualizados no plano da expressão da Libras. A contribuição do estudo está em mostrar que um esquema não precisa permanecer como abstração teórica: ele pode deixar marcas organizacionais na forma do texto sinalizado. Movimento, orientação e distribuição espacial passam a participar da oposição de conteúdos e da progressão de sentidos.

A conceptualização espacial não significa, entretanto, que haja uma correspondência fixa e universal entre uma direção e um sentido. A experiência oferece padrões potenciais, mas os usos linguísticos são convencionados e culturalmente situados. Nunes e Bernardo (2018, p. 113-116) demonstram essa dimensão ao analisar sinais religiosos e mostrar que processos metafóricos e metonímicos dependem de experiências culturais compartilhadas. O espaço e seus eixos podem favorecer determinadas associações, mas a interpretação exige

conhecimento dos domínios socioculturais relevantes. Desse modo, os esquemas imagéticos funcionam como estruturas de organização que interagem com convenções lexicais, práticas comunitárias e contextos discursivos.

Iconicidade, construção lexical e relação entre forma e significado

A iconicidade constitui outro eixo importante para compreender como corpo e espaço participam do significado. Em vez de ser tratada como simples semelhança entre sinal e objeto, ela pode ser analisada como uma relação motivada entre formas linguísticas, imagens mentais e aspectos selecionados de um referente. Carneiro (2016, p. 104-106) observa que a experiência corporal e o input visual influenciam processos de ampliação lexical e que o caráter icônico pode tornar mais transparente a relação entre forma e significado. Essa transparência, contudo, não é total. A comunidade linguística seleciona determinados traços, organiza-os e os convencionaliza em formas que passam a integrar o léxico.

Xavier e Santos (2016, p. 60-69) oferecem um modelo útil para descrever esse percurso. Com base na análise da criação de termos técnicos em Libras, os autores apresentam três momentos: seleção imagética, esquematização e codificação. Na seleção, elege-se uma imagem mental relacionada ao conceito; na esquematização,

preservam-se relações estruturais consideradas relevantes; na codificação, escolhem-se recursos articulatórios capazes de realizar linguisticamente o esquema. A análise mostra que a iconicidade é um processo, e não uma cópia automática. Diferentes comunidades ou grupos podem escolher traços distintos de um mesmo referente, e fatores perceptuais, articulatórios e culturais influenciam a forma final do sinal.

A análise de sinais técnicos realizada por Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 390) oferece um exemplo detalhado desse funcionamento. No sinal para “barreira de contenção”, os autores descrevem mãos posicionadas diante do corpo, movimento que sugere bloqueio e uma divisão simbólica entre interior protegido e exterior ameaçador. A espacialidade transforma uma noção técnica em uma configuração perceptível e funcional:

O espaço de realização do sinal, situado no plano neutro à frente do tórax, adquire função simbólica ao operar como um referencial topológico. O corpo do sinalizante passa a representar o “interior” a ser resguardado, enquanto o espaço externo, que se projeta à frente das mãos, assume a conotação do “fora”, entendido como uma possível ameaça. Essa organização espacial reforça a metáfora da barreira como uma zona de contenção que atua para preservar a integridade de um determinado território simbólico – neste caso, o próprio corpo. Do ponto de vista da iconicidade, o sinal é altamente motivado. Sua forma e movimento reproduzem visualmente a função daquilo que representa, promovendo uma correspondência direta entre a

estrutura do gesto e o conceito de contenção (Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025, p. 390).

O exemplo mostra que o corpo pode funcionar simultaneamente como suporte articulatório, referência topológica e domínio conceptual. O tórax delimita um interior; as mãos estabelecem uma fronteira; o movimento sugere força de bloqueio; o espaço externo assume valor relacional. Em análise posterior do sinal “imunidade”, Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 392-394) identificam um esquema fonte-caminho-meta e ressaltam que o corpo se torna cenário e agente do significado. A forma visual não representa literalmente células ou processos microscópicos; ela cria uma estrutura acessível à percepção que organiza o conceito por meio de experiências de proteção, força e interioridade.

Nunes e Bernardo (2018, p. 114-118) acrescentam que a iconicidade precisa ser examinada em relação à cultura. Em sinais religiosos, uma direção, um ponto de articulação ou a seleção de um objeto pode ativar conhecimentos compartilhados por determinado grupo. O significado não decorre apenas da semelhança perceptiva, mas da capacidade de um elemento visual funcionar como gatilho para um domínio conceptual. Isso significa que a iconicidade é cognitiva e culturalmente interpretada: a forma seleciona e destaca um aspecto do referente ou de uma prática, mas a leitura desse aspecto depende de repertórios convencionais.

A mesma cautela vale para narrativas e traduções. Albres *et al.* (2018, p. 5) mostram que ilustrações podem motivar a reorganização da sinalização, contribuindo para estabelecer referentes locais, posicionar personagens e caracterizar objetos antropomorfizados. O dado reforça a ideia de que recursos visuais externos não são simplesmente reproduzidos; eles são convertidos em escolhas linguísticas e espaciais. O sinalizante precisa decidir que aspecto será incorporado, onde o referente será localizado e como a continuidade da cena será mantida. A iconicidade, portanto, interage com referenciação, perspectiva e estrutura discursiva.

Expressões não manuais e simultaneidade corporal

A centralidade do corpo na construção do significado torna-se ainda mais evidente quando se consideram as expressões não manuais. Paiva *et al.* (2018, p. 1136) afirmam que “as expressões faciais participam da construção do significado nas LS” e demonstram que movimentos do corpo e expressões faciais podem diferenciar itens lexicais, participar da construção sintática e contribuir para processos de intensificação. Essa constatação impede que a descrição da Libras se concentre exclusivamente nas mãos. Rosto, cabeça e tronco integram a produção linguística e podem modificar o valor interpretativo de um enunciado.

Souza e Fronza (2018, p. 436-437) sistematizam estudos sobre expressões não manuais e lembram que, na configuração gesto-visual, movimentos de cabeça, tronco, ombros e diferentes regiões da face coocorrem com as marcações manuais. A simultaneidade é um aspecto decisivo. Enquanto as mãos realizam um sinal ou uma sequência, a face pode marcar modalidade, o olhar pode selecionar um referente espacial, o tronco pode indicar mudança de perspectiva e a cabeça pode contribuir para negação, pergunta ou ênfase. O significado resulta da composição dessas camadas, e não da soma tardia de elementos independentes.

Paiva *et al.* (2018, p. 1137-1138) descrevem expressões materializadas no rosto, na cabeça e no tronco e indicam que elas podem desempenhar funções sintáticas e fonológicas, além de marcar intensidade. O estudo mostra que a expressão não manual pode atuar em diferentes níveis e que sua presença precisa ser analisada em relação ao enunciado completo. Isso é relevante para a questão da corporeidade porque o corpo não apenas fornece um local de articulação: ele distribui informação simultaneamente por diferentes canais visuais. A face e o tronco não são acessórios expressivos acrescentados a um sinal “principal”; em muitos contextos, são componentes necessários à interpretação.

Essa simultaneidade também possui efeito sobre a densidade informacional do enunciado. Uma língua visual-espacial pode

articular, no mesmo intervalo temporal, configuração manual, trajetória, orientação, expressão facial, posição corporal e direcionamento do olhar. Cada componente pode contribuir para a construção de relações semânticas e pragmáticas. O resultado não deve ser descrito como simples “economia” de sinais, mas como uma forma própria de organização linguística. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 393-394) destacam que o sentido em Libras envolve mãos, rosto, espaço ao redor do corpo, visão e organização espacial, revelando uma estrutura profundamente visual, espacial e sensorial.

A análise das expressões não manuais reforça, portanto, a necessidade de uma concepção ampliada de corporeidade. O corpo linguístico inclui diferentes articuladores e modos de alinhamento que operam em conjunto. A face pode graduar intensidade; o tronco pode criar contraste perspectivo; a cabeça pode marcar modalidade; os olhos podem estabelecer e recuperar pontos no espaço. Em termos cognitivos, esses recursos ajudam a direcionar a atenção do interlocutor e a construir um modo de acesso ao evento conceptualizado. Em termos linguísticos, integram padrões convencionais que precisam ser aprendidos e reconhecidos pelos usuários da língua.

Corpo, espaço e construção de cenas em narrativas sinalizadas

As narrativas sinalizadas constituem um domínio privilegiado para observar a articulação entre corporeidade e espacialidade porque exigem manutenção de personagens, objetos, ações e perspectivas ao longo do tempo. Albres et al. (2018, p. 5) analisam o antropomorfismo em uma tradução de literatura infantil e mostram que descrição, narração e incorporação de elementos visuais reorganizam a produção em Libras. As ilustrações do texto de partida colaboram para o estabelecimento de referentes locais e para o posicionamento de personagens, mas a tradução sinalizada precisa reconstruir essas relações no corpo e no espaço do tradutor. O resultado não é simples reprodução de uma imagem estática, e sim uma cena linguisticamente organizada.

Anjos-Coimbra (2018, p. 121-122) descreve o antropomorfismo como processo que explora o corpo e seus membros para expressar aparências, sentimentos e comportamentos de referentes não humanos. A autora distingue esse processo de uma mímica ampla e observa que a narrativa em língua de sinais pode alternar incorporações por mudanças no espaço de sinalização e na direção do olhar. O corpo torna-se, então, um lugar temporário de personagens e objetos conceptualizados. Ao modificar postura, olhar e posição, o contador não apenas “representa” uma figura; ele estabelece um novo centro de perspectiva e orienta o interlocutor sobre como aquela entidade deve ser integrada à cena.

A incorporação evidencia a natureza perspectivada da conceptualização. Um mesmo evento pode ser construído de fora, com classificadores que distribuem participantes no espaço, ou de dentro, quando o corpo do sinalizante assume a perspectiva de uma personagem. Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 136-137) identificam precisamente essa alternância ao analisar a passagem de um espaço token para um espaço sub-rogado. A construção visual é enriquecida quando o corpo “empresta” movimento e expressão à personagem. A escolha entre representar uma entidade por um ponto espacial, por uma configuração classificadora ou por incorporação modifica o modo como o evento é apresentado, embora mantenha coerência referencial.

A análise de histórias infantis por Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 137) mostra ainda que classificadores, expressões faciais e corporais, marcação de olhar, posição da cabeça, movimento do tronco, apontamentos e usos de espaços mentais atuam de forma coordenada. Essa enumeração é importante porque revela que a produção de uma cena envolve uma arquitetura multimodal. O referente precisa ser introduzido, localizado e retomado; a ação precisa ganhar trajetória; a mudança de personagem precisa ser marcada; a emoção precisa ser perceptível; e a continuidade narrativa precisa ser preservada. A corporeidade e a espacialidade fornecem os recursos para realizar essas operações de maneira visualmente integrada.

As narrativas tornam visível, por fim, a dimensão cultural da construção do significado. Nunes e Bernardo (2018, p. 114-116) ressaltam que a conceptualização se articula a modelos socioculturais, e Anjos-Coimbra (2018, p. 114-135) situa os processos estético-linguísticos em práticas da Literatura Surda. O sentido produzido corporal e espacialmente é compartilhado dentro de uma história de usos, convenções e experiências comunitárias. Por isso, a análise do corpo em Libras não deve ser reduzida a gestualidade genérica. Trata-se de um corpo linguístico e culturalmente situado, cuja atuação no espaço é organizada por recursos da língua e por repertórios de significação construídos socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que corpo e espaço constituem dimensões centrais da construção do significado em Libras. A corporeidade não se restringe à execução material dos sinais, pois participa da conceptualização, da referenciação, da orientação de perspectiva e da expressão de relações semânticas. O espaço, por sua vez, não funciona apenas como cenário tridimensional no qual os sinais aparecem; ele pode assumir funções articulatórias, referenciais, discursivas e conceptuais. Essa integração ajuda a explicar por que movimentos, orientações, locações, expressões faciais, olhar e

posicionamento corporal precisam ser considerados conjuntamente na descrição do sentido.

Os estudos sobre base corporal da linguagem mostram que experiências perceptivo-motoras fornecem padrões para organizar conceitos. Em Libras, esquemas como TRAJETÓRIA, CONTÊINER, ESCALA e FRENTE-ATRÁS podem ser materializados por relações espaciais visíveis, fazendo com que a organização conceptual dialogue diretamente com a modalidade de produção da língua. Nunes (2019), Santos (2017), Carneiro (2016) e Florêncio e Milani (2022) demonstram, por caminhos distintos, que metáforas e esquemas imagéticos permitem compreender como experiências corporais recorrentes podem estruturar sentidos abstratos sem reduzir a língua a representações concretas ou miméticas.

A espacialidade mostrou-se igualmente decisiva para a organização discursiva. Oliveira e Lessa-de-Oliveira (2022) evidenciam o caráter tridimensional e linguisticamente delimitado do espaço de sinalização, enquanto Kendrick, Soares e Mattos (2025) mostram como espaços mentais, dêixis, anáfora, classificadores e incorporação organizam uma narrativa. A possibilidade de estabelecer referentes em pontos do espaço e recuperá-los por apontamento, olhar ou mudança de posição revela que o espaço funciona como uma memória discursiva estruturada. O corpo pode deslocar o centro

perspectivo do enunciado, permitindo ao sinalizante alternar entre narrador e personagem ou entre diferentes participantes de uma cena.

Também se verificou que a iconicidade deve ser tratada como processo linguístico e cognitivo, e não como transparência automática. Xavier e Santos (2016) mostram que a criação de sinais envolve seleção imagética, esquematização e codificação, enquanto Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025) evidenciam como experiências de proteção, interioridade e força podem motivar a construção de sinais técnicos. A forma pode manter relações perceptíveis com o conceito, mas essas relações são selecionadas, convencionalizadas e interpretadas em contextos culturais específicos. Nunes e Bernardo (2018) reforçam esse ponto ao demonstrar que a compreensão da motivação de determinados sinais depende do conhecimento da realidade cultural em que são produzidos.

As expressões não manuais confirmam que a construção de significado é distribuída pelo corpo. Paiva et al. (2018) e Souza e Fronza (2018) mostram que face, cabeça, ombros e tronco podem participar de funções lexicais, fonológicas, sintáticas e discursivas. Em narrativas, essas marcas se articulam ao espaço e ao olhar para indicar personagens, intensidade, modalidade e perspectiva. Consequentemente, uma descrição da Libras centrada apenas nas mãos perde parte importante da informação linguística e enfraquece a compreensão de sua simultaneidade visual.

Diante disso, sustenta-se que corporeidade, espacialidade e conceptualização devem ser tratadas como dimensões interdependentes na investigação da Libras. O corpo oferece experiências e pontos de referência; o espaço permite organizar e projetar relações; a conceptualização integra esses elementos a conhecimentos linguísticos e socioculturais. Essa compreensão contribui para pesquisas linguísticas, para o ensino de Libras, para a formação de tradutores e intérpretes e para a produção de materiais que respeitem a modalidade visual-espacial. Estudos futuros podem aprofundar comparações entre diferentes gêneros discursivos, variações regionais e contextos de uso, observando como mudanças de modalidade, finalidade comunicativa e repertório cultural afetam a forma pela qual corpo e espaço participam da construção do significado.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva Aquino; AMBROZIO, Aline Nascimento; ALENCAR, Simone Caldeira; NASCIMENTO, Valdinéia Aparecida. Quando o corpo dá vida aos objetos: antropomorfismo na tradução para língua brasileira de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 5-19, 2018. DOI: 10.5216/rs.v3i1.52049. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/52049>. Acesso em: 1 set. 2026.

ANJOS-COIMBRA, Sofia Oliveira Pereira. Antropomorfismo e o espaço metafórico nas narrativas literárias em língua de sinais.

Revista Sinalizar, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 114-135, 2018. DOI: 10.5216/rs.v3i1.37158. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/37158>. Acesso em: 3 set. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da Libras: aspectos icônicos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 104-119, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.104-119. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201657.104-119>. Acesso em: 5 jul. 2026.

FLORÊNCIO, Suelismar Mariano; MILANI, Sebastião Elias. Semiose do corpo: bases semióticas de esquemas imagéticos em LIBRAS. **Revista Linguística Rio**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 20-41, mar./jun. 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/b57224e3-2980-45c9-ad52-4a68ba41ca06>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; BOURGUIGNON, Saulo Cabral; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Linguística cognitiva e estudos gramaticais da Libras: sinais técnicos em saúde e biossegurança. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 379-397, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155>. Acesso em: 5 set. 2026.

KENDRICK, Denielli; SOARES, Suellen Fernanda de Quadros; MATTOS, Alan Marlon de. Como os espaços mentais moldam a tradução em Libras de histórias infantis. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 123-140, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68106. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68106>. Acesso em: 7 set. 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, jan./abr. 2019. DOI: 10.17058/signo.v44i79.12832. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v44i79.12832>. Acesso em: 10 jul. 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. 113-123, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1110>. Acesso em: 17 jul. 2026.

OLIVEIRA, Émile Assis Miranda; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. O espaço de sinalização na Libras tátil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 263-282, abr. 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3333. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3333>. Acesso em: 9 set. 2026.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos et al. Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em Libras. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: 10.1590/0102-445069907579551549. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445069907579551549>. Acesso em: 11 set. 2026.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 419-437, maio/ago. 2017. DOI: 10.20396/cel.v59i2.8648382. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v59i2.8648382>. Acesso em: 18 jul. 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. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 93-113, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252. Disponível em:

<https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252>. Acesso em: 2 set. 2026.

SOUZA, Diego Teixeira de; FRONZA, Cátia de Azevedo. Estudos sobre expressões não-manuais da Libras: constatações e perspectivas. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 436-455, set./dez. 2018. DOI: 10.7867/1981-9943.2018v12n3p436-455. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p436-455>. Acesso em: 8 set. 2026.

XAVIER, André Nogueira; SANTOS, Thyago. A iconicidade na criação de termos técnicos em Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 60-103, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.60-103. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201657.60-103>. Acesso em: 4 set. 2026.

CAPÍTULO 15

PROCESSAMENTO LINGUÍSTICO EM PESSOAS SURDAS: PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO EM LIBRAS



Marcos Pretto ¹

*Mestre da Tradução pela UNB- Universidade Federal Brasília e Instituição no
CAS- Goiânia*



RESUMO: Este artigo analisa o processamento linguístico em pessoas surdas, com ênfase na percepção, compreensão e produção em Língua Brasileira de Sinais (Libras). A discussão articula estudos sobre reconhecimento lexical, leitura, vocabulário, compreensão de narrativas, aquisição tardia e variação fonético-fonológica, considerando a modalidade visual-espacial como constitutiva do funcionamento linguístico da Libras. A análise bibliográfica evidencia que a percepção visual participa do acesso lexical e da construção de sentidos, enquanto compreensão e produção dependem da experiência linguística, do domínio vocabular, da idade de aquisição e da estabilidade dos parâmetros articulatórios. Estudos sobre aquisição tardia indicam menor eficiência em processamento sintático e gramatical, além de repercussões na decodificação e no reconhecimento de sinais. Na produção, a variabilidade articulatória pode coexistir com padrões estáveis que preservam a identidade lexical. Conclui-se que o processamento em Libras deve ser compreendido de forma integrada, considerando fatores linguísticos, cognitivos, educacionais e socioculturais na experiência das pessoas surdas brasileiras.

Palavras-chave: Processamento linguístico; Libras; Pessoas surdas; Psicolinguística.

INTRODUÇÃO

O processamento linguístico compreende um conjunto de operações por meio das quais os sujeitos percebem formas linguísticas, reconhecem unidades lexicais, integram informações morfo sintáticas e semânticas, constroem interpretações e planejam enunciados. Nas línguas de sinais, essas operações se realizam em uma modalidade visual-espacial e articulatória que mobiliza mãos, corpo, face, olhar e espaço de sinalização. Essa especificidade não reduz a complexidade do sistema linguístico; ao contrário, exige compreender como a informação é segmentada, reconhecida e integrada quando se apresenta simultaneamente por diferentes articuladores. No caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), investigar percepção, compreensão e produção implica considerar tanto os mecanismos linguísticos próprios da língua quanto a história de exposição linguística de pessoas surdas, que pode variar de aquisição precoce em ambientes sinalizantes a contatos tardios e descontínuos com a Libras.

A literatura analisada permite tratar percepção, compreensão e produção como dimensões relacionadas, e não como etapas totalmente independentes. A percepção fornece condições para identificar contrastes relevantes entre configurações de mão, localizações, movimentos, orientações e marcações não manuais; o reconhecimento lexical relaciona essas formas a representações armazenadas; a compreensão integra itens e estruturas em unidades de sentido; e a

produção demanda seleção lexical, organização gramatical e realização articulatória. Estudos sobre variação mostram ainda que a realização concreta de um sinal não precisa ser absolutamente idêntica para que seja reconhecida como instância da mesma unidade lexical, o que aproxima o problema da percepção do problema da produção (Xavier; Barbosa, 2017, p. 983-984). Desse modo, a análise do processamento em Libras precisa articular forma linguística, experiência visual, conhecimento lexical e competência discursiva.

Essa articulação também é necessária quando o processamento em Libras é relacionado à leitura do português escrito. A escrita do português constitui uma modalidade de uma segunda língua para muitos sujeitos surdos sinalizantes, e seu processamento pode recorrer a estratégias distintas daquelas observadas em leitores ouvintes. Capovilla *et al.* (2005, p. 15) identificaram, em ampla amostra de escolares surdos, maior dependência de mecanismos visuais diretos de reconhecimento e acesso ao significado. Posteriormente, Lima *et al.* (2020, p. 159-160) retomam evidências segundo as quais o vocabulário receptivo em Libras, o reconhecimento de palavras e a compreensão de leitura se associam, indicando que a proficiência na língua de sinais participa do armazenamento, processamento e recuperação de informação linguística utilizada na leitura. Tais achados afastam explicações que tomam a ausência de audição como causa suficiente das diferenças observadas.

A idade e as condições de aquisição da primeira língua constituem outro eixo decisivo. Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 929-932) discutem que a aquisição tardia de uma língua de sinais pode restringir possibilidades comunicativas e de aprendizagem, sobretudo quando a criança permanece por anos sem acesso consistente a uma língua compartilhada. Steffen e Iacono (2023, p. 1-4), em perspectiva histórico-cultural, relacionam o acesso linguístico às interações sociais, à constituição subjetiva e à participação escolar. Já Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1, 12) sintetizam pesquisas que associam a exposição tardia a menor eficiência no processamento sintático e gramatical, atrasos no reconhecimento de sinais e maior carga de memória de trabalho. Não se trata, portanto, de atribuir resultados linguísticos à condição de ser surdo, mas de examinar a qualidade, a continuidade e o momento do acesso a uma língua plenamente acessível.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar o processamento linguístico em pessoas surdas, enfatizando as relações entre percepção, compreensão e produção em Libras. Busca-se discutir: a) a contribuição da modalidade visual-espacial para reconhecimento e acesso lexical; b) a relação entre vocabulário em Libras e processos de compreensão; c) os efeitos da idade e das condições de aquisição sobre a eficiência do processamento; e d) a organização da produção sinalizada diante da variação fonético-

fonológica. O percurso é bibliográfico e qualitativo, fundamentado nos artigos fornecidos para esta análise, que contemplam estudos experimentais, pesquisas educacionais, investigações fonético-fonológicas e revisões de literatura. As fontes são colocadas em diálogo sem apagar diferenças de objetivo, amostra e método, de modo que as conclusões sejam circunscritas ao que os estudos efetivamente sustentam.

REFERENCIAL TEÓRICO

LIBRAS, MODALIDADE VISUAL-ESPACIAL E ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA

A Libras é uma língua natural organizada em níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Sua modalidade de percepção e produção é distinta da modalidade oral-auditiva, mas essa diferença de canal não elimina princípios de organização linguística. Silva, Costa e Teles (2019, p. 108) destacam que a terminologia fonológica foi estendida às línguas de sinais justamente porque elas apresentam unidades mínimas e padrões combinatórios capazes de distinguir itens lexicais. No estudo dos sinais, parâmetros como configuração de mão, localização e movimento foram inicialmente descritos como unidades formacionais; pesquisas posteriores incorporaram orientação da palma, marcações não manuais e número de mãos, entre outros aspectos. Para o

processamento, isso significa que o sistema perceptivo precisa extrair regularidades de uma configuração visual dinâmica e que o sistema de produção precisa coordenar articuladores em tempo e espaço.

A descrição gramatical é indispensável para evitar a interpretação da Libras como conjunto de gestos ou representação manual do português. Ao recuperar uma formulação de Brito, Silva, Costa e Teles registram que “A Libras é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais” (Brito, 1998, p. 23 *apud* Silva; Costa; Teles, 2019, p. 108). A citação de citação é pertinente porque, no texto efetivamente consultado, esse enunciado é mobilizado para fundamentar a existência de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios. Em termos de processamento, a consequência é direta: reconhecer um sinal não se reduz a reconhecer uma imagem, do mesmo modo que compreender uma sentença sinalizada não se reduz a somar significados isolados. Há relações estruturais que orientam a interpretação e a produção.

A modalidade visual-espacial também favorece simultaneidades que precisam ser consideradas nos modelos de processamento. Movimento manual, direção do olhar, expressão facial e posição corporal podem contribuir conjuntamente para uma construção. Isso exige atenção à temporalidade interna do sinal e à distribuição espacial da informação. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-

372) demonstram que os parâmetros articulatórios variam em sua manifestação concreta, mas continuam sendo unidades linguisticamente relevantes. A diferença entre forma abstrata e realização concreta é importante para compreender por que o sistema perceptivo tolera micro variações sem perder a identidade lexical. Assim como em línguas orais diferentes realizações fonéticas podem remeter ao mesmo fonema ou palavra, na Libras diferentes execuções de um sinal podem permanecer dentro de uma faixa reconhecível de variação.

PERCEPÇÃO VISUAL, RECONHECIMENTO E ACESSO LEXICAL

Perceber linguisticamente um sinal pressupõe selecionar informação visual relevante e distingui-la de variações sem função contrastiva. Esse processo envolve reconhecer configurações de mão, trajetórias de movimento, posições no espaço, orientações e componentes não manuais, além de integrar esses elementos a representações lexicais. O estudo de Silva *et al.* (2019, p. 149-153) sobre iconicidade e reconhecimento lexical oferece uma contribuição para esse debate ao explicar que experimentos de decisão lexical investigam representação, armazenamento e reconhecimento de itens. Os autores observam que forma, familiaridade e significado podem influenciar o acesso lexical. Embora o experimento específico tenha

envolvido ouvintes não sinalizantes, e por isso não deva ser generalizado como descrição direta do processamento de pessoas surdas, ele mostra que propriedades visuais de sinais e gestos modulam sua acessibilidade perceptiva.

O estudo de Capovilla *et al.* (2005) amplia o debate para o reconhecimento de palavras escritas por escolares surdos. Embora leitura do português não seja equivalente à percepção de sinais em Libras, os resultados revelam estratégias visuais que se relacionam à experiência linguística dos participantes e ajudam a compreender o papel do acesso semântico. Os autores sintetizam seus achados da seguinte forma:

O estudo empregou o Teste de Competência de Leitura de Palavras (TCLP) para analisar estratégias ideovisuais, perilexicais e lexicais de leitura por 805 escolares surdos de 6-45 anos, da 1ª série do ensino fundamental à 1ª série do médio. [...] Resultados revelaram dissociações duplas entre leitores surdos e ouvintes quanto ao padrão de erros nos subtestes: enquanto ouvintes se deixam enganar mais pela semelhança fonológica, surdos se deixam enganar mais pela visual. Enquanto ouvintes privilegiam a forma ortográfica em detrimento da correção semântica, surdos fazem o oposto. Devido à dificuldade de surdos em fazer conferência perilexical, sua leitura mostrou-se dependente de mecanismos visuais diretos de reconhecimento e acesso ao significado (Capovilla *et al.*, 2005, p. 15).

O trecho evidencia que a rota de processamento observada no teste não pode ser explicada apenas pela correspondência entre

grafemas e sons. Capovilla et al. (2005, p. 15-16) identificam uma participação importante do reconhecimento visual direto e do acesso semântico, ao mesmo tempo em que distinguem estratégias logográfica, alfabética e ortográfica. A relevância para o tema deste artigo está em mostrar que a experiência visual pode organizar rotas de reconhecimento sem que isso signifique ausência de estrutura linguística. Ao contrário, o reconhecimento competente depende de representações lexicais suficientemente especificadas e do desenvolvimento de estratégias que permitam diferenciar formas semelhantes, descartar pseudopalavras e integrar o item ao contexto semântico.

Pinheiro, Rocha-Toffolo e Vilhena (2020, p. 1-2) também investigam estratégias de leitura de indivíduos com surdez profunda usuários de Libras, comparando um grupo que utilizava Libras a outro que, além da Libras, recorria a oralização e/ou leitura labial. O grupo com recursos comunicativos adicionais apresentou melhor desempenho nas categorias psicolinguísticas do teste, mas os autores observam que o uso de fonologia não se mostrou diretamente associado à boa habilidade de leitura. O reconhecimento de palavras ocorreu de modo eficiente por meio de estratégia ortográfica. Esses dados reforçam a necessidade de distinguir acesso fonológico, ortográfico e semântico, sem pressupor que um único caminho seja universal. Eles também mostram que trajetórias linguísticas e

repertórios comunicativos distintos podem produzir estratégias diferentes.

Lima *et al.* (2020, p. 159-160) retomam essa discussão ao caracterizar o reconhecimento de palavras como um componente da leitura articulado à fluência e à compreensão linguística. Para os autores, a estratégia ortográfica permite identificação direta de palavras familiares por meio do léxico ortográfico, enquanto a estratégia logográfica se apoia mais intensamente em pistas globais e contextuais. Na amostra examinada, os padrões de erro sugeriram maior peso de semelhanças visuais e do processamento semântico-ortográfico. O estudo também menciona evidências de que usuários de Libras podem recorrer a um léxico de sinais internalizado para apoiar armazenamento, recuperação e processamento de material escrito (Lima *et al.*, 2020, p. 159-160). Esse funcionamento ilustra uma interação entre sistemas linguísticos em situação bilíngue.

COMPREENSÃO EM LIBRAS, VOCABULÁRIO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Compreender um enunciado em Libras requer mais do que reconhecer sinais isolados. É necessário integrar relações gramaticais, referências espaciais, marcas não manuais, escolhas lexicais e informações pragmáticas ao longo do discurso. Lemes *et al.* (2020, p. 22-28) evidenciam essa complexidade ao desenvolver uma proposta

de avaliação da compreensão em Libras. A equipe produziu duas versões de uma fábula sinalizada por docentes surdos e elaborou quinze perguntas para cada versão. As questões foram construídas a partir da Libras, e não simplesmente traduzidas de um instrumento oral, buscando contemplar conhecimentos cognitivos e linguísticos. Essa decisão metodológica é relevante porque uma tarefa de compreensão precisa preservar as condições de processamento próprias da língua avaliada.

O vocabulário também constitui uma base importante para a construção de sentido. Lima *et al.* (2020, p. 156-165) analisaram reconhecimento de palavras, compreensão de leitura e vocabulário receptivo em Libras de quinze estudantes surdos entre treze e vinte e dois anos. Os desempenhos do grupo foram baixos em comparação às normas disponíveis para ouvintes, o que exige cautela interpretativa, pois instrumentos e normas construídos para populações ouvintes não constituem equivalência perfeita. Ainda assim, as correlações internas do próprio grupo foram informativas: o desempenho em vocabulário receptivo em Libras apresentou associação positiva com a compreensão de sentenças, e a leitura de itens isolados também se associou fortemente à compreensão (Lima *et al.*, 2020, p. 163-165). Isso sugere que representações lexicais mais consolidadas facilitam processos compreensivos mais complexos.

A relação entre Libras e português escrito precisa ser entendida em chave bilíngue. Giselli Mara da Silva (2014, p. 905-934) analisou práticas de leitura em uma turma de estudantes surdos e mostrou que a construção de sentidos ocorre mediante trânsito entre as duas línguas. Nos apontamentos finais, a autora sintetiza que “ler para eles significa transitar constantemente entre as duas línguas” (Silva, 2014, p. 929). A observação é significativa porque o português escrito não é processado em vazio linguístico: os estudantes podem mobilizar Libras para interpretar, reformular, negociar sentidos e relacionar segmentos escritos a estruturas significativas. Ao mesmo tempo, a autora registra dificuldades decorrentes de práticas que aproximam palavra e sinal de maneira biunívoca, desconsiderando diferenças gramaticais entre as línguas.

A idade de aquisição da Libras interfere nessa interface. Simone Gonçalves de Lima da Silva (2015, p. 275-288) investigou pessoas surdas com diferentes idades de aquisição da língua de sinais e aplicou tarefas de compreensão em Libras e de leitura em português. Os resultados mostram que a idade de aquisição é relevante, mas não atua isoladamente; contato com sinalizantes fluentes, apoio familiar, presença da Libras na trajetória escolar e metodologias de ensino de português também participam da construção de estratégias. A autora resume:

Os resultados apontaram como principal consequência a falta de estratégias para identificar a ideia principal do texto. Demonstraram também que apesar do fator idade de aquisição da língua de sinais interferir bastante na compreensão leitora da língua portuguesa, há outros fatores a considerar como: o contato com outros surdos que sejam fluentes, o apoio e motivação por parte da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), a presença da língua de sinais durante a trajetória escolar, bem como metodologias de ensino de língua portuguesa que auxiliem os surdos a descobrir suas próprias estratégias de construção de sentido (SILVA, 2015, p. 275).

A compreensão discursiva em Libras também depende da capacidade de acompanhar referentes no espaço e interpretar relações que se distribuem simultaneamente por componentes manuais e não manuais. Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1, 12) observam que sinalizantes tardios podem apresentar baixa emergência de referências espaciais e menor eficiência em processamento gramatical. Esses aspectos são particularmente relevantes em narrativas, nas quais personagens, eventos e relações temporais precisam ser mantidos e atualizados. Se a identificação lexical consome mais recursos por representações menos consolidadas, menos capacidade pode permanecer disponível para integração de estruturas complexas, inferência e monitoramento discursivo. Essa hipótese é compatível com a referência dos autores ao aumento da carga de memória de trabalho em trajetórias de aquisição tardia.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E EFICIÊNCIA DO PROCESSAMENTO

A literatura sobre aquisição tardia ocupa posição central na compreensão de diferenças de processamento entre pessoas surdas. Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 929-943) discutem que muitos sujeitos surdos nascidos em famílias ouvintes chegam à língua de sinais depois de anos de comunicação limitada ou de tentativas de oralização que não lhes garantiram acesso pleno a uma língua. O problema não é a coexistência de fala, leitura labial ou tecnologias auditivas com a Libras; o problema ocorre quando essas alternativas adiam ou impedem o acesso a uma língua efetivamente acessível. A ausência de experiências linguísticas robustas reduz oportunidades de construir categorias, narrar acontecimentos, negociar significados e participar de atividades escolares mediadas pela linguagem.

Nader e Novaes-Pinto descrevem a heterogeneidade das trajetórias e sintetizam por que a aquisição tardia é frequente em contextos de surdez:

Segundo Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 932), a aquisição tardia é frequente em trajetórias de pessoas surdas por razões variadas: anos dedicados a tentativas de aprendizagem da fala sem acesso suficiente a uma língua, diagnóstico tardio, condições econômicas desfavoráveis e ausência de instituições ou de contato com outros surdos que possibilitem aprender a língua de sinais. Em tais contextos,

famílias podem desenvolver sistemas gestuais caseiros voltados a necessidades imediatas, mas esses recursos não equivalem a uma língua compartilhada com amplitude lexical e gramatical. A análise evidencia, assim, que o atraso linguístico é produzido por condições de acesso e interação, e não pela surdez como característica isolada.

O trecho mostra que “tardio” não é uma propriedade abstrata da criança, mas resultado de condições familiares, institucionais, econômicas e linguísticas. Steffen e Iacono (2023, p. 1-9) identificam fatores semelhantes em sua revisão: desconhecimento da língua de sinais por pais, professores e sociedade, concepções patologizantes da surdez, condições econômicas e insuficiência de políticas e formação profissional. Os autores relacionam essas condições a atrasos no desenvolvimento da linguagem, no acesso ao conhecimento escolar e na constituição de formas de participação social. Em uma leitura histórico-cultural, o desenvolvimento não é pensado separadamente do ambiente de interação; por isso, assegurar exposição à Libras é também assegurar acesso a práticas simbólicas e educativas.

Roldão, Santos e Cavalcanti (2023) aproximam essa discussão do processamento linguístico propriamente dito. A revisão reúne estudos sobre aquisição tardia e descreve efeitos em diferentes domínios:

Esta revisão da literatura evidenciou que sinalizantes tardios mostram que o processamento de construções de

classificadores são resilientes aos efeitos prejudiciais da aquisição tardia quando se trata da língua de sinais. Além disso, os pesquisadores identificaram baixa emergência de referências espaciais; processamento sintático mais lento em comparação com nativos sinalizantes; menor eficiência em processamento gramatical e ausência de prática de balbucio em Libras. Os estudos também pontuaram atrasos na decodificação e reconhecimento de sinais, bem como possíveis atrasos no desenvolvimento e compreensão das emoções. Há indícios consistentes de que a exposição tardia a uma língua de sinais poderá provocar atrasos na proficiência em leitura de uma segunda língua (L2) (Roldão; Santos; Cavalcanti, 2023, p. 1).

Nas considerações finais, Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 12) propõem que uma base fonológica menos consolidada pode gerar efeito em cascata: o reconhecimento e a decodificação de sinais tornam-se mais lentos, a carga de memória de trabalho aumenta e o processamento de estruturas complexas se torna menos eficiente. Esse encadeamento é teoricamente importante porque mostra como dificuldades aparentemente localizadas podem repercutir em níveis superiores. Se reconhecer uma forma lexical demanda esforço adicional, a integração sintática e discursiva dispõe de menos recursos. De modo semelhante, representações espaciais menos estáveis podem dificultar o acompanhamento de referentes e concordâncias que dependem do espaço de sinalização.

A ideia de período sensível precisa, porém, ser utilizada com cuidado. A literatura reunida por Silva (2015, p. 276-277) mostra

efeitos da idade inicial de aquisição sobre diferentes níveis da estrutura linguística, mas também reconhece a influência do meio social e da qualidade do input. Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 929-943) enfatizam que sujeitos que adquirem uma língua tardiamente continuam capazes de desenvolver novas formas de comunicação e reorganização cognitiva. Em termos educacionais, isso significa sustentar simultaneamente duas afirmações: o acesso precoce à Libras deve ser garantido como prioridade; e pessoas que chegam tardiamente à língua necessitam de oportunidades intensivas e qualificadas de interação, sem que seus percursos sejam tratados como irremediáveis.

PRODUÇÃO EM LIBRAS: PARÂMETROS, VARIAÇÃO E ESTABILIDADE

A produção em Libras envolve planejamento linguístico e execução motora coordenada. Antes de realizar um sinal, o sujeito seleciona unidades lexicais e organiza relações morfossintáticas; na execução, configura as mãos, posiciona-as em determinadas localizações, realiza movimentos, orienta as palmas e coordena marcações não manuais. Xavier e Barbosa (2014, p. 371-413) analisaram sessenta sinais produzidos por doze sinalizantes e identificaram variação inter e intrassujeito em todos os parâmetros examinados. A existência de variação mostra que a representação

linguística não deve ser confundida com uma única imagem ideal do sinal. O sistema permite alternativas de realização, desde que sejam preservadas condições suficientes para o reconhecimento.

Xavier e Barbosa (2017) aprofundam essa relação entre variabilidade e estabilidade. Ao analisar três produções de seis itens lexicais por doze sinalizantes surdos, os autores mostram que os sinais podem variar em alguns parâmetros e, ainda assim, manter propriedades recorrentes que garantem sua identidade perceptiva:

Semelhantemente às línguas orais, a realização concreta de palavras nas línguas sinalizadas é suscetível à variação intra e inter-sujeito. Objetivando ilustrar esse fenômeno na língua brasileira de sinais (Libras), o presente artigo reporta a análise de três produções de seis itens lexicais dessa língua por 12 sinalizantes surdos da cidade de São Paulo. Os resultados mostram que, apesar da variabilidade em alguns parâmetros articulatórios, as diferentes produções desses sinais exibem alguma estabilidade. Tal fato deve garantir a percepção destas como diferentes realizações de uma mesma palavra e não como realizações de palavras distintas (Xavier; Barbosa, 2017, p. 983).

A passagem explicita um ponto essencial para o processamento: produção e percepção compartilham critérios de categorização. O sinalizante pode realizar uma variante, e o interlocutor precisa reconhecê-la como membro de uma categoria lexical. A estabilidade não exige ausência de mudança, mas manutenção de propriedades relevantes. No sinal BRINCAR, por

exemplo, Xavier e Barbosa (2017, p. 995-996) observaram estabilidade em orientação, localização, tipo de movimento e número de mãos, apesar de outras variações. No sinal QUERER, houve variação de movimento, marcações não manuais e número de mãos, mas configuração, orientação e localização apresentaram maior estabilidade. Esses dados mostram que o peso perceptivo de cada parâmetro pode depender do item e de sua estrutura.

Silva, Costa e Teles (2019, p. 106-119) investigaram especificamente sinais bimanuais realizados no subespaço “costas da mão” e observaram alternância entre formas aberta e fechada da mão de apoio. Os autores concluíram que as variantes examinadas não alteravam sentido ou significado e poderiam ser caracterizadas como variação fonológica. Esse resultado é útil porque mostra que uma diferença visual evidente não é necessariamente distintiva. Para um aprendiz ou avaliador, exigir uma única configuração sem considerar padrões de variação pode levar a classificar como erro aquilo que funciona como variante. Para o processamento perceptivo, a tarefa é justamente aprender quais diferenças mudam uma palavra e quais permanecem dentro de uma mesma categoria.

No plano psicolinguístico, variação e estabilidade podem ser interpretadas como evidências de representações flexíveis. Uma entrada lexical precisa permitir reconhecimento de diferentes exemplares sem perder especificidade suficiente para evitar confusão

com sinais vizinhos. O processamento eficiente combina tolerância e discriminação: tolera micro variações irrelevantes e discrimina contrastes que mudam o item ou a estrutura. Essa dinâmica conecta diretamente produção e percepção. A frequência de uma variante, a familiaridade do interlocutor e o contexto podem facilitar o reconhecimento, enquanto formas pouco familiares podem aumentar competição lexical e tempo de decisão. Por isso, a descrição fonético-fonológica fornece base concreta para hipóteses sobre acesso lexical.

INTEGRAÇÃO ENTRE PERCEPÇÃO, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO

Os estudos examinados permitem propor uma leitura integrada do processamento linguístico em Libras. A percepção não termina no reconhecimento de características visuais, pois precisa relacioná-las a unidades linguísticas; a compreensão não começa apenas depois que todas as palavras foram identificadas, porque contexto e expectativas influenciam o acesso lexical; e a produção não é mera execução de movimentos, já que depende de planejamento lexical, gramatical e discursivo. Em interações reais, esses processos se sobrepõem. Enquanto percebe a sinalização do interlocutor, o sujeito atualiza referentes, antecipa continuidades e planeja respostas. A modalidade visual-espacial torna especialmente visível essa integração porque

espaço, corpo e temporalidade participam simultaneamente da estrutura do enunciado.

A robustez das representações lexicais ocupa posição intermediária entre os três eixos. Silva *et al.* (2019, p. 149-153) mostram que reconhecimento lexical envolve forma, familiaridade e significado. Xavier e Barbosa (2017, p. 983-1005) mostram que as formas concretas podem variar, exigindo categorias suficientemente flexíveis para acomodar variantes. Lima *et al.* (2020, p. 159-165) relacionam vocabulário receptivo e reconhecimento de palavras à compreensão. Esses resultados convergem para a ideia de que o léxico não é simples lista de sinais; ele inclui propriedades formais, semânticas e relações com outras unidades. Quanto mais consolidado o repertório, menor tende a ser o custo de identificar itens conhecidos e maior a disponibilidade de recursos para integração sintática e discursiva.

No campo educacional, essa integração orienta práticas diferentes de exercícios fragmentados. O ensino pode ampliar vocabulário em contextos discursivos, explorar contrastes fonológicos em sinais reais, promover narrativas e conversações, trabalhar referências espaciais e desenvolver leitura do português a partir de mediações em Libras. Giselli Mara da Silva (2014, p. 929-930) mostra que estudantes surdos constroem sentidos transitando entre Libras e português; Lemes *et al.* (2020, p. 27-36) demonstram a importância de

avaliar compreensão em tarefas produzidas na própria língua; e Lima *et al.* (2020, p. 164-165) destacam associações entre competências básicas e compreensão. Essas evidências favorecem práticas que tratem Libras como língua de instrução, interação e reflexão linguística.

Por fim, a integração evidencia a importância de políticas de acesso linguístico precoce e contínuo. Nader e Novaes-Pinto (2011, p. 929-943), Silva (2015, p. 275-288), Steffen e Iacono (2023, p. 1-17) e Roldão, Santos e Cavalcanti (2023, p. 1-12) convergem ao mostrar que o momento e a qualidade da exposição à língua de sinais repercutem em diferentes domínios. Garantir acesso à Libras desde cedo não é apenas oferecer um meio de comunicação imediato; é criar condições para que sistemas de percepção, compreensão e produção se desenvolvam sobre uma base linguística compartilhada, rica e socialmente funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que o processamento linguístico em pessoas surdas usuárias de Libras devem ser compreendido a partir da articulação entre modalidade visual-espacial, experiência linguística e organização estrutural da língua. Percepção, compreensão e produção não constituem blocos independentes. O

reconhecimento de formas visuais é orientado por categorias linguísticas; o acesso lexical alimenta a integração sintática e semântica; e a produção recorre às mesmas representações que permitem ao interlocutor reconhecer variantes como realizações de uma unidade. Essa integração ajuda a explicar por que diferenças nos parâmetros articulatórios podem coexistir com estabilidade lexical e por que a consolidação do vocabulário se relaciona a tarefas mais complexas de compreensão.

No eixo perceptivo, os estudos analisados mostram que a visualidade participa de maneira central do reconhecimento. Resultados de tarefas de leitura com pessoas surdas indicam maior uso de mecanismos visuais e semânticos em determinados grupos, enquanto estudos sobre iconicidade mostram que propriedades formais podem facilitar hipóteses de reconhecimento. Esses dados não autorizam reduzir o processamento a reconhecimento de imagens. A Libras é convencional, gramatical e estruturada; por isso, a percepção linguística depende de aprendizagem das distinções relevantes da língua. O sinalizante proficiente precisa identificar o que varia sem alterar identidade e o que funciona como contraste. Esse conhecimento é construído pela exposição e pelo uso.

No eixo da compreensão, vocabulário, reconhecimento lexical, conhecimento gramatical, atenção e memória de trabalho aparecem como competências interdependentes. As pesquisas de Lima et al.

(2020) e Lemes et al. (2020) reforçam a necessidade de estudar compreensão diretamente em Libras, com instrumentos adequados à modalidade visual-espacial. Quando a análise envolve português escrito, os resultados precisam ser lidos como processamento bilíngue. A Libras pode mediar a construção de sentidos e sustentar armazenamento e recuperação de informações, enquanto dificuldades na segunda língua não devem ser confundidas automaticamente com limitações de linguagem. O ensino de leitura, nesse contexto, precisa apoiar-se em uma primeira língua acessível e em estratégias explícitas de relação entre sistemas distintos.

No eixo da produção, Xavier e Barbosa (2014, 2017) e Silva, Costa e Teles (2019) mostram que a realização dos sinais apresenta variação organizada. Configuração de mão, movimento, localização, orientação, número de mãos, contato e marcações não manuais podem variar em diferentes graus. A existência de estabilidade em parte dos parâmetros possibilita a percepção de variantes como a mesma palavra. Esse dado tem valor descritivo e aplicado: o conhecimento sobre variação típica é necessário para ensino, avaliação e identificação de produções efetivamente atípicas. Uma pedagogia da Libras não deve confundir padronização rígida com correção linguística, sobretudo diante de diferenças regionais e individuais legítimas.

A idade de aquisição atravessa os três eixos. Os estudos sobre aquisição tardia indicam que a exposição insuficiente a uma língua nos primeiros anos pode repercutir na formação de representações fonológicas, no reconhecimento de sinais, no processamento sintático e gramatical, no uso de referências espaciais e na leitura de uma segunda língua. Entretanto, a análise também mostra que idade não é variável isolada. Qualidade do input, frequência de interação, contato com sinalizantes proficientes, apoio familiar, escola, políticas linguísticas e oportunidades de uso continuam relevantes ao longo do desenvolvimento. A prioridade do acesso precoce precisa, assim, ser acompanhada de políticas de continuidade e de oportunidades intensivas para quem chega tardiamente à Libras.

Do ponto de vista científico, permanecem lacunas. Parte importante da produção brasileira disponível concentra-se em leitura, educação e efeitos da aquisição, enquanto ainda são necessários mais estudos experimentais diretamente voltados ao processamento on-line da Libras por pessoas surdas, com medidas de tempo de reação, rastreamento ocular, memória de trabalho, priming e reconhecimento de sinais em contextos controlados. Também são necessários instrumentos de compreensão e produção validados para diferentes faixas etárias e perfis de aquisição, com normas construídas a partir de populações sinalizantes e sensibilidade às variedades da Libras. Tais pesquisas permitiriam distinguir com maior precisão efeitos de

proficiência, idade de aquisição, escolarização e características formais dos sinais.

Em síntese, compreender processamento linguístico em pessoas surdas exige partir da língua efetivamente acessível e utilizada pelos sujeitos. A Libras oferece recursos completos para percepção, categorização, construção de sentido, interação e produção discursiva. Quando o acesso ocorre de maneira precoce e contínua, o sujeito dispõe de condições mais favoráveis para consolidar representações e automatizar operações; quando ocorre tardiamente, podem surgir custos adicionais, mas o desenvolvimento continua dependente das oportunidades posteriores de participação linguística. A principal implicação é que políticas educacionais, práticas pedagógicas e avaliações devem garantir centralidade à Libras, reconhecer sua diversidade e produzir condições concretas para que pessoas surdas possam perceber, compreender e produzir linguagem em contextos ricos, socialmente significativos e cognitivamente desafiadores.

REFERÊNCIAS

BRITO, Lucinda Ferreira et al. Língua brasileira de sinais - LIBRAS. In: BRITO, Lucinda Ferreira et al. (org.). Brasília, DF: **Secretaria de Educação Especial**, 1998.

CAPOVILLA, Fernando; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; VIGGIANO, Keila; MAURICIO, Aline; BIDÁ, Márcia. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e

ouvintes. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100003>. Acesso em: 10 jul. 2026.

LEMES, Joice Batista; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SEGALA, Rimar Ramalho; NICHOLS, Guilherme; NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. Avaliação da compreensão em Libras por alunos surdos: uma proposta. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 22-39, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.32392>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LIMA, Damião Michael Rodrigues de; LEÓN, Camila Barbosa Riccardi; SEABRA, Alessandra Gotuzo; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. Competências de leitura e vocabulário em Libras em escolares surdos. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 156-167, 2020. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/247>. Acesso em: 22 jul. 2026.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1351>. Acesso em: 28 jul. 2026.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira; ROCHA-TOFFOLO, Andreia Chagas; VILHENA, Douglas de Araújo. Estratégias de leitura em surdos profundos usuários da Libras: benefícios da oralização e da leitura labial para o fortalecimento de habilidades linguísticas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 37, e190003, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190003>. Acesso em: 31 jul. 2026.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; SANTOS, Rosilda Maria Araújo Silva dos; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Os efeitos da

aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento de crianças surdas: o que revelam as pesquisas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 3, e32204, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32204>. Acesso em: 2 set. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145558>. Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Gladiston Alves da; PIRES, Gabriel Simonassi de Araújo; SANCHEZ-MENDES, Luciana; KENEDY, Eduardo. Iconicidade e reconhecimento lexical na Língua Brasileira de Sinais. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 22, p. 141-160, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/26941>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>. Acesso em: 6 set. 2026.

SILVA, Valéria Simplicio da; COSTA, Edivaldo da Silva; TELES, Margarida Maria. Sinais bimanuais da Libras: um estudo da produção de sinais realizados no subespaço “costas da mão” do parâmetro locação. **Leitura**, Maceió, n. 63, p. 106-119, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/7066>. Acesso em: 7 set. 2026.

STEFFEN, Lindomar Lindolfo; IACONO, Jane Peruzo. Aquisição tardia da Libras e teoria histórico-cultural: a educação e a inclusão de

surdos. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 19, p. 1-17, 2023.

Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5703>. Acesso em: 8 set. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>. Acesso em: 9 set. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Felipe Venâncio.

Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras.

Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 983-1006, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DL30-v11n3a2017-25>. Acesso em: 10 set. 2026.

CAPÍTULO 16

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



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.

CAPÍTULO 17

TECNOLOGIAS DIGITAIS E COGNIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VISUALIDADE, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS



Renan de Bastos Andrade¹

Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR, especialista em Arte e Educação e em Educação Bilíngue para Surdos, e graduado em Artes Visuais. Possui certificação de proficiência no uso e no ensino de Libras. Desde 2013, é docente da UTFPR, Campus Dois Vizinhos, com experiência em educação de surdos, bilinguismo, tecnologias digitais, artes surdas e ensino de Libras.



RESUMO: Este artigo analisa as relações entre tecnologias digitais, cognição e educação de surdos, enfatizando a visualidade, a mediação pedagógica e a construção de sentidos em contextos bilíngues. Parte-se do entendimento de que a Libras, por sua modalidade gestual-visual, demanda práticas educativas que articulem recursos imagéticos, interação e acessibilidade linguística. Com base em revisão bibliográfica de estudos sobre tecnologias digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, softwares educativos, tecnologias assistivas, realidade aumentada, inteligência artificial e ensino de português como segunda língua, discutem-se possibilidades e limites desses recursos. Os resultados indicam que as tecnologias podem ampliar autonomia, participação, compreensão conceitual e acesso ao conhecimento quando integradas a objetivos pedagógicos e à mediação docente. Evidenciam-se, contudo, limites relacionados à tradução automática, ao desenho de interfaces, à formação de professores e à baixa integração curricular. Conclui-se que a inovação tecnológica somente se torna educacionalmente significativa quando respeita a experiência visual, a Libras e o protagonismo surdo.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Educação de surdos; Visualidade; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais nos processos educativos alterou formas de acesso à informação, interação, produção de materiais, circulação de linguagens e organização do trabalho pedagógico. Na educação de surdos, entretanto, a relevância dessas transformações não pode ser reduzida à simples introdução de equipamentos ou aplicativos no cotidiano escolar. A questão central consiste em compreender em que condições os recursos digitais podem dialogar com a experiência visual, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com os processos de aprendizagem e com a construção de sentidos realizada por estudantes surdos. Nessa perspectiva, tecnologia, cognição e linguagem precisam ser analisadas como dimensões articuladas de uma prática educacional que reconhece a diferença linguística e cultural e não toma a ausência de audição como explicação suficiente para os modos de aprender.

A literatura consultada converge na identificação da visualidade como dimensão decisiva da educação de surdos. Torres e Martins (2023, p. 6) aproximam o uso de tecnologias da pedagogia visual ao observarem que a Libras apresenta modalidade gesto-visual e que os recursos imagéticos podem ampliar a apresentação e a problematização de conceitos. Em direção semelhante, Palavissini *et al.* (2021, p. 5-6) sustentam que o apoio visual favorece interação, entendimento e apropriação de informações, sobretudo quando se

articula à língua de sinais e a propostas didático-pedagógicas acessíveis. O problema, portanto, não é apenas disponibilizar informação em uma tela, mas construir condições para que a organização visual, a língua, a interação e a mediação do professor convertam informação em conhecimento.

Essa distinção é importante porque a incorporação de recursos digitais não equivale, por si, à inovação pedagógica. A revisão de Torres e Martins (2023, p. 7) mostra que as tecnologias podem contribuir para a mediação entre estudante e conhecimento, mas necessitam estar integradas a propostas metodológicas. Silva e Daróz (2023, p. 101-103), ao analisarem o uso de uma plataforma adaptativa no ensino de língua portuguesa como segunda língua, também assinalam que a tecnologia precisa ser acompanhada de intervenção docente, planejamento e adequação dos materiais. Em outras palavras, a potencialidade técnica depende das escolhas pedagógicas e das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

O debate torna-se ainda mais relevante quando a cognição é compreendida para além de uma interpretação estritamente individual. Nos estudos examinados, aprender envolve perceber, interagir, significar, compartilhar, elaborar conceitos, mobilizar recursos linguísticos e participar de práticas sociais mediadas por diferentes artefatos. Machado, Ludovico e Barcellos (2023, p. 281-282) tratam as tecnologias digitais como instrumentos de mediação que podem

favorecer interação e colaboração, enquanto Goes e Santarosa (2017, p. 208-210) ressaltam que a mediação pedagógica em ambientes virtuais deve considerar a língua de sinais, a visualidade, a autonomia e as trocas entre os participantes. Desse modo, a dimensão cognitiva do uso das tecnologias não se resume ao desempenho em tarefas: envolve as relações entre sujeito, linguagem, cultura, ambiente e objeto de conhecimento.

Nos ambientes virtuais, essas relações adquirem formas específicas. Esdras e Galasso (2020, p. 3-6) descrevem uma experiência de ambiente bilíngue navegável em língua de sinais, estruturado por fóruns, mapas mentais, repositórios e outras ferramentas voltadas à interação e à aprendizagem colaborativa. Luz *et al.* (2024, p. 3-6), por sua vez, destacam que acessibilidade e usabilidade dependem da consideração dos modelos mentais, dos sistemas de significação e da participação dos próprios usuários surdos no desenho das interfaces. Tais estudos deslocam o estudante da posição de mero receptor: ele passa a ser considerado participante, interlocutor e, em determinadas propostas, coautor da própria tecnologia educacional.

Também é necessário reconhecer os limites dos dispositivos digitais. Tradutores automáticos, avatares, aplicativos e plataformas podem ampliar acessibilidade e circulação de Libras, mas não reproduzem automaticamente a complexidade semântica, pragmática

e cultural das interações humanas. Gilaverte, Ávila e Santos (2022, p. 5-6) demonstram que ferramentas de tradução automática podem apoiar determinadas demandas comunicacionais, porém apresentam fragilidades quando a tradução literal se afasta do contexto de enunciação. Assim, a construção de sentidos não pode ser delegada ao recurso técnico; ela emerge da relação entre língua, contexto, experiência, interlocução e práticas sociais.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre tecnologias digitais e cognição na educação de surdos, com ênfase na visualidade, na mediação pedagógica e na construção de sentidos. Trata-se de estudo bibliográfico elaborado a partir dos artigos disponibilizados para esta pesquisa, reunindo trabalhos sobre tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, formação de estudantes surdos, ambientes virtuais, ensino de português como L2, tecnologias assistivas, tradução automática, realidade aumentada e inteligência artificial. A análise foi organizada em cinco eixos articulados: experiência visual e cognição; tecnologias como instrumentos de mediação; ambientes virtuais e protagonismo; construção de sentidos e limites tecnológicos; e tendências emergentes. Essa organização permite discutir não somente o que as tecnologias fazem, mas principalmente como, para quem e sob quais condições pedagógicas podem produzir experiências educacionais linguisticamente acessíveis e cognitivamente significativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Visualidade, cognição e construção do conhecimento na educação de surdos

A relação entre cognição e educação de surdos exige que se considere a modalidade visual da Libras e o modo como a experiência perceptiva participa da organização do conhecimento. Não se trata de afirmar que todo estudante surdo aprende de maneira homogênea ou exclusivamente por imagens, mas de reconhecer que a língua de sinais e as práticas culturais da comunidade surda atribuem centralidade ao canal visual e às relações espaciais. Costa (2020, p. 2-3) observa que o acesso a recursos visuais é especialmente relevante para estudantes surdos e que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação podem apoiar a construção de materiais didáticos para o ensino de português como L2. O recurso visual, nessa abordagem, deixa de ser decoração e passa a integrar a arquitetura pedagógica do conteúdo.

Torres e Martins (2023, p. 6) situam as tecnologias no interior de uma proposta visual de ensino e destacam que os elementos imagéticos podem desencadear debates e aprofundamento conceitual. Essa formulação é importante porque aproxima visualidade de elaboração cognitiva: uma imagem, um vídeo, uma animação ou uma representação espacial adquire valor educativo quando favorece relações, inferências, comparações, categorização e discussão. A

tecnologia, portanto, não é cognitiva em si mesma; ela oferece formas de representação que podem ser organizadas pedagogicamente para apoiar a construção de conceitos.

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que abrangem todas as atividades desenvolvidas na sociedade pelos recursos da informática, podem ser importantes aliadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que vão além do texto didático. Elas correspondem a um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que se constituem em ferramentas estratégicas na interação entre indivíduos e nas formas de organização do conhecimento na sociedade contemporânea (Torres; Martins, 2023, p. 6).

A passagem evidencia duas funções complementares: a ampliação da interação e a reorganização das formas de conhecer. Ao ultrapassar a dependência do texto didático, recursos digitais podem articular vídeos em Libras, imagens, esquemas, escrita, hiperlinks e atividades interativas. Contudo, a multiplicidade de modos semióticos só se converte em acessibilidade quando a disposição dos elementos, a língua utilizada e as tarefas propostas permitem que o estudante compreenda as relações entre as informações. Palavissini *et al.* (2021, p. 5) chamam atenção justamente para situações em que a ausência de suporte visual prejudica a mediação da informação e o input linguístico. Para os autores, a associação entre língua de sinais e recursos visuais amplia possibilidades de inclusão em contextos bilíngues.

A visualidade também se vincula à aquisição e à circulação de conhecimentos. Silva e Viana (2023, p. 11), ao revisarem pesquisas sobre uso de tecnologias na formação de estudantes surdos, identificam recorrência do emprego de imagens para compreender novas informações e apontam que referências imagéticas podem favorecer a aprendizagem de uma segunda língua. Esse resultado não autoriza uma leitura simplificadora, segundo a qual bastaria “colocar imagens” no conteúdo. Antes, sugere que o repertório visual do estudante deve ser mobilizado em uma sequência didática capaz de relacionar experiência, signos, conceitos e linguagem.

De modo geral, verificou-se as estratégias de uso das tecnologias digitais pelas pessoas surdas na aquisição de novos conhecimentos, na comunicação e no desenvolvimento de uma segunda língua, em seu dia a dia. Os achados da pesquisa apontaram para a identificação de diferentes estratégias comunicacionais no uso da Língua Portuguesa e constatou o emprego constante de imagens para compreender novas informações, funcionando como dispositivo na aquisição desses saberes. Tais observações sugerem que a aprendizagem de uma segunda língua encontra maior receptividade e sucesso quando considera as referências imagéticas das pessoas surdas. Além disso, a comunicação mediada pelas tecnologias digitais, devido à sua característica híbrida, possibilita aos surdos uma melhor operação no plano dos significantes, facilitando sua expressão sensorial (Silva; Viana, 2023, p. 11).

Em perspectiva semelhante, Silva e Daróz (2023, p. 102-103) registram, em pesquisa de campo, melhorias na escrita e na

compreensão de L2 quando os estudantes utilizaram recursos que exploravam o campo visual. Para as autoras, o funcionamento da ferramenta precisa ser compreendido pelo professor para que conteúdos sejam adaptados de maneira pertinente. Isso reforça a diferença entre exposição visual e pedagogia visual: na primeira, há apenas presença de imagens; na segunda, a visualidade participa intencionalmente da elaboração do conteúdo, da interação e da produção de sentidos.

A cognição, nessa direção, deve ser compreendida como processo situado e mediado. Machado, Ludovico e Barcellos (2023, p. 281-282) defendem que tecnologias, materiais digitais e audiovisuais podem funcionar como instrumentos de mediação das ações e das interações sociais. Para os autores, aplicativos, fóruns, chats, videoconferências, redes sociais e ambientes virtuais criam situações nas quais a produção de conhecimento pode ser compartilhada. Tal enfoque desloca a análise do recurso isolado para as atividades que se realizam com ele. Um fórum em Libras, por exemplo, não é pedagogicamente relevante apenas por aceitar vídeo, mas porque pode sustentar argumentação, resposta, negociação de significados e construção coletiva de conhecimento.

No campo da educação bilíngue, essa articulação entre visualidade e língua assume função constitutiva. Alcântara e Galasso (2023, p. 217-221) argumentam que a aquisição da Libras e o acesso

ao português escrito integram um processo que envolve identidade, comunicação e compreensão do mundo. Os autores também defendem a necessidade de ambientes que favoreçam aprendizagem por meios adequados às singularidades linguísticas da criança surda. Quando recursos digitais são utilizados nesse contexto, sua função não deve ser substituir a língua de sinais, mas ampliar situações em que a Libras, a escrita, a imagem e a interação possam operar de modo complementar.

Tecnologias digitais como instrumentos de mediação pedagógica

A mediação pedagógica constitui um eixo decisivo para compreender por que a mesma tecnologia pode produzir resultados distintos em contextos diferentes. Os estudos analisados insistem que a presença do dispositivo não garante aprendizagem. Torres e Martins (2023, p. 7) afirmam que as TICs podem contribuir para uma mediação significativa entre estudante e conhecimento, mas precisam ser acompanhadas de novas propostas metodológicas. Silva e Daróz (2023, p. 101-103) chegam a conclusão semelhante ao observar que materiais tecnológicos adaptados ampliam oportunidades de aprendizagem quando vinculados a intervenção docente, diagnóstico das dificuldades e planejamento das atividades.

A mediação, portanto, envolve selecionar recursos, organizar tarefas, antecipar barreiras linguísticas, criar suportes visuais,

acompanhar processos e promover interação. Nesse quadro, o professor não perde relevância diante da tecnologia. Ao contrário, sua atuação torna-se mais complexa, porque precisa articular objetivos curriculares, acessibilidade, Libras, português escrito, repertórios dos estudantes e possibilidades do ambiente digital. A tecnologia pode oferecer diferentes percursos, feedback, registros de desempenho e objetos multimodais, mas é a intencionalidade pedagógica que define como esses elementos se relacionam com o conhecimento a ser construído.

Campos, Luz e Santos (2020, p. 152) chamam atenção para essa questão ao revisar softwares educacionais voltados a estudantes surdos. Em uma citação de citação recuperada pelos autores, Petry (1997 apud Valente, 1999, p. 66) propõe que a discussão não se restrinja à escolha do “software ideal”, mas examine o que se entende por aprendizagem, as condições que a favorecem e as práticas pedagógicas que podem ser repensadas. Essa formulação é particularmente pertinente para a educação de surdos, pois impede que acessibilidade seja confundida com simples disponibilidade de uma ferramenta e exige que se avalie a qualidade da interação entre recurso, língua, tarefa e sujeito.

A revisão de Campos, Luz e Santos (2020, p. 153-160) mostra diversidade de softwares empregados no ensino de Libras, de língua portuguesa e de conteúdos escolares, incluindo jogos, dicionários,

tradutores, ambientes virtuais e objetos de aprendizagem. Os autores também identificam experiências em que a produção digital favorece autoria, criatividade, interação e autonomia. O dado é relevante para uma concepção de cognição que valoriza atividade e participação: aprender não consiste apenas em receber um conteúdo adaptado, mas em produzir, experimentar, resolver problemas, comunicar-se e reorganizar saberes com apoio de instrumentos culturais.

No ensino de português como L2, Costa (2020, p. 2-5) aponta que a combinação entre recursos visuais e tecnologias digitais pode tornar o acesso ao conhecimento mais adequado à modalidade visual-espacial da Libras. Já Silva e Daróz (2023, p. 96-103) analisam uma plataforma adaptativa utilizada em uma escola bilíngue e mostram que o acompanhamento por relatórios, atividades específicas, videoaulas e exercícios pode ser incorporado à prática docente. Nesses casos, a personalização do percurso não deve ser lida como automatização do ensino: os dados da plataforma precisam ser interpretados pelo professor e convertidos em decisões pedagógicas.

A experiência de mediação também aparece nos ambientes virtuais. Goes e Santarosa (2017, p. 208-210) associam a autonomia da educação a distância à necessidade de professores e tutores atuarem como mediadores. O ambiente oferece fóruns, chats e postagens que podem sustentar trocas entre estudantes, mas a interação precisa ser planejada para promover desafios, colaboração e avanço na

aprendizagem. O princípio é especialmente importante para sujeitos surdos porque a mediação deve estar associada à acessibilidade linguística e visual do próprio ambiente.

Em sua revisão sobre formação no ensino superior, Silva e Viana (2023, p. 11-16) também identificam que práticas digitais podem favorecer protagonismo e autonomia, mas destacam demandas de formação docente e de produção de materiais específicos. Esse aspecto evita uma interpretação tecnocêntrica. A inovação depende de professores capazes de selecionar, adaptar, produzir e avaliar recursos, bem como de instituições que ofereçam infraestrutura e condições de trabalho. Sem esses elementos, o uso das tecnologias tende a permanecer pontual, improvisado ou limitado a funções instrumentais.

A noção de mediação, assim, permite compreender o vínculo entre tecnologia e cognição de modo não determinista. O recurso digital amplia possibilidades de representação, memória externa, comunicação e ação, mas seus efeitos dependem das práticas em que é inserido. Uma plataforma pode estimular autonomia ou apenas reproduzir exercícios mecânicos; um vídeo em Libras pode promover elaboração conceitual ou funcionar como tradução periférica; um jogo pode gerar resolução de problemas ou apenas repetição. O critério de análise deve ser a qualidade das relações pedagógicas e dos processos de significação produzidos na atividade.

Ambientes virtuais, bilinguismo, interação e protagonismo surdo

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são um campo privilegiado para observar a articulação entre tecnologia, linguagem e cognição. Para estudantes surdos, a acessibilidade de um AVA não se reduz à presença eventual de uma janela de Libras. O ambiente precisa considerar navegação, organização da informação, legibilidade visual, possibilidade de produção em vídeo, comunicação síncrona e assíncrona, acesso ao português escrito e mecanismos de interação que respeitem a língua e a cultura surdas. Machado, Ludovico e Barcellos (2023, p. 279-282) defendem que ambientes voltados às línguas de sinais sejam acessíveis e bilíngues e possam constituir comunidades de prática nas quais o conhecimento seja produzido em interação.

A pesquisa de Goes e Santarosa (2017, p. 207-210) oferece elementos concretos para essa discussão ao analisar experiências de estudantes surdos no curso de Letras/Libras em modalidade a distância. As autoras destacam a mediação da aprendizagem e mostram que acessibilidade e atuação de professores/tutores precisam funcionar de forma articulada. O estudante pode beneficiar-se da flexibilidade e do controle sobre o percurso de estudo, mas tais potencialidades são reduzidas quando as ferramentas e os materiais não atendem às necessidades linguísticas e visuais.

Nesse processo de mediação, não se pode esquecer que esse sujeito tem como língua materna a Língua de Sinais e sua aprendizagem apoiada na visão. As ferramentas de acessibilidade para surdos, nas quais a imagem deve estar presente, respeitando a modalidade viso-gestual da língua de sinais, estão disponíveis em alguns ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, porém ainda encontramos muitos espaços de EaD que não contemplam essas necessidades dos alunos surdos. A utilização da webcam para gravação de arquivos de vídeo, sua postagem desses arquivos em fóruns, janelas com intérprete de Libras, videoconferências e outros recursos de acessibilidade para surdos são indicadores de qualificação de um ambiente virtual de aprendizagem, demonstrando uma preocupação real com a efetiva participação e aprendizagem destes sujeitos. Importante salientar que as mediações têm que estar associadas à acessibilidade do ambiente virtual, já que, como colocado anteriormente, para ser efetiva a aprendizagem, a mediação tem de considerar as características dos sujeitos com os quais interage. O importante e necessário é que estes modelos de ensino-aprendizagem sejam adequados ao surdo em função da sua diversidade linguística, de seu meio visual de captação das informações e de seus canais de comunicação viso-gestuais. A língua de sinais é considerada a primeira língua para a comunidade surda e, portanto, é adequado que os ambientes de ensino-aprendizagem disponibilizem estratégias para a tradução Português/Libras (Goes; Santarosa, 2017, p. 210).

A acessibilidade descrita na citação não deve ser compreendida como elemento adicional, acrescentado após o ambiente estar pronto. Ela participa da própria concepção pedagógica da interface. Luz *et al.* (2024, p. 4-6) demonstram essa necessidade ao trabalhar com design participativo e com a análise dos sistemas de significação de

estudantes surdos. Quando os usuários participam da elaboração das interfaces, suas experiências anteriores, expectativas, modos de navegação e repertórios visuais passam a informar o desenvolvimento tecnológico. Essa participação é cognitivamente relevante porque aproxima a estrutura da ferramenta dos modos pelos quais os sujeitos organizam e interpretam a informação.

Luz *et al.* (2024, p. 5) observam que a metodologia utilizada em seu estudo buscou representar sistemas de significação presentes nos modelos mentais dos estudantes surdos e torná-los coautores do ambiente. Trata-se de mudança importante no modo de conceber acessibilidade: em vez de adaptar um produto originalmente orientado por pressupostos ouvintes e por lógicas predominantemente textuais, procura-se incorporar o usuário surdo no processo de definição de requisitos. Desse modo, protagonismo não é apenas um objetivo pedagógico futuro; pode ser princípio de desenvolvimento da própria tecnologia.

A proposta de Esdras e Galasso (2020, p. 3-6) oferece outra expressão desse movimento. Os autores descrevem um ambiente bilíngue no qual a Libras ocupa lugar central e no qual ferramentas como mapas mentais, fóruns bilíngues, repositórios e trilhas de aprendizagem organizam uma rede de interações. A experiência é apresentada como forma de afastar o estudante da posição de espectador passivo, valorizando colaboração e autonomia. A

combinação entre língua de sinais, multimídia e participação permite pensar o AVA como ecossistema de aprendizagem e não apenas como depósito de arquivos.

Considerando o público-alvo do curso, a proposição do desenvolvimento do primeiro Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em Libras caracteriza-se como uma ferramenta emancipatória dos estudantes surdos, na qual a língua de sinais aparece sempre como primeira língua. Esse lócus de realização é o instrumento de produção e disseminação de conteúdos diversos (objetos digitais de aprendizagem bilíngues) do currículo do curso e tem como característica a desterritorialização comum ao espaço cibernético, integrando agentes de ensino por meio de uma interação cognitiva potencializada (jogos, wikis, mapas mentais, fóruns etc.). [...] As ferramentas que instrumentalizam a proposta de educação on-line do curso de Pedagogia Bilíngue são facilitadoras do estabelecimento de relações privilegiadas entre alunos e professor, incentivando a construção de novos esquemas visuais e estruturas cognitivas. Tais mudanças vão sendo, aos poucos, incorporadas ao cotidiano e resultam em um novo contexto de interação e troca, por meio da língua de sinais e da partilha de informação (Esdras; Galasso, 2020, p. 6).

A ideia de interação cognitiva potencializada é útil para compreender a contribuição dos ambientes digitais à aprendizagem. Jogos, mapas mentais, fóruns e wikis não são apenas formatos de conteúdo; são dispositivos que distribuem ações, registram processos, permitem revisões e tornam visíveis relações entre ideias. Em um contexto bilíngue, esses recursos podem articular vídeos em Libras,

escrita e imagens, criando condições para que diferentes modos de representação participem da elaboração conceitual. A aprendizagem colaborativa amplia ainda a possibilidade de que estudantes expliquem, questionem e reconstruam sentidos com seus pares.

Machado, Ludovico e Barcellos (2023, p. 279-282) acrescentam que os ambientes virtuais podem favorecer comunidades de prática nas quais surdos, ouvintes e profissionais ligados à língua de sinais compartilhem conhecimentos. Essa dimensão social importa porque a cognição, nesse contexto, é inseparável das práticas de linguagem. Interagir em Libras, comentar uma produção, responder a um vídeo ou construir coletivamente um material são ações que envolvem memória, atenção, comparação, argumentação e posicionamento. A tecnologia amplia o espaço de circulação dessas práticas, mas precisa preservar a acessibilidade e a legitimidade da língua de sinais.

Construção de sentidos, interfaces digitais e limites da automação

A expressão “construção de sentidos” permite avançar para além de uma concepção de tecnologia como canal neutro de transmissão. Informações não chegam ao estudante com significado pronto; são interpretadas a partir de repertórios linguísticos, culturais e experienciais. Na educação de surdos, a forma de apresentação do

conteúdo, a possibilidade de uso da Libras, a organização visual e o contexto de interação influenciam diretamente a compreensão. Por isso, a acessibilidade não pode ser avaliada somente pela existência de uma tradução ou de um recurso visual, mas pela qualidade semiótica e pedagógica do conjunto.

Gilaverte, Ávila e Santos (2022, p. 5-6) evidenciam esse problema ao analisar ferramentas de tradução automática entre língua portuguesa e Libras. Os autores reconhecem que tais aplicativos ampliam possibilidades comunicacionais e podem apoiar vocabulário, mas ressaltam que a língua envolve história, cultura, contexto e singularidades que excedem a seleção automática de correspondências. Em síntese, “os tradutores automáticos dão conta de suprir uma parte das demandas comunicacionais” (Gilaverte; Ávila; Santos, 2022, p. 5), e justamente essa ideia de parcialidade precisa orientar o uso educacional desses recursos.

Quando um sistema realiza tradução literal, existe o risco de tratar Libras como mera transposição lexical do português, ignorando sua gramática e as condições de enunciação. A consequência pedagógica é relevante: o estudante pode receber uma sequência formalmente traduzida sem que o conteúdo se torne efetivamente compreensível. Gilaverte, Ávila e Santos (2022, p. 5-6) argumentam que a criação de sentidos contém dimensões que a tecnologia automática não consegue suprir integralmente. Assim, tradutores

devem funcionar como recursos complementares, não como substitutos da mediação linguística e pedagógica qualificada.

O mesmo princípio se aplica às interfaces. Luz *et al.* (2024, p. 4-6) mostram que modelos mentais dos usuários, sistemas culturais de significação e desenho da informação precisam ser considerados no desenvolvimento de ambientes virtuais. Um botão, um ícone, uma hierarquia visual ou uma janela de vídeo podem parecer intuitivos ao projetista e, ainda assim, gerar ruído para o usuário. A acessibilidade cognitiva envolve previsibilidade, coerência, reconhecimento dos signos e possibilidade de construir um modelo de funcionamento do ambiente.

Nesse ponto, a participação do estudante surdo no design da tecnologia adquire dupla importância. Primeiro, contribui para identificar barreiras que avaliações puramente técnicas podem não perceber. Segundo, reconhece o usuário como produtor de conhecimento sobre sua própria experiência de interação. Luz *et al.* (2024, p. 4-5) descrevem uma abordagem em que participantes surdos elaboram protótipos e ajudam a explicitar requisitos de interface. A tecnologia torna-se, então, objeto de negociação e produção compartilhada de sentidos.

A construção de sentidos também aparece no ensino de L2. Silva e Daróz (2023, p. 101-104) mostram que a mediação tecnológica pode favorecer apreensão mais significativa da língua portuguesa

quando se articula a recursos adaptados e à exploração do campo visual. Costa (2020, p. 2-5) reforça a importância de combinar imagens, Libras, escrita e atividades digitais. O ponto comum é que aprender uma segunda língua não consiste em converter sinais em palavras isoladas: envolve compreender usos, relações semânticas, gêneros, contextos e formas de participação discursiva.

Por isso, as tecnologias devem ser avaliadas não apenas por sua eficiência operacional, mas por sua capacidade de sustentar práticas de significação. Um recurso que produz respostas rápidas, mas descontextualizadas, pode ser tecnicamente sofisticado e pedagogicamente limitado. Em contraste, uma ferramenta simples que possibilita ao estudante registrar um vídeo em Libras, compará-lo com textos, receber retorno do professor e discutir com os pares pode gerar processos cognitivos e linguísticos mais ricos. O critério educacional é a qualidade da atividade mediada e não o grau de novidade do dispositivo.

Tendências emergentes: realidade aumentada, inteligência artificial e aprendizagem visual

As tecnologias emergentes ampliam o repertório de possibilidades e, ao mesmo tempo, tornam mais urgente a avaliação pedagógica. Nascimento, Dessbesel e Zarpelon (2026, p. 7-8) mapearam estudos sobre tecnologias digitais no ensino de Matemática

para estudantes surdos e identificaram presença de realidade aumentada, realidade virtual e inteligência artificial. A realidade aumentada aparece com maior recorrência, especialmente em conteúdos geométricos, nos quais visualização e manipulação de formas podem apoiar a compreensão conceitual. O estudo também registra experiências com inteligência artificial voltadas à análise de processos cognitivos e estratégias de resolução de problemas, embora ainda concentradas em contextos experimentais.

Esses resultados mostram que o potencial da tecnologia está relacionado à natureza do conteúdo e à atividade proposta. Em geometria, recursos tridimensionais podem tornar relações espaciais manipuláveis e favorecer exploração visual. Em outros campos, ferramentas de inteligência artificial podem oferecer feedback, apoiar análise de desempenho ou personalizar percursos. Entretanto, a presença de recursos avançados não elimina questões já observadas nas tecnologias mais tradicionais: acessibilidade linguística, qualidade das representações, formação docente, desenho curricular e possibilidade de participação ativa do estudante continuam centrais.

Nascimento, Dessbesel e Zarpelon (2026, p. 7-8) alertam para limitações metodológicas recorrentes nas pesquisas mapeadas, como amostras reduzidas, intervenções de curta duração e baixa integração curricular. Esse dado recomenda cautela diante de discursos de solução tecnológica. Resultados positivos em experiências controladas

precisam ser examinados em situações escolares reais, com diversidade de perfis linguísticos, diferentes etapas de escolarização e condições institucionais variadas. A inovação precisa ser acompanhada por investigação de longo prazo e por critérios pedagógicos que considerem não apenas engajamento imediato, mas aprendizagem, autonomia e apropriação conceitual.

As tecnologias assistivas analisadas por Alcântara e Galasso (2023, p. 217-225) ajudam a ampliar esse raciocínio. Os autores tratam a tecnologia como parte de estratégias que podem favorecer autonomia e participação na educação bilíngue, especialmente quando articuladas à Libras e ao português escrito. Assim, mesmo quando se trabalha com inteligência artificial ou realidade aumentada, o princípio permanece: a ferramenta deve responder às necessidades do sujeito, apoiar participação e reduzir barreiras, e não impor ao estudante uma lógica de uso desvinculada de sua língua e de sua experiência.

A tendência mais promissora, portanto, não está em uma tecnologia específica, mas na convergência entre recursos digitais, visualidade, acessibilidade, mediação e protagonismo. Plataformas bilíngues, objetos interativos, realidade aumentada, vídeos, mapas mentais e sistemas de inteligência artificial podem compor ecossistemas de aprendizagem desde que sejam organizados por objetivos educacionais claros. Quando esse vínculo se perde, a inovação corre o risco de se limitar ao efeito de novidade; quando se

preserva, a tecnologia pode ampliar possibilidades de conhecer, expressar-se e participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que a relação entre tecnologias digitais e cognição na educação de surdos deve ser compreendida a partir de três dimensões inseparáveis: visualidade, mediação pedagógica e construção de sentidos. Os estudos examinados indicam que recursos digitais podem ampliar o acesso à informação, favorecer interações em Libras, apoiar a aprendizagem do português escrito, criar ambientes colaborativos e oferecer formas diversificadas de representação. Contudo, esses resultados dependem de uma concepção pedagógica que reconheça a língua de sinais, a experiência visual e a participação do estudante como componentes estruturantes do processo educativo.

A visualidade não deve ser tratada como atributo superficial dos materiais. Ela participa da organização da informação, da elaboração conceitual e das formas de interação. Imagens, vídeos, animações, representações espaciais, mapas mentais e interfaces visuais tornam-se pedagogicamente relevantes quando vinculados a tarefas que permitam comparar, interpretar, argumentar, resolver problemas e construir relações entre conceitos. A Libras ocupa posição central nesse processo, pois não é um recurso auxiliar de

tradução, mas uma língua por meio da qual o estudante surdo pode interagir, produzir conhecimento e posicionar-se diante do mundo.

A mediação docente emerge como condição para que as potencialidades tecnológicas se concretizem. A literatura analisada rejeita a ideia de que o simples acesso a computadores, aplicativos ou plataformas garanta aprendizagem. Professores e tutores precisam selecionar recursos, organizar percursos, adequar materiais, propor situações-problema, acompanhar dificuldades e promover colaboração. Do mesmo modo, as instituições precisam assegurar formação profissional, infraestrutura e políticas de acessibilidade. Sem essas condições, a tecnologia tende a reproduzir barreiras existentes ou a criar novas formas de exclusão digital e linguística.

Os ambientes virtuais oferecem exemplos expressivos dessa exigência. Quando planejados de maneira bilíngue, com possibilidade de produção em vídeo, organização visual coerente e mecanismos de interação, podem favorecer autonomia, protagonismo e aprendizagem colaborativa. Quando estruturados exclusivamente segundo lógicas do português escrito, podem deslocar para o estudante a responsabilidade de superar barreiras que deveriam ter sido consideradas no projeto. A participação de usuários surdos no desenvolvimento das interfaces constitui, por isso, caminho relevante para aproximar a tecnologia dos sistemas de significação e das práticas culturais de seus destinatários.

Também se constatou que a construção de sentidos representa um limite importante à automação. Tradutores e avatares podem apoiar comunicação, vocabulário e acesso inicial a determinados conteúdos, mas não substituem a complexidade contextual da língua nem a mediação humana. A educação não pode reduzir a Libras a correspondências lexicais entre sinais e palavras. O sentido é produzido na interação, na história, na cultura e nas situações concretas de uso; por isso, a tecnologia deve integrar-se a práticas linguísticas vivas e pedagogicamente orientadas.

Quanto às tendências emergentes, realidade aumentada, realidade virtual e inteligência artificial apresentam possibilidades relevantes para visualização, interação e investigação de processos cognitivos. Todavia, as evidências ainda revelam limites metodológicos e baixa integração curricular em parte das pesquisas. Isso significa que o avanço técnico precisa ser acompanhado por estudos mais prolongados, diversificados e centrados em situações educacionais reais. O desafio não é apenas desenvolver ferramentas mais sofisticadas, mas produzir conhecimento sobre como elas podem contribuir, efetivamente, para a aprendizagem de estudantes surdos em contextos bilíngues.

Em síntese, tecnologias digitais podem constituir instrumentos potentes de mediação e de ampliação da experiência educacional, desde que sejam concebidas como parte de uma ecologia de

aprendizagem na qual língua, visualidade, interação e cultura estejam articuladas. A inovação pedagogicamente significativa ocorre quando o estudante surdo deixa de ser destinatário de adaptações e passa a ocupar posição de sujeito do conhecimento, participante das decisões e produtor de sentidos. Nessa direção, a tecnologia não substitui o professor, a Libras ou a experiência social; ela amplia possibilidades de ação quando construída e utilizada em diálogo com esses elementos.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Joceli Alves de Souza; GALASSO, Bruno. Educação bilíngue para surdos: tecnologias assistivas na pré-escola. **Revista SCIAS**. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 214-239, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/7443>. Acesso em: 02 jul. 2026.
- CAMPOS, Magaly Liliane Chaves; LUZ, Héllen Souza; SANTOS, George França dos. Uma revisão de estudos sobre o uso de tecnologias digitais educacionais para o ensino-aprendizagem da comunidade surda. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 9, p. 150-165, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2192>. Acesso em: 08 jul. 2026.

COSTA, Kleber Martiniano. Tecnologias digitais de comunicação e informação em aulas de português como L2 para surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, e63600, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.63600. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v5.63600>. Acesso em: 15 jul. 2026.

ESDRAS, Dirceu; GALASSO, Bruno. A educação de surdos em paralaxe: o desenvolvimento de um modelo colaborativo de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 1, 2020. DOI: 10.17143/rbaad.v19i1.427. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v19i1.427>. Acesso em: 22 jul. 2026.

GILAVERTTE, Raquel; ÁVILA, Paulo Muniz de; SANTOS, Lucas Delbello. Tecnologias digitais para surdos: (im)possibilidades na apreensão de sentidos. Educação, Ciência e Cultura, **Canoas**, v. 27, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: 10.18316/recc.v27i1.8616. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v27i1.8616>. Acesso em: 28 jul. 2026.

GOES, Camila Guedes Guerra; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Experiência com alunos surdos no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Letras/Libras/UFSC. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/63701>. Acesso em: 31 jul. 2026.

LUZ, Hellen Souza; SANTOS, George França dos; IRIGON, Simone Lima de Arruda; SOARES, Ricardo Loureiro. Quebrando a barreira comunicacional em ambientes virtuais de aprendizagem voltados a aprendizes surdos. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2184, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2184. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2184>. Acesso em: 02 set. 2026.

MACHADO, Aline Dubal; LUDOVICO, Francieli Motter; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Língua de sinais e ambientes virtuais de aprendizagem: mapeamento sistemático da literatura. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 277-290, jan./mar. 2023. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n69.p277-290. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2023.v32.n69.p277-290>. Acesso em: 04 set. 2026.

NASCIMENTO, Uanderson do Carmo; DESSBESEL, Renata da Silva; ZARPELON, Edinéia. Tecnologias digitais no ensino de matemática para estudantes surdos: tendências e limites a partir de um mapeamento sistemático (2015–2026). **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 15, n. 37, p. 1-12, maio/ago. 2026. DOI: 10.33871/rpem.2026.15.37.11849. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/rpem.2026.15.37.11849>. Acesso em: 05 set. 2026.

PALAVISSINI, Clarice Fabiano Costa; LIMA, Kelly Regina Linzmeier de; CASTRO, Luciana Paula Vieira de; LIMA, Dartel Ferrari de. Tecnologias digitais de informação e comunicação na aquisição de conhecimentos científicos para alunos surdos: uma revisão integrativa da literatura. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 16, e383101623998, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i16.23998. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23998>. Acesso em: 07 set. 2026.

SILVA, Lilian Cristina Lopes e; DARÓZ, Elaine Pereira. A importância do uso das tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem para surdos: uma abordagem discursiva. *In Revista*, v. 15, n. 1, p. 94-106, 2023. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/inrevista/article/view/3056>. Acesso em: 08 set. 2026.

SILVA, Lidiane Pereira; VIANA, Flávia Roldan. Uso de tecnologias digitais na formação de estudantes surdos no ensino superior: uma revisão de literatura. **Plurais – Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, e023020, 2023. DOI: 10.29378/plurais.v8i00.17622. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.17622>. Acesso em: 09 set. 2026.

TORRES, Regina Célia; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Revisão sistemática sobre o uso da tecnologia no processo educativo de estudantes surdos. **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. DOI: 10.5902/1984644465147. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644465147>. Acesso em: 11 set. 2026.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: **Unicamp/NIED**, 1999.

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS: COGNIÇÃO, VISUALIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE



Marcilio de Carvalho Vasconcelos¹

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).



RESUMO: Este artigo discute a formação de professores para atuação com estudantes surdos, considerando a articulação entre cognição, visualidade, Libras, educação bilíngue e mediação pedagógica. Trata-se de estudo bibliográfico de caráter analítico, fundamentado prioritariamente em produções brasileiras recentes e em documentos legais que orientam a educação de surdos no país. A análise evidencia que a presença da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura constitui avanço importante, mas não garante, isoladamente, a preparação linguística, cultural, didática e metodológica necessária ao trabalho docente. Os estudos examinados indicam a necessidade de formação continuada, colaboração entre profissionais, participação da comunidade surda e elaboração de estratégias pedagógicas orientadas pela visualidade. Discute-se ainda a função do professor surdo como referência linguística e cultural, bem como o papel da mediação pedagógica na construção de conhecimentos e no desenvolvimento cognitivo. Conclui-se que uma formação docente consistente precisa superar modelos meramente instrumentais e compreender a educação bilíngue como espaço de produção de sentidos, interação, participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente; Educação de surdos; Libras; Visualidade.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação de estudantes surdos constitui uma questão central para a consolidação de práticas escolares que reconheçam a diferença linguística, cultural e educacional desses sujeitos. No contexto brasileiro, a presença de estudantes surdos em diferentes etapas da escolarização tem colocado em evidência uma tensão entre o reconhecimento jurídico da Libras e a capacidade efetiva das instituições formadoras e das escolas de organizar práticas pedagógicas coerentes com uma educação bilíngue. A legislação brasileira avançou significativamente ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e, posteriormente, ao estabelecer a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional. Entretanto, o reconhecimento normativo não elimina automaticamente os obstáculos existentes no cotidiano escolar.

Os estudos brasileiros recentes reunidos neste trabalho apontam que a formação docente permanece como uma das dimensões mais sensíveis da educação de surdos. Souza, Zimmermann e Silva (2025) identificam dificuldades relacionadas ao conhecimento de Libras, à formação específica sobre surdez e à disponibilidade de materiais adaptados. Em sua pesquisa com professores da rede municipal de Sinop-MT, os autores verificaram que a formação inicial fornece, em muitos casos, apenas uma base introdutória, enquanto a

formação continuada passa a desempenhar função decisiva no desenvolvimento de conhecimentos e estratégias para a atuação profissional.

Essa questão não pode ser compreendida somente como um problema de domínio linguístico. Saber alguns sinais ou conhecer aspectos introdutórios da Libras não significa, necessariamente, saber ensinar estudantes surdos. A docência exige a articulação entre conhecimentos sobre língua, cultura surda, processos de aprendizagem, currículo, avaliação, recursos didáticos, interação e planejamento. Nesse sentido, a formação docente precisa ser concebida como processo permanente, no qual os conhecimentos adquiridos na licenciatura sejam retomados, aprofundados e confrontados com situações concretas da prática escolar.

Em pesquisa realizada em escolas públicas de João Pessoa-PB, Romário (2025) problematiza justamente as fragilidades da formação docente e do currículo da escola regular e sua relação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O autor mostra que, diante de limitações formativas e curriculares, o AEE pode acabar assumindo função compensatória, oferecendo suporte ao professor da sala regular em lugar de constituir apenas um complemento ao processo educacional do estudante. A questão revela que a inclusão não se efetiva somente pela presença física do estudante na sala de

aula; é necessário assegurar condições linguísticas, curriculares e pedagógicas para sua participação e aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a visualidade. As línguas de sinais são produzidas e percebidas em modalidade visuoespacial, e a experiência educacional do estudante surdo não pode ser organizada a partir de pressupostos exclusivamente orais. Tavares e Santiago (2024), ao investigarem práticas de ensino de Ciências, evidenciam a relevância da Pedagogia Visual e mostram que recursos visuais, Libras e elementos da cultura surda precisam ser incorporados de modo articulado ao planejamento pedagógico. A visualidade, portanto, não deve ser reduzida ao uso ocasional de imagens; ela envolve uma concepção de ensino que considera a maneira pela qual o conhecimento é apresentado, compartilhado, interpretado e significado.

Essa discussão aproxima-se diretamente da dimensão cognitiva presente no título deste artigo. Falar em cognição no contexto da educação de surdos não significa atribuir à surdez uma característica cognitiva deficitária. Ao contrário, significa compreender como linguagem, interação, percepção visual, experiência social, mediação e construção de significados participam dos processos de aprendizagem. Santos e Pessoa (2026), ao analisarem a atuação de um professor surdo na Educação Infantil, destacam relações entre linguagem, brincadeira, desenvolvimento cognitivo,

afetividade e interação. A experiência analisada evidencia que o processo educativo é construído por meio de relações significativas e estratégias ajustadas às necessidades e aos conhecimentos prévios das crianças.

Também merece atenção a formação do próprio professor surdo. Novais (2025) chama atenção para a especificidade dessa formação e para os sentidos atribuídos à docência por estudantes surdos de Letras-Libras. Aguiar, Reinaldo e Porto (2024), por sua vez, demonstram a importância de processos formativos colaborativos para professores surdos de Libras, enfatizando conhecimentos necessários tanto para o que ensinar quanto para como ensinar. Essas pesquisas contribuem para superar uma visão segundo a qual o professor surdo seria apenas um usuário competente da língua. Ele é, antes, profissional responsável por decisões didáticas, planejamento, mediação e construção de situações de aprendizagem.

Partindo dessas considerações, o objetivo deste artigo é discutir a formação de professores para atuação com estudantes surdos, focalizando a relação entre cognição, visualidade e mediação pedagógica na educação bilíngue. A questão orientadora consiste em compreender quais conhecimentos e competências formativas são necessários para que o professor não apenas reconheça a Libras, mas consiga organizar práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a interação e a construção de conhecimentos pelos estudantes surdos.

A relevância do estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão da formação docente para além de uma preparação técnica e pontual. A formação precisa considerar o estudante surdo como sujeito linguístico e cultural, reconhecer a Libras como língua de instrução e interação, incorporar recursos e estratégias visuais e promover práticas colaborativas entre professores, profissionais da educação, famílias e comunidade surda. Assim, a abordagem cognitiva proposta neste trabalho é compreendida em articulação com a dimensão social, linguística e cultural da aprendizagem.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como estudo bibliográfico e analítico, construído a partir dos arquivos e textos brasileiros selecionados para a pesquisa, especialmente produções publicadas entre 2024 e 2026. Não se pretende realizar generalizações empíricas a partir dessas pesquisas, mas estabelecer um diálogo crítico entre seus resultados e construir uma síntese teórica sobre a formação docente. A discussão está organizada em eixos que contemplam formação inicial e continuada, educação bilíngue, cognição e linguagem, visualidade, mediação pedagógica e o protagonismo do professor surdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação docente e educação de estudantes surdos

A formação docente para o trabalho com estudantes surdos precisa ser compreendida dentro das transformações ocorridas na política educacional brasileira. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos relacionados à formação de profissionais, ao ensino e à educação de surdos. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. Esse percurso normativo produziu condições institucionais importantes, mas também colocou novos desafios para a formação dos profissionais que precisam transformar os direitos previstos em práticas concretas.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente representou um avanço, mas a existência de uma disciplina isolada não pode ser confundida com formação suficiente. Souza, Zimmermann e Silva (2025) mostram que uma carga horária limitada pode não contemplar as múltiplas dimensões envolvidas na educação de estudantes surdos. Os autores destacam que conhecimentos sobre identidade, cultura, comunicação, ensino-aprendizagem, recursos pedagógicos e metodologias precisam fazer parte da formação. Essa constatação permite afirmar que a formação

docente precisa superar a lógica de uma disciplina exclusivamente introdutória.

A própria pesquisa de Souza, Zimmermann e Silva (2025) evidencia a diferença entre ter contato com Libras durante a graduação e sentir-se preparado para atuar com estudantes surdos. Os participantes reconhecem que a disciplina cursada ofereceu, em alguns casos, uma base inicial, mas não foi suficiente para assegurar segurança profissional. Essa diferença é importante porque revela que competência docente não resulta apenas da transmissão de conteúdos. É necessário vivenciar a língua, conhecer práticas pedagógicas, observar situações reais, produzir materiais, planejar aulas e refletir sobre os resultados alcançados.

Uma formação consistente também precisa articular teoria e prática. O professor que conhece conceitos sobre surdez, mas não consegue transformar esse conhecimento em estratégias didáticas, permanece diante de um obstáculo formativo. Da mesma maneira, uma formação exclusivamente prática, sem fundamentação teórica, pode reproduzir procedimentos sem reflexão crítica. A perspectiva apresentada por Aguiar, Reinaldo e Porto (2024) é relevante nesse ponto, pois a formação colaborativa analisada pelos autores envolve a mobilização de saberes e capacidades docentes e relaciona o saber a ensinar ao saber para ensinar.

A formação continuada assume, portanto, caráter estruturante. No estudo realizado em Sinop-MT, os professores participantes apresentaram diferentes níveis de proficiência em Libras e relataram experiências de busca por especializações, cursos e outras oportunidades formativas. Isso indica que a construção da competência profissional ocorre ao longo do tempo. Não se trata de uma formação que termina com a licenciatura, mas de um processo de desenvolvimento profissional que precisa acompanhar as transformações do contexto escolar.

Os autores do estudo de Sinop apresentam uma proposição particularmente importante para a organização de programas de formação: o processo deve começar pela escuta das necessidades da instituição, dos professores e dos estudantes; envolver os diferentes agentes educacionais; favorecer trocas colaborativas; contemplar Libras como língua de instrução; abordar identidade e cultura surda; discutir estratégias de ensino bilíngue e materiais adaptados; e criar espaços de avaliação e reorganização das ações formativas (Souza; Zimmermann; Silva, 2025). Esse conjunto de elementos aproxima a formação de uma perspectiva situada e reflexiva.

A formação continuada para professores ouvintes deve ir além de apenas momentos de rodas de conversa ou de um curso básico de Libras (Souza; Zimmermann; Silva, 2025, p. 137).

A citação evidencia que o problema não está apenas na quantidade de cursos ofertados, mas na qualidade e na profundidade dos processos formativos. Uma formação superficial pode produzir familiaridade com alguns sinais, mas não necessariamente produzirá compreensão sobre como organizar uma aula bilíngue, selecionar recursos visuais, adaptar atividades, avaliar conhecimentos ou estabelecer relações pedagógicas com estudantes surdos. A formação precisa ser concebida como espaço de investigação da própria prática.

Romário (2025) amplia essa discussão ao mostrar que as fragilidades da formação docente também se expressam no currículo escolar. Quando o currículo não considera as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes surdos, o professor encontra dificuldades para desenvolver ações pedagógicas coerentes. Nessa situação, o AEE pode acabar suprimindo lacunas que deveriam ser enfrentadas no trabalho pedagógico regular. O desafio consiste em construir uma responsabilidade compartilhada sem transferir a função de ensinar ao profissional especializado.

Assim, a formação docente precisa produzir uma compreensão ampliada da responsabilidade pedagógica. O professor regente não deixa de ser responsável pelo ensino porque existe intérprete, professor de AEE ou outro profissional de apoio. Ao contrário, a presença desses profissionais deve favorecer a colaboração e ampliar as condições de acesso ao currículo. O trabalho colaborativo precisa

ser organizado como prática institucional e não como solução improvisada para dificuldades formativas.

[...] a escola em si, com seus profissionais, [...] tenta abraçar, mas, pra que isso aconteça, é preciso mais que simplesmente boa vontade (Romário, 2025, p. 11).

Educação bilíngue, Libras e construção do conhecimento

A educação bilíngue de surdos pressupõe que a Libras ocupe lugar efetivo no processo educacional e que a língua portuguesa escrita seja trabalhada como segunda língua. O Decreto nº 5.626/2005 já estabelecia a organização de escolas e classes bilíngues e reconhecia a necessidade de professores bilíngues nos anos iniciais. A Lei nº 14.191/2021 consolidou juridicamente a educação bilíngue de surdos como modalidade, reforçando a necessidade de políticas específicas.

Essa perspectiva altera profundamente a concepção de formação docente. Se a Libras é língua de instrução e interação, o professor precisa compreender que ensinar não consiste apenas em permitir a presença de um intérprete durante uma exposição oral. A organização da aula deve considerar a língua pela qual o estudante constrói sentidos, participa das atividades, formula perguntas, argumenta e interage com seus pares. A língua, nesse sentido, não é um recurso auxiliar, mas elemento constitutivo do processo pedagógico.

Santos e Pessoa (2026) apresentam uma situação particularmente expressiva ao analisar a atuação de um professor surdo na Educação Infantil. As autoras mostram que as oficinas de Libras eram espaços de interação e desenvolvimento da linguagem e que o brincar e o faz de conta contribuíam para a aprendizagem de léxico, regras, emoções e sentimentos. A experiência evidencia que o ensino da língua pode ocorrer em situações significativas, nas quais a criança participa de atividades que fazem sentido para ela.

O professor surdo, nesse contexto, desempenha uma função que ultrapassa a transmissão de vocabulário. Ele constitui referência linguística e cultural e cria condições para que a criança experimente a Libras em relações sociais concretas. A mediação ocorre pelo uso da língua, pelo corpo, pelo olhar, pelo gesto, pela brincadeira e pela organização do espaço. A formação desse profissional, portanto, precisa contemplar conhecimentos pedagógicos e linguísticos que permitam transformar experiências espontâneas em oportunidades planejadas de aprendizagem.

Novais (2025) destaca que a formação do professor surdo possui especificidades que precisam ser reconhecidas. A construção da identidade docente aparece relacionada ao desejo de disseminar a língua e contribuir para uma educação bilíngue que não reproduza as dificuldades vivenciadas por gerações anteriores de estudantes surdos. A presença do professor surdo pode produzir representatividade e

favorecer relações de identificação, além de ampliar o acesso das crianças a modelos linguísticos e culturais.

Aguiar, Reinaldo e Porto (2024) contribuem para essa discussão ao investigarem a formação de professores surdos de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes. O estudo demonstra que a colaboração e a reflexão sobre planejamento didático podem favorecer a mobilização de conhecimentos e capacidades docentes. O resultado é significativo porque reforça que o professor surdo não deve ser pensado apenas a partir de sua competência linguística; ele precisa ter oportunidades de desenvolver e sistematizar conhecimentos profissionais sobre planejamento, didatização, avaliação e ensino.

é necessário haver compartilhamento linguístico, por meio da língua de sinais. (Barboza; Dorziat, 2019b, p. 58 *apud* Tavares; Santiago, 2024, p. 12).

O compartilhamento linguístico modifica a própria relação pedagógica. Quando professor e estudante não compartilham uma língua, a comunicação tende a ser deslocada para o intérprete, criando o risco de uma relação triangular em que o professor se distancia linguisticamente do aluno. Tavares e Santiago (2024) observam situações em que os estudantes surdos acompanhavam diretamente a interpretação do profissional de Libras, enquanto a professora permanecia vinculada à oralidade. O problema não é a presença do

intérprete, que pode ser fundamental, mas a transferência da responsabilidade pedagógica para ele.

A atuação do intérprete deve ser compreendida em articulação com a do professor. O intérprete realiza mediação linguística e comunicacional; o professor organiza os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações. Quando esses papéis se confundem, o estudante pode perder o acesso direto à relação pedagógica com o docente. Uma formação adequada deve preparar a equipe escolar para estabelecer colaboração, planejamento conjunto e comunicação constante.

A educação bilíngue também exige que a língua portuguesa escrita seja ensinada de forma coerente com a condição de segunda língua. Isso implica evitar práticas que pressupõem que o estudante surdo tenha adquirido o português oral como primeira língua. A formação docente deve preparar o professor para reconhecer diferenças no desenvolvimento linguístico e para utilizar estratégias que articulem Libras, recursos visuais, leitura, escrita, produção de sentidos e contextualização.

Cognição, linguagem e aprendizagem de estudantes surdos

A dimensão cognitiva da educação de surdos precisa ser tratada com cuidado para não reproduzir perspectivas deficitárias. A surdez

não deve ser interpretada como sinônimo de incapacidade cognitiva. O que se encontra em jogo são condições linguísticas e educacionais que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento. Quando o estudante tem acesso precoce a uma língua plenamente acessível, participa de interações significativas e encontra práticas pedagógicas adequadas, a escola pode ampliar suas possibilidades de construção de conhecimentos.

A relação entre linguagem e cognição aparece de maneira concreta na pesquisa de Santos e Pessoa (2026). As autoras mostram que as experiências sociais atribuem sentidos aos objetos e participam da internalização, envolvendo dimensões cognitivas e afetivas. A criança não aprende apenas pela repetição de sinais; ela aprende quando a linguagem se integra a situações significativas. O professor precisa, portanto, construir contextos em que o sinal esteja relacionado a ações, objetos, relações, emoções e experiências.

O brincar analisado por Santos e Pessoa (2026) é um exemplo de mediação que articula percepção, atenção, linguagem, memória e significado. Quando o professor utiliza ferramentas de brinquedo para simular uma situação de conserto, ele cria uma atividade que desperta a curiosidade da criança e permite que os sinais apareçam em uma interação contextualizada. O conhecimento não é apresentado como lista isolada de vocabulário; ele é construído na atividade social.

A dimensão afetiva também participa desse processo. As autoras mostram que a construção de vínculo entre professor e criança pode favorecer a abertura para a aquisição da linguagem. A confiança, o interesse e a participação não são elementos externos à aprendizagem. Eles fazem parte das condições que possibilitam a atenção, a interação e a construção de significados.

Esse aspecto tem consequências diretas para a formação docente. O professor precisa aprender a observar o estudante, identificar o que ele já sabe, perceber suas formas de participação e adaptar estratégias. Na pesquisa de Santos e Pessoa (2026), o professor surdo relata que organiza atividades de acordo com as dificuldades percebidas e modifica o planejamento quando determinada estratégia não produz o envolvimento esperado. Trata-se de uma postura investigativa diante da aprendizagem.

A cognição, portanto, não deve ser separada da experiência visual, linguística e social. O estudante surdo constrói conhecimento por meio de signos, interações e práticas que precisam estar acessíveis em Libras e em modalidades visuais adequadas. A formação do professor deve oferecer fundamentos para compreender esses processos e transformar essa compreensão em decisões didáticas.

A atenção visual de crianças surdas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da Libras, e sabe-se que a duração da atenção é curta. (Santos; Gil, 2012, p. 69 *apud* Santos; Pessoa, 2026, p. 13).

Visualidade e Pedagogia Visual na prática docente

A visualidade ocupa posição central na organização de práticas pedagógicas para estudantes surdos. Entretanto, é importante evitar uma compreensão simplificada segundo a qual qualquer imagem seria suficiente para garantir aprendizagem. A Pedagogia Visual envolve a seleção, organização e contextualização de signos visuais de modo articulado à língua de sinais e aos objetivos do ensino.

Tavares e Santiago (2024) analisaram aulas de Ciências em uma escola municipal da Paraíba e identificaram situações nas quais imagens presentes no livro didático contribuíam para a compreensão dos conteúdos. O estudo mostrou, ao mesmo tempo, que a presença de imagens não eliminava os problemas de comunicação existentes entre professora e estudantes. A visualidade precisa, portanto, estar associada a uma concepção linguística e pedagógica mais ampla.

A pesquisa demonstra que os estudantes observavam as imagens enquanto acompanhavam a interpretação em Libras. Em determinados momentos, o livro didático servia como apoio para esclarecer conceitos e relacionar palavras, imagens e fenômenos. Isso evidencia que o recurso visual pode funcionar como mediador da construção de significados, especialmente quando está inserido em uma atividade didática que possibilita comparação, explicação, associação e problematização.

Para o professor em formação, isso significa aprender a planejar visualmente. É necessário pensar antecipadamente quais conceitos serão apresentados, quais imagens melhores representam o fenômeno, que relações precisam ser explicitadas, quais sinais serão utilizados e como os estudantes poderão demonstrar o que compreenderam. A visualidade não é uma decoração da aula; ela participa da arquitetura do conhecimento.

Tavares e Santiago (2024) também mostram que estratégias inicialmente pensadas para estudantes ouvintes precisam ser ressignificadas. Quando a aula é estruturada exclusivamente pela oralidade, o estudante surdo depende da mediação do intérprete e pode ter reduzidas suas possibilidades de interação direta com o professor. Quando recursos visuais, Libras e práticas interativas são planejados conjuntamente, amplia-se a possibilidade de participação.

A utilização das imagens na explicação dos conteúdos abordados serve como subsidio para a aprendizagem do estudante surdo (Tavares, 2018, p. 159 *apud* Tavares; Santiago, 2024, p. 12).

Essa citação permite observar que a imagem pode funcionar como suporte cognitivo para a compreensão. A imagem oferece uma forma de representação que pode ser retomada pelo estudante, relacionada à experiência e articulada ao sinal. Em uma aula de Ciências, por exemplo, uma fotografia, esquema, diagrama ou

animação pode apoiar a construção de conceitos que seriam difíceis de compreender apenas por explicações abstratas.

Contudo, a formação docente deve ensinar a diferenciar uso visual e pedagogia visual. Um professor pode projetar imagens durante toda a aula e, ainda assim, manter uma metodologia centrada na oralidade. A Pedagogia Visual exige que o visual esteja integrado ao processo de produção de sentidos e que a Libras seja considerada como língua de interação. Isso demanda planejamento, conhecimento da cultura surda e atenção às formas de participação dos estudantes.

Outro aspecto é a avaliação. Se o ensino é visual e bilíngue, a avaliação também precisa considerar formas acessíveis de demonstração do conhecimento. Provas exclusivamente escritas, instruções orais sem apoio visual ou atividades pouco contextualizadas podem produzir resultados que não correspondem ao conhecimento efetivamente construído. O professor precisa avaliar o conteúdo sem transformar a barreira linguística em medida de conhecimento.

Mediação pedagógica, colaboração e papel do intérprete

A mediação pedagógica pode ser compreendida como o conjunto de ações pelas quais o professor organiza condições para que o estudante se aproprie de conhecimentos. Na educação de surdos, essa

mediação envolve uma dimensão linguística incontornável. O professor precisa garantir que instruções, conceitos, perguntas, feedbacks e interações sejam acessíveis. A língua, portanto, atravessa todas as etapas do processo pedagógico.

O estudo de Tavares e Santiago (2024) demonstra a importância do intérprete em contextos nos quais a professora ainda não domina Libras. Os estudantes acompanhavam a interpretação e recebiam por meio dela as explicações e orientações. O intérprete ocupava uma posição indispensável para a comunicação, mas os próprios resultados do estudo apontam para o risco de que a ausência de compartilhamento linguístico entre professor e aluno transfira para o intérprete uma responsabilidade que pertence ao docente.

Uma formação adequada deve preparar professores e intérpretes para trabalhar colaborativamente. Isso significa definir previamente conteúdos, terminologia, recursos, sinais específicos, objetivos da aula e formas de avaliação. O professor precisa explicar o conhecimento de sua área e construir, com o intérprete, condições linguísticas para sua apresentação. O intérprete, por sua vez, precisa compreender o contexto comunicativo e pedagógico sem assumir a autoria do planejamento docente.

O trabalho colaborativo também precisa envolver profissionais do AEE. Souza, Zimmermann e Silva (2025) descrevem experiências de ensino colaborativo em que professores da sala comum e

profissionais especializados planejam procedimentos de ensino. Essa lógica é importante porque evita que a educação do estudante surdo seja reduzida ao atendimento individualizado ou ao espaço especializado.

Romário (2025) alerta para a possibilidade de dependência do AEE quando as fragilidades da formação docente não são enfrentadas. A solução não consiste em retirar o apoio especializado, mas em fortalecer a formação do professor da sala regular e a colaboração entre os diferentes profissionais. O objetivo deve ser ampliar a autonomia pedagógica da escola para responder às diferenças linguísticas e culturais.

Na formação inicial, essa colaboração pode ser experimentada por meio de estágios, projetos de extensão, observação de escolas bilíngues, participação de professores surdos, produção de materiais visuais e planejamento de aulas em Libras. Na formação continuada, pode ser desenvolvida por grupos de estudo, oficinas, análise de situações reais, observação entre pares e avaliação coletiva de estratégias pedagógicas.

Os professores que trabalham com alunos surdos devem ter a consciência de que sua aprendizagem ocorre com o visual, oralizar apenas o conteúdo não beneficia o aluno surdo. (Borges; Melchior Júnior, 2018, p. 74 *apud* Tavares; Santiago, 2024, p. 14).

Formação do professor surdo e protagonismo da comunidade surda

A formação de professores para estudantes surdos precisa incluir a participação efetiva de sujeitos surdos. Não se trata apenas de convidar representantes da comunidade para eventos pontuais, mas de reconhecer que experiências surdas produzem conhecimentos relevantes para o currículo, a formação profissional e a organização das práticas pedagógicas.

Novais (2025) evidencia que a formação do professor surdo está relacionada à construção de uma identidade profissional que envolve a disseminação da Libras e o desejo de contribuir para uma educação bilíngue de qualidade. Esse dado desloca a discussão de uma perspectiva meramente técnica para uma perspectiva social e cultural. O professor surdo não é somente alguém que conhece a língua; é sujeito que participa de uma comunidade linguística e que pode construir relações de referência com estudantes surdos.

A representatividade possui efeitos pedagógicos. A criança ou o jovem surdo pode reconhecer no professor surdo uma possibilidade concreta de pertencimento, escolarização e participação profissional. Esse processo de identificação pode favorecer vínculos e ampliar expectativas em relação à aprendizagem. Santos e Pessoa (2026) mostram que a relação entre professor surdo e criança surda pode favorecer a construção de vínculos e a aquisição da língua.

Aguiar, Reinaldo e Porto (2024) demonstram ainda que professores surdos podem desenvolver saberes e capacidades didáticas por meio de processos formativos colaborativos. A formação precisa criar espaços para estudo, mediação leitora, planejamento e reflexão sobre a prática. Isso reforça a necessidade de programas de formação específicos para professores surdos, evitando que sua competência profissional seja presumida apenas a partir da fluência linguística.

A formação docente, portanto, deve incorporar o conhecimento produzido pela comunidade surda e ampliar a presença de professores surdos nas instituições formadoras. Essa participação pode ocorrer em cursos de Letras-Libras, Pedagogia Bilíngue, licenciaturas, programas de formação continuada e projetos de extensão. O contato sistemático com profissionais surdos também pode contribuir para que futuros professores compreendam a Libras para além de uma disciplina curricular.

Desafios para uma formação docente orientada pela cognição, visualidade e mediação

Os estudos analisados permitem identificar pelo menos cinco desafios interligados: superar a formação inicial fragmentada; fortalecer a formação continuada; garantir a Libras como língua efetiva de ensino e interação; incorporar a visualidade ao planejamento; e construir práticas colaborativas entre os diferentes

profissionais. Esses desafios não podem ser enfrentados isoladamente, porque uma mudança em uma dimensão repercute nas demais.

O primeiro desafio é curricular. A disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é necessária, mas sua existência não garante, por si só, competência para ensinar estudantes surdos. É necessário que a discussão sobre educação de surdos atravesse outras disciplinas, como didática, currículo, avaliação, psicologia da educação, ensino de áreas específicas e estágio supervisionado. A questão surda não deve permanecer confinada a uma disciplina isolada.

O segundo desafio é metodológico. Os professores precisam aprender a produzir e utilizar recursos visuais, organizar atividades em Libras, trabalhar conceitos abstratos, adaptar textos e desenvolver formas acessíveis de avaliação. Isso requer oficinas práticas e acompanhamento pedagógico, e não somente leitura de textos teóricos. A formação precisa produzir experiências que possam ser analisadas criticamente.

O terceiro desafio é linguístico. O professor precisa ampliar sua competência em Libras de maneira progressiva e contextualizada. Mais do que memorizar vocabulário, é necessário desenvolver capacidade de interação, compreensão, explicação e planejamento pedagógico. A formação linguística precisa estar articulada ao uso da língua em situações reais de ensino.

O quarto desafio é institucional. Uma escola bilíngue ou inclusiva não se organiza pela iniciativa individual de um professor. É necessário que o projeto político-pedagógico contemple a diferença linguística, que existam recursos, profissionais, tempos de planejamento e mecanismos de acompanhamento. A formação continuada deve ser política institucional e não atividade eventual.

O quinto desafio é epistemológico. É preciso superar a compreensão do estudante surdo como sujeito que precisa simplesmente adaptar-se à escola ouvinte. A educação bilíngue propõe uma mudança de perspectiva: a escola também precisa se reorganizar para acolher a língua, a cultura e as formas de experiência dos estudantes surdos. A visualidade, nesse sentido, não é concessão, mas elemento constitutivo de uma proposta educacional coerente com a experiência linguística da comunidade surda.

Do ponto de vista cognitivo, esses desafios indicam que a aprendizagem precisa ser pensada como processo mediado pela linguagem, pela interação, pela percepção e pela experiência. A formação docente deve possibilitar que o professor compreenda o estudante como sujeito ativo, capaz de produzir significados e construir conhecimentos quando encontra condições linguísticas e pedagógicas adequadas.

Uma política consistente de formação pode, portanto, combinar formação inicial ampliada, formação continuada situada,

participação de professores surdos, colaboração com intérpretes e profissionais do AEE, elaboração de materiais visuais, acompanhamento pedagógico e avaliação das práticas. O objetivo não é criar uma receita única para ensinar estudantes surdos, mas desenvolver profissionais capazes de observar, interpretar, planejar, adaptar e refletir.

As estratégias do professor incluíram jogos e brincadeiras de faz de conta que, além da imersão na língua, favoreceram a aprendizagem (Santos; Pessoa, 2026, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a formação de professores para atuação com estudantes surdos precisa ser compreendida como processo amplo, contínuo e articulado às dimensões linguística, cultural, cognitiva e pedagógica. A presença da Libras nos currículos das licenciaturas constitui avanço indispensável, mas não suficiente. Os estudos analisados mostram que uma disciplina isolada pode oferecer uma base inicial, enquanto a construção de competências efetivas exige continuidade, prática, reflexão e contato com situações concretas de ensino.

A educação bilíngue exige que a Libras seja reconhecida como língua de instrução e interação, e não apenas como instrumento auxiliar. Consequentemente, a formação docente precisa preparar o

professor para participar efetivamente da comunicação com os estudantes surdos, mesmo quando conta com a colaboração de intérpretes. A função do intérprete é fundamental para a acessibilidade comunicacional, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do professor.

A visualidade constitui outro eixo indispensável. Os resultados de Tavares e Santiago (2024) demonstram que imagens, recursos visuais e Libras podem favorecer a compreensão, mas também mostram que sua utilização precisa estar associada a estratégias didáticas planejadas. Uma pedagogia visual consistente não se limita a acrescentar imagens a uma aula oral. Ela reorganiza a maneira de apresentar conceitos, estabelecer relações, orientar atividades e avaliar aprendizagens.

A abordagem cognitiva discutida neste artigo também precisa ser entendida de forma não deficitária. O foco não está em supostas limitações cognitivas decorrentes da surdez, mas nas condições linguísticas, sociais e pedagógicas que favorecem o desenvolvimento. Santos e Pessoa (2026) mostram como interação, brincadeira, vínculo afetivo, atenção visual e Libras podem constituir condições relevantes para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento de conhecimentos.

Outro resultado importante diz respeito ao protagonismo do professor surdo. A formação de professores surdos precisa receber

atenção específica, contemplando saberes linguísticos, pedagógicos e profissionais. A presença desses professores contribui para a representatividade, para a valorização da cultura surda e para a construção de ambientes bilíngues. Além disso, a participação da comunidade surda nos processos formativos amplia a compreensão dos futuros professores sobre experiências que não podem ser reduzidas a conteúdos teóricos.

Os estudos também indicam que a formação continuada deve ser colaborativa e contextualizada. O modelo mais promissor não é aquele baseado exclusivamente em palestras ou cursos breves, mas aquele que parte das necessidades reais da escola, promove estudo e experimentação, envolve diferentes profissionais e permite avaliar os resultados das práticas. A formação precisa transformar a escola em espaço de aprendizagem também para os professores.

Por fim, a formação docente precisa estar vinculada às condições institucionais. Não é possível atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por superar barreiras produzidas pelo currículo, pela ausência de recursos, pela falta de planejamento coletivo ou pela insuficiência de políticas linguísticas. A construção de uma educação bilíngue de qualidade depende de políticas públicas, financiamento, formação profissional, contratação de professores surdos, presença de intérpretes quando necessária e organização pedagógica coerente.

Conclui-se, portanto, que formar professores para atuar com estudantes surdos significa formar profissionais capazes de compreender a língua, a cultura e a experiência visual desses estudantes e, simultaneamente, de transformar esse conhecimento em mediação pedagógica. A articulação entre cognição, visualidade e mediação permite deslocar a educação de surdos de uma perspectiva de adaptação do estudante para uma perspectiva de transformação das práticas escolares. Nessa direção, a formação docente torna-se uma das principais condições para que o direito à educação bilíngue se concretize em experiências efetivas de aprendizagem, participação e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; PORTO, Shirley Neves. A formação de professor surdo para o ensino de Libras como Segunda Língua centrado no gênero textual. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 23, n. 1, AG1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v23i1.53044>. Acesso em: 10 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

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. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 05 set. 2026.

NOVAIS, Adriana Alves. Desafios e especificidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 28, p. 117-132, 2025. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec>. Acesso em: 07 set. 2026.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6523, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523>. Acesso em: 08 set. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; PESSOA, Ester Chaves. Atuação do professor surdo na Educação Infantil: reflexões sobre a língua e o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0032, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032>. Acesso em: 09 set. 2026.

SOUZA, Flávio Penteado de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop,

v. 15, n. 2, p. 134-146, 2025. Disponível em:
<https://doi.org/10.30681/ecs.v15i2.13859>. Acesso em: 06 set. 2026.

TAVARES, Fernando Rodrigues; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda. Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos como potencializadora das aprendizagens. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, p. 1-18, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 04 set. 2026.

CAPÍTULO 19

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SEUS IMPACTOS NOS PROCESSOS COGNITIVOS E LINGUÍSTICOS DE ESTUDANTES SURDOS: LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DIREITOS LINGUÍSTICOS



Fabio Luiz Benicio maia Nogueira¹

Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza.



RESUMO: Este artigo analisa impactos das políticas de inclusão nos processos cognitivos e linguísticos de estudantes surdos, com ênfase na Libras, na educação bilíngue e nos direitos linguísticos. A discussão, de natureza bibliográfica, articula estudos publicados entre 2024 e 2026 sobre cognição visuoespacial, privação linguística, práticas pedagógicas, formação docente, currículo, avaliação e permanência. Os resultados indicam que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula em classes comuns ou pela presença de intérpretes, pois depende do reconhecimento da Libras como língua de instrução, interação, autoria e produção de conhecimento. O acesso precoce a uma língua natural favorece organização simbólica, memória de trabalho, construção conceitual e participação discursiva. Também se evidencia que políticas bilíngues exigem professores qualificados, materiais visuais, avaliação coerente com a língua de sinais e participação da comunidade surda. Conclui-se que inclusão efetiva pressupõe direitos linguísticos, equidade pedagógica, acessibilidade plena e condições institucionais estáveis para aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

Palavras-chave: Libras; Educação bilíngue de surdos; Direitos linguísticos; Inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos ocupa um lugar complexo nas políticas educacionais brasileiras porque envolve, simultaneamente, o direito universal à educação e o reconhecimento de uma diferença linguística que não pode ser reduzida a uma necessidade de adaptação. No Brasil, o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 alteraram o marco de discussão sobre escolarização, formação de profissionais e acesso linguístico. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 incorporou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, fortalecendo juridicamente a compreensão de que a Libras deve ocupar posição central na formação educacional de estudantes surdos (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2021). Esses avanços, entretanto, não eliminam as tensões entre uma política orientada pela presença do estudante na escola comum e outra orientada pelo direito de aprender, produzir conhecimento e participar da vida escolar por meio de uma língua plenamente acessível.

A distinção entre estar incluído e ter garantidas condições linguísticas de aprendizagem é decisiva para compreender o problema. Martins e Lopes (2024, p. 1) mostram que a lógica da acessibilidade pode reduzir a visualidade e a expressividade da língua de sinais a um mecanismo de acesso a conhecimentos previamente organizados em

português. Nessa configuração, a Libras tende a entrar após a definição do currículo, da aula, do material e da avaliação, funcionando como tradução de uma arquitetura pedagógica construída segundo parâmetros ouvintes. A presença de intérpretes, embora indispensável em muitos contextos, não transforma por si só a língua de instrução, a temporalidade da interação, o desenho das atividades nem os critérios de avaliação. Assim, uma política pode ampliar matrícula e circulação institucional sem modificar profundamente as condições em que o conhecimento é produzido e compartilhado.

A questão ganha maior relevância quando se consideram os processos cognitivos e linguísticos. Lacerda (2026, p. 1) sustenta que a Libras “não constitui recurso compensatório, mas língua plena, meio de significação e matriz de organização cognitiva”. Essa proposição desloca a análise da surdez entendida como ausência auditiva para as condições concretas de acesso à linguagem. A experiência visuoespacial e a língua de sinais oferecem recursos para referenciação, memória de trabalho linguística, construção conceitual, narrativa e raciocínio; por isso, atrasos prolongados no acesso a uma língua natural podem restringir oportunidades de participação discursiva e de organização simbólica. A discussão sobre inclusão escolar, portanto, não se restringe ao lugar físico em que a criança ou o jovem estuda, mas alcança a pergunta sobre em qual língua, com

quais interlocutores, recursos visuais e práticas pedagógicas seu desenvolvimento se realiza.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida as políticas de inclusão, quando materializadas em currículos, práticas pedagógicas, serviços de acessibilidade e modelos de educação bilíngue, favorecem ou limitam os processos cognitivos e linguísticos de estudantes surdos? Parte-se da hipótese interpretativa de que políticas centradas exclusivamente no acesso institucional tendem a produzir resultados insuficientes quando não reconhecem a Libras como direito linguístico-educacional e como língua de instrução. Por outro lado, políticas que associam direito linguístico, formação bilíngue, visualidade, participação da comunidade surda e avaliação coerente com a língua de sinais apresentam maior potencial para sustentar aprendizagem, autoria e desenvolvimento.

O objetivo geral é analisar as relações entre políticas de inclusão, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico de estudantes surdos, enfatizando a centralidade da Libras, da educação bilíngue e dos direitos linguísticos. De modo articulado, pretende-se discutir: a diferença entre acessibilidade e direito linguístico; os efeitos educacionais do acesso precoce ou tardio a uma língua natural; as implicações do bilinguismo para currículo e ensino; o papel da formação docente, do tradutor e intérprete de Libras e português e dos

materiais visuais; e os desafios de permanência em diferentes etapas da escolarização. A abordagem é bibliográfica e analítico-interpretativa, construída principalmente a partir de doze artigos originais publicados entre 2024 e 2026 e fornecidos como corpus para este estudo. A escolha privilegia trabalhos recentes sobre políticas linguísticas, educação bilíngue, desenvolvimento em Libras, inclusão escolar, ensino superior, currículo e tecnologias digitais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas de inclusão, acessibilidade e direito linguístico-educacional

A política de inclusão consolidou o princípio de que estudantes historicamente excluídos dos sistemas escolares devem ter asseguradas condições de acesso, participação e aprendizagem. Para estudantes surdos, porém, a noção de acessibilidade apresenta uma particularidade: sua principal língua pode não ser a língua em que a instituição organiza o cotidiano, o currículo e a comunicação. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta esse reconhecimento e estabelece medidas relacionadas à formação, ao ensino e à presença de profissionais; e a Lei nº 14.191/2021 explicita a modalidade de educação bilíngue de surdos, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua (BRASIL, 2002; BRASIL,

2005; BRASIL, 2021). O conjunto normativo permite afirmar que a questão linguística não é um elemento periférico da inclusão, mas parte constitutiva do direito educacional.

Martins e Lopes (2024, p. 3-7) propõem uma distinção especialmente produtiva entre acesso e direito. O acesso pode ser garantido pela oferta de um serviço, de uma tradução ou de uma adaptação; o direito linguístico-educacional exige que a própria materialidade da educação seja pensada na língua e na experiência visual do estudante. A diferença é substantiva. Quando uma aula é concebida integralmente em português e somente depois interpretada em Libras, o estudante pode receber informação, mas continua inserido em um arranjo curricular cuja concepção não necessariamente contempla formas visuoespaciais de significação, interação direta em Libras, produção textual sinalizada e circulação de saberes surdos. As autoras problematizam justamente essa instrumentalização:

Nesse sentido, a racionalidade da política inclusiva se coloca na lógica da cultura da acessibilidade, promovendo a adequação curricular. Isso posto para o seu público de modo geral promove ações de ingresso na prática educativa. Contudo, para as pessoas surdas, tomar a língua pela lógica do acesso, ou seja, instrumentalizar a língua como objeto de acesso, é um problema. No caso da educação de surdos, promove a transposição do ensino da língua-fonte, a língua portuguesa, para a Libras, como língua-alvo. É nítido, portanto, a materialidade da educação em se fazer efetivamente na língua portuguesa. Esse caminho da “adequação de ensino por meio dos tempos e modos de

ensino da escola” para a Libras, sobretudo feito com a presença de intérpretes educacionais, a nosso ver, não potencializa elementos imanentes à materialidade educativa que emerge de um ensino em Libras, respeitando a visualidade e o modo de organização do saber que se faz efeito dela(nela) e por ela. Tampouco se valorizam as investidas educacionais, a partir da expressividade surda (Martins; Lopes, 2024, p. 7).

A crítica não implica negar os recursos de acessibilidade, mas recusar que eles constituam o horizonte final da política. Intérpretes, legendas, materiais traduzidos e atendimento especializado podem eliminar barreiras importantes, porém a educação bilíngue requer também interação pedagógica direta, ambientes de circulação da Libras e reconhecimento de formas próprias de textualidade e autoria. Nesse sentido, Martins e Lopes (2024, p. 7-8) argumentam que a inclusão física pode coexistir com processos internos de exclusão quando o estudante está na instituição, mas permanece distante da densidade interacional e linguística necessária ao aprender. O direito linguístico acrescenta, portanto, uma dimensão qualitativa: não basta chegar ao conteúdo; é preciso poder construí-lo e disputá-lo em uma língua que seja efetivamente acessível.

Essa tensão também aparece na voz dos próprios estudantes. Reis (2024, p. 28) registra que participantes surdos demonstraram insatisfação com a escola inclusiva quando ela não oferecia educação bilíngue nem respeitava a cultura surda. Em passagem que ajuda a interpretar as fronteiras entre grupos linguísticos, a autora recupera a

formulação de Heidegger apud Bhabha (1998, p. 19), segundo a qual “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas [...] o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (REIS, 2024, p. 31). A citação de citação permite compreender a fronteira não como isolamento, mas como espaço de emergência de identidades, línguas e reivindicações. A defesa de escolas ou classes bilíngues, nessa chave, não deve ser confundida automaticamente com segregação; precisa ser analisada a partir das condições linguísticas concretas de participação e aprendizagem.

No plano curricular, Almeida (2025, p. 22-24) observa que documentos nacionais podem mobilizar um discurso de diversidade sem detalhar suficientemente como as necessidades linguísticas dos surdos serão atendidas. Ao examinar a BNCC no contexto do ensino de língua inglesa, o autor identifica ausência de orientações específicas, necessidade de formação continuada e demanda por materiais acessíveis. O problema extrapola a disciplina estudada: se a política curricular reconhece a diversidade, mas não explicita como a Libras será incorporada como língua de ensino e aprendizagem, a responsabilidade pela inclusão tende a ser deslocada para iniciativas individuais de professores e intérpretes. Isso produz desigualdade entre instituições e fragiliza a continuidade das ações.

Libras, cognição visuoespacial e desenvolvimento linguístico

A relação entre política linguística e cognição torna-se mais clara quando a Libras é compreendida como sistema linguístico completo, e não como código auxiliar. Lacerda (2026, p. 1-2) articula neurobiologia da linguagem, cognição incorporada, mente estendida e Estudos Surdos para defender que a experiência visuoespacial participa da organização do pensamento e da interação. Segundo o autor, o processamento de línguas de sinais mobiliza redes linguísticas e a espacialidade da sinalização externaliza relações gramaticais, apoiando operações de memória de trabalho, referenciação e raciocínio. O argumento é relevante para a política educacional porque transforma o acesso à Libras de uma questão meramente comunicacional em condição associada à constituição de recursos simbólicos usados na escolarização.

Essa perspectiva exige cuidado para não produzir determinismos. O ponto central não é afirmar que uma modalidade linguística gera, de forma automática, determinada capacidade cognitiva, nem supor que estudantes surdos constituam um grupo homogêneo. O que as fontes destacam é que a linguagem oferece instrumentos culturais para organizar experiências, formular hipóteses, narrar acontecimentos, comparar perspectivas e participar

de práticas discursivas. Quando uma criança tem acesso limitado ou tardio a uma língua natural plenamente acessível, suas oportunidades de exercer essas operações em interações cotidianas também podem ser reduzidas. Lacerda (2026, p. 15) sintetiza o problema ao deslocar o foco da surdez para a privação linguística e para as condições de simbolização.

A implicação pedagógica é direta: garantir a Libras precocemente não significa apenas possibilitar que a criança compreenda instruções escolares. Significa ampliar situações em que ela possa perguntar, explicar, argumentar, brincar com sentidos, estabelecer relações temporais e espaciais, narrar experiências e produzir conceitos. A escola, nesse caso, não adiciona um recurso a uma arquitetura já pronta; oferece um ambiente linguístico no qual a linguagem funciona como suporte para o desenvolvimento e para o acesso ao currículo. Lacerda formula essa relação em termos que articulam bilinguismo e cognição:

Por isso, ao oferecer Libras como língua de instrução e de interação desde cedo, a escola não apenas assegura comunicação, mas cria um meio em que o estudante pode construir conceitos, monitorar o próprio pensamento, organizar narrativas, comparar perspectivas e estabilizar referências, operações que, no modelo da mente estendida, dependem de suportes externos e de práticas compartilhadas (Lacerda, 2026, p. 16).

A formulação ajuda a compreender por que políticas educacionais que retardam ou restringem a presença da língua de sinais podem produzir impactos para além da comunicação imediata. A participação discursiva depende de oportunidades reiteradas de uso da língua em relações significativas. Em contextos de aquisição tardia, a escola necessita reconhecer trajetórias linguísticas distintas e oferecer mediações intensivas, sem transformar atrasos produzidos socialmente em supostos déficits individuais. Essa cautela é especialmente importante em avaliações escolares: um desempenho frágil em português escrito não pode ser tomado automaticamente como indicador de baixa capacidade cognitiva, sobretudo quando a história educacional do estudante foi marcada por acesso descontínuo à Libras.

O estudo de Souza (2025, p. 989-990) fornece uma aproximação empírica dessa discussão ao observar uma criança surda e sua intérprete em escola pública. A autora relaciona o uso da Libras à inclusão no Ensino Fundamental e destaca efeitos sobre desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ainda que um estudo de caso não permita generalizações universais, ele evidencia como a comunicação acessível altera a participação do estudante nas atividades, suas possibilidades de interação e a construção de vínculos. A aprendizagem deixa de ser pensada apenas como recepção de

conteúdo e passa a envolver inserção efetiva na dinâmica discursiva da sala.

A visualidade também deve ser compreendida como princípio organizador das práticas, e não como simples uso decorativo de imagens. Silva e Fraga (2025, p. 377) defendem, no ensino de Geografia, que a educação de surdos privilegie a visualidade e a Libras como língua de instrução para que conceitos sejam compreendidos de modo significativo. O argumento pode ser estendido, com cautela, ao planejamento pedagógico em outras áreas: mapas, esquemas, vídeos, demonstrações, organização espacial da sala, exemplificação contextualizada e produção em Libras podem formar uma ecologia didática visual. O fundamental é que esses recursos estejam articulados à língua e ao conteúdo, evitando a ideia de que “visual” significa apenas simplificação.

Educação bilíngue de surdos: língua de instrução, cultura e aprendizagem

A educação bilíngue de surdos parte do reconhecimento de que Libras e língua portuguesa escrita cumprem funções distintas e complementares na escolarização. A legislação brasileira de 2021 fortaleceu essa configuração ao incluir a modalidade na LDB, mas a implementação exige mais do que a coexistência nominal de duas línguas. Uma escola é efetivamente bilíngue quando a Libras participa

do ensino, das interações institucionais, da produção cultural, do currículo e da avaliação, enquanto o português é ensinado como segunda língua, sobretudo em sua modalidade escrita, sem que sua centralidade histórica apague a primeira língua do estudante (Brasil, 2021). Essa organização implica políticas de recursos humanos, materiais e gestão que assegurem continuidade linguística.

Karnopp, Gil e Carvalho (2026, p. 229-248), ao comparar testemunhos de docentes surdos no Brasil e em Portugal, identificam tensões entre o discurso da educação bilíngue e práticas ainda orientadas pela oralidade. Os autores registram a persistência de visões que tratam línguas de sinais como apoio à comunicação, minimizando seu valor cultural, identitário e pedagógico. As narrativas analisadas indicam falta de professores bilíngues, formação insuficiente em pedagogia surda, currículo e avaliação em língua de sinais, além de necessidade de maior participação das comunidades surdas na implementação das políticas. O estudo evidencia que o reconhecimento jurídico da modalidade não garante, automaticamente, sua realização cotidiana.

A formação profissional constitui uma das condições mais recorrentes nas pesquisas. Professores que não dominam Libras dependem integralmente da mediação do intérprete, o que pode reduzir a interação direta com o estudante e limitar ajustes pedagógicos espontâneos. Além disso, conhecer a língua não equivale, por si só, a

dominar metodologias de educação bilíngue, ensino de português como L2, avaliação em Libras e organização de materiais visuais. Karnopp, Gil e Carvalho (2026, p. 244) enfatizam que muitos docentes têm algum contato com a língua de sinais, mas não recebem formação suficiente nos conhecimentos específicos necessários à educação bilíngue.

Outra dimensão é a gestão e o acompanhamento das políticas. A expansão de normas pode produzir uma distância entre aquilo que está formalmente garantido e aquilo que é experienciado pelo estudante. Por essa razão, os autores defendem monitoramento qualificado, participação de profissionais competentes nas duas línguas e presença de pessoas surdas nos processos de avaliação e decisão:

Tal reconhecimento buscou implementar ou aprimorar a educação de Surdos nos espaços de escolarização. Entretanto, é necessário ainda construir colaborativamente propostas para que a educação bilíngue atenda aos estudantes Surdos em sua aprendizagem ao longo da vida. Para isso, é necessário que exista uma monitorização de qualidade da aplicação dos modelos de educação bilíngue à realidade(s) do terreno e que as leis não sejam apenas um conjunto de intenções não realizáveis. Essa monitorização só será eficaz se quem a efetue tenha conhecimento da área que está a monitorizar. Essas equipes de monitorização devem ser constituídas por Surdos e ouvintes com formação na área da educação bilíngue para alunos Surdos e competentes em ambas as línguas – LGP/LIBRAS e português –, permitindo a

diferenciação pedagógica tão necessária para a heterogeneidade da população escolar surda (Karnopp; Gil; Carvalho, 2026, p. 245).

Reis (2024, p. 28-31) contribui para esse debate ao evidenciar que estudantes surdos podem perceber a escola comum como insuficiente quando a educação bilíngue não se concretiza. As falas apresentadas pela autora apontam barreiras de comunicação, ausência de professores bilíngues e experiências em que a presença física na sala não assegura igualdade no acesso às informações. Esse resultado tensiona interpretações simplificadoras de inclusão: reunir surdos e ouvintes no mesmo espaço pode favorecer convivência, mas, sem língua compartilhada e condições pedagógicas adequadas, pode igualmente produzir isolamento dentro da própria sala de aula.

Diniz e Ribeiro (2024, p. 283-284) ampliam o argumento ao tratar da educação superior. As autoras relacionam educação bilíngue ao crescimento social, cognitivo, cultural e linguístico e destacam que estratégias pedagógicas precisam favorecer autonomia e participação. No ensino superior, a Libras permanece como direito de acesso ao conhecimento, enquanto o domínio do português escrito é decisivo para gêneros acadêmicos, leitura de bibliografia e produção científica. Esse cenário reforça a necessidade de políticas que articulem as duas línguas sem subordinar a Libras ao português, bem como serviços que acompanhem o estudante ao longo do percurso e não apenas no momento do ingresso.

A educação bilíngue também se relaciona à cultura surda e às formas de pertencimento. Língua e identidade não são elementos acessórios do currículo: determinam possibilidades de interação, constituição de referências coletivas e reconhecimento de produções culturais. Ao valorizar docentes surdos, narrativas em Libras, história das comunidades surdas e circulação de conhecimentos produzidos por pesquisadores sinalizantes, a escola amplia repertórios e oferece modelos linguísticos diversos. Essa dimensão cultural se articula ao desenvolvimento linguístico porque a aquisição de uma língua depende de comunidades de uso, interlocução frequente e funções sociais reais.

Currículo, formação docente, mediação e avaliação em Libras

As políticas tornam-se educacionalmente efetivas quando chegam ao currículo e à prática pedagógica. Almeida (2025, p. 33-34) identifica um problema exemplar ao analisar a BNCC (Brasil, 2018): o documento enfatiza diversidade e inclusão, mas não apresenta orientações suficientemente detalhadas para o ensino de estudantes surdos no componente investigado. A ausência de especificidade pode limitar a incorporação sistemática da Libras, a formação de professores e a elaboração de materiais. O efeito é a produção de respostas locais desiguais, dependentes da iniciativa e do repertório de

cada instituição. Em uma perspectiva de direitos linguísticos, diretrizes curriculares precisam considerar como conteúdos, atividades e avaliações serão organizados quando a língua de instrução é visuoespacial.

Lucena *et al.* (2024, p. 1-2) mostram que a docência na educação bilíngue exige um perfil profissional informado tanto sobre estudos da linguagem quanto sobre legislação e especificidades do ensino de português como segunda língua. A formação docente, portanto, deve ultrapassar cursos introdutórios de Libras que oferecem contato limitado com vocabulário. É necessário desenvolver competência comunicativa e, ao mesmo tempo, compreender princípios de planejamento bilíngue, pedagogia visual, produção de materiais, gêneros discursivos em Libras e português escrito, avaliação linguística e trabalho colaborativo com professores surdos e tradutores-intérpretes.

O tradutor e intérprete de Libras e português ocupa posição importante nessa rede, porém sua presença não pode ser confundida com substituição da responsabilidade docente. Silva e Fraga (2025, p. 373-377) observam que a articulação entre professor regente e TILSP favorece o acesso aos conteúdos, mas também registram desafios de formação, precarização e efetivação das políticas. Quando o professor não conhece a língua do estudante, a comunicação pedagógica tende a ser terceirizada. A parceria precisa ser planejada: objetivos, conceitos,

materiais e estratégias devem ser discutidos previamente, e o professor deve considerar o tempo de interpretação, o campo visual e as possibilidades de participação do estudante.

A avaliação é outro ponto em que políticas de inclusão podem produzir efeitos cognitivos e linguísticos. Avaliações construídas exclusivamente a partir de parâmetros do português escrito podem confundir proficiência em L2 com domínio conceitual. Martins (2026, p. 20-22) apresenta o IPAS_Libras como instrumento para leitura do desenvolvimento linguístico-discursivo de crianças surdas e argumenta que produções videogravadas em Libras podem constituir registros legítimos de autoria e aprendizagem. A proposta não pretende padronizar a experiência surda, mas oferecer descritores capazes de apoiar o professor no acompanhamento das progressões e no planejamento de intervenções.

A mudança de perspectiva é relevante porque desloca a avaliação da comparação com uma norma grafocêntrica para a análise do que o estudante consegue produzir em sua língua. Martins explicita esse deslocamento:

Do ponto de vista teórico, sustentou-se que a avaliação do desenvolvimento de crianças surdas precisa incidir sobre a Libras enquanto língua matriz, e não sobre a normatividade grafocêntrica que historicamente organiza a escola. A articulação entre língua matriz, textualidade diferida e multiletramentos permitiu redefinir o estatuto do vídeo como materialidade

registral legítima, reposicionando o texto videogravado em Libras como evidência de aprendizagem, autoria e produção de conhecimento. Assim, o problema da avaliação deixa de ser ‘medir faltas’ em relação à escrita alfabética e passa a ser ‘ler’ as formas pelas quais a criança organiza sentidos, estabelece referenciação, temporalidade e coerência discursiva na língua de sinais (Martins, 2026, p. 21).

A adoção de avaliações em Libras não significa abandonar o ensino e a avaliação do português escrito. Em um projeto bilíngue, é necessário distinguir os objetivos. Se a finalidade é verificar compreensão de um conceito científico, a língua de resposta pode ser adaptada de modo a não transformar proficiência em português em barreira adicional. Se a finalidade é avaliar o desenvolvimento da própria L2, os critérios devem considerar o percurso de aprendizagem do português por um usuário de Libras. Essa distinção favorece diagnósticos mais precisos, evita leituras deficitárias e permite identificar se uma dificuldade está no conceito, na língua de instrução, na língua escrita ou na mediação pedagógica.

Os materiais didáticos também precisam acompanhar essa lógica. A presença de imagens, vídeos e recursos digitais só é pedagogicamente relevante quando a informação visual é estruturada e articulada ao conteúdo. Almeida (2025, p. 34) registra que a escassez de recursos adaptados pode dificultar a aprendizagem. Martins (2026, p. 20) acrescenta que mídias visuais e produções videogravadas podem integrar práticas de acompanhamento e autoria em Libras.

Silva e Fraga (2025, p. 377) evidenciam, em área curricular específica, a importância de conectar conceitos às vivências dos estudantes por meio de estratégias visualmente significativas. Em conjunto, esses estudos sugerem que a política de materiais deve priorizar produção bilíngue desde a origem, e não apenas tradução posterior.

A formação continuada aparece, assim, como eixo de sustentação de todos os demais. Não é suficiente criar leis, contratar intérpretes ou distribuir recursos se professores, coordenadores e gestores não conseguem reorganizar suas práticas. A formação precisa incluir a participação de profissionais surdos e problematizar concepções medicalizantes, relações de poder entre línguas, expectativas de aprendizagem e critérios de normalidade. Karnopp, Gil e Carvalho (2026, p. 244-245) apontam que a ausência de conhecimentos produzidos pelos Estudos Surdos na formação docente compromete a capacidade de implementar uma educação bilíngue coerente. Lucena *et al.* (2024, p. 1) reforçam que o professor precisa estar atualizado quanto aos estudos da linguagem e às diretrizes específicas da modalidade.

Permanência, ensino superior e inclusão digital

Embora grande parte do debate sobre aquisição linguística se concentre na infância, os efeitos das políticas acompanham o

estudante por toda a trajetória. No ensino superior, barreiras acumuladas na educação básica podem se combinar com novas exigências: leitura de textos acadêmicos, produção de trabalhos em português, aulas expositivas extensas, participação em seminários, comunicação administrativa e acesso a eventos científicos. Silva e Galizia (2025, p. 1) mostram que a permanência da comunidade surda na universidade ainda enfrenta desafios e requer ações concretas de acessibilidade, não apenas reconhecimento formal. O desenvolvimento acadêmico depende de condições para participar das diferentes práticas de linguagem que estruturam a vida universitária.

Diniz e Ribeiro (2024, p. 279-284) analisam políticas institucionais de apoio e destacam formação continuada, intérpretes de Libras, estudante apoiador e recursos pedagógicos. A conclusão central é que inclusão plena precisa ultrapassar infraestrutura. Esse entendimento é importante porque uma universidade pode ser arquitetonicamente acessível e, ao mesmo tempo, apresentar barreiras linguísticas em aulas, plataformas, serviços e procedimentos. A permanência passa pelo planejamento institucional: dimensionamento de equipes, apoio pedagógico, comunicação em Libras, flexibilização de formatos avaliativos e formação dos docentes para interação com estudantes surdos.

A inclusão digital amplia o mesmo problema para ambientes virtuais. Castro Júnior *et al.* (2025, p. 232-238) analisam a relação

entre Libras, tecnologias digitais e políticas de inclusão no Sul Global e observam que recursos como vídeos em Libras, legendagem, videoconferência com intérprete e softwares educacionais podem ampliar acesso e participação. No entanto, os autores também alertam para desigualdades técnicas e para a necessidade de soluções cultural e linguisticamente sensíveis. A simples digitalização de materiais concebidos para ouvintes não garante inclusão; plataformas precisam considerar visualidade, qualidade das traduções, organização da informação e autonomia dos usuários.

A articulação entre ensino superior e inclusão digital mostra que direitos linguísticos precisam acompanhar os diferentes espaços de circulação do conhecimento. Portais institucionais, ambientes virtuais de aprendizagem, editais, bibliotecas digitais, eventos e serviços de atendimento compõem a experiência educacional. Se a Libras aparece apenas na sala de aula, parte importante da vida acadêmica continua inacessível. Por isso, políticas institucionais devem combinar acessibilidade comunicacional, produção de materiais bilíngues, formação da comunidade universitária e participação de estudantes surdos na avaliação dos serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de inclusão e de seus impactos nos processos cognitivos e linguísticos de estudantes surdos evidencia que acesso, acessibilidade e direito linguístico são dimensões relacionadas, porém não equivalentes. As políticas brasileiras produziram marcos fundamentais ao reconhecer a Libras, regulamentar seu uso e instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade. Entretanto, os estudos recentes examinados demonstram que a existência da norma não assegura, por si só, a transformação das práticas. A inclusão torna-se limitada quando a Libras é incorporada apenas como tradução de conteúdos concebidos em português, quando a interação direta com professores é reduzida, quando o currículo mantém parâmetros exclusivamente grafocêntricos ou quando o estudante depende de iniciativas isoladas para ter acesso à sua língua.

No plano cognitivo e linguístico, a principal contribuição do corpus é deslocar o problema da surdez para as condições de acesso à linguagem. A Libras deve ser entendida como língua plena e como ambiente de significação, interação e construção de conhecimento. O acesso precoce e consistente a uma língua natural amplia oportunidades de organização simbólica, construção conceitual, memória de trabalho linguística, narrativa, argumentação e participação discursiva. Por isso, políticas que retardam ou restringem esse acesso podem produzir impactos acumulativos na escolarização.

Esse argumento não autoriza determinismos sobre o desenvolvimento de pessoas surdas; ao contrário, impede que barreiras sociais e linguísticas sejam interpretadas como déficits inerentes ao sujeito.

A educação bilíngue aparece, nesse contexto, como uma política de desenvolvimento e de direitos. Sua efetivação exige que Libras funcione como língua de instrução, interação, registro e autoria, enquanto o português escrito seja ensinado como segunda língua de modo sistemático. Isso pressupõe professores bilíngues, participação de profissionais surdos, formação continuada, tradutores-intérpretes em trabalho colaborativo, materiais produzidos com lógica visual e critérios avaliativos capazes de distinguir aprendizagem conceitual de proficiência em L2. Também pressupõe acompanhamento das políticas, para que o bilinguismo não permaneça como declaração formal sem correspondência nas experiências cotidianas.

Conclui-se que políticas de inclusão comprometidas com estudantes surdos precisam ser avaliadas por sua capacidade de garantir não apenas presença, mas aprendizagem, linguagem, autoria e participação. O eixo estruturante é o direito de desenvolver-se e produzir conhecimento em condições linguísticas acessíveis. Nesse sentido, Libras, educação bilíngue e direitos linguísticos não são componentes adicionais de uma política inclusiva: constituem critérios para verificar sua própria efetividade. O avanço das políticas dependerá da articulação entre legislação, formação profissional,

currículo, avaliação, produção de materiais, tecnologias e participação da comunidade surda, transformando a inclusão de um princípio abstrato em experiência educacional concreta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de. BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 22-42, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n2p22-42>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51679>. Acesso em: 3 jul. 2026.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; PROMETI, Daniela; SANTANA, Neemias Gomes. Libras e inclusão digital para pessoas Surdas: uma análise das práticas tecnológicas e linguísticas no contexto do Sul Global. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v26i1.58135>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58135>. Acesso em: 17 jul. 2026.

DINIZ, Viviane dos Santos Barreto; RIBEIRO, Sátilla Souza. Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes surdos na educação superior: o papel do estudante apoiador e das políticas institucionais. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 12, n. 2, p. 279-292, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30620/gz.v12n2.p279>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/v12n2p279>. Acesso em: 20 jul. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; GIL, Cristina; CARVALHO, Paulo Vaz de. Educação bilíngue para surdos em Portugal e Brasil: testemunhos de professores de Língua Gestual Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 229-248, 2026. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.34.1.229-248>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/58753>. Acesso em: 23 jul. 2026.

LACERDA, Tiago Eurico de. Língua de sinais, cognição visuoespacial e educação bilíngue de surdos: contribuições da mente estendida e da neuroplasticidade intermodal. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 16, e162619, p. 1-24, jan./dez. 2026. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2026.16.11642>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/11642>. Acesso em: 26 jul. 2026.

LUCENA, Edcarlos Paz de; OLIVEIRA, Joseilda Alves de; SILVA, Nara Karolina de Oliveira; BESSA, José Cezinaldo Rocha. As representações do professor na educação bilíngue para surdos: uma análise discursiva de

orientações do manual didático. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15938, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15938>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/15938>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análises enunciativo-discursivas em Libras: um instrumento para o desenvolvimento linguístico-educacional de crianças surdas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 39, p. 1-26, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X95614>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/95614>. Acesso em: 1 set. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10710>. Acesso em: 3 set. 2026.

REIS, Dulcilene Saraiva. Inclusão escolar de estudantes surdos: o que pensam os estudantes surdos de Porto Velho/RO. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 5, n. 1, p. 28-41, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2024.r5a03>. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/111>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Orlando Menezes da; FRAGA, Nilson Cesar. Ensino de Geografia para sujeitos surdos: Libras como língua e não como ferramenta inclusiva na cultura surda. **Revista Falange Miúda**, Garanhuns, v. 10, e2026018, p. 363-381, ago./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.70678/refami.v10i2.1449>. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/1449>. Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/69Fd5kCTJYRmxJvbmZrKyR/>. Acesso em: 9 set. 2026.

SOUZA, Vitória Ferreira de. A Libras no processo de inclusão de crianças surdas. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 16, n. 3, p. 989-997, nov./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/14726>. Acesso em: 11 set. 2026.

CAPÍTULO 20

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA AOS ESTUDOS DA LIBRAS E DA COGNIÇÃO SURDA



Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo ¹

Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora efetiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP – Reitoria).



RESUMO: Este artigo discute desafios e perspectivas futuras da Linguística Cognitiva aplicada aos estudos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cognição surda, com base em produção acadêmica brasileira publicada entre 2024 e 2026. Analisa-se como corporeidade, iconicidade, espacialidade, multimodalidade, categorização, espaços mentais e processos tradutórios contribuem para compreender a construção de sentidos em uma língua visual-espacial. A revisão evidencia avanços na descrição cognitivo-funcional da Libras, na terminologia especializada, na tradução e na análise de recursos corporais, mas também identifica lacunas relacionadas à integração entre métodos, à ampliação de corpora naturais, à participação de pesquisadores surdos e à investigação longitudinal da aquisição linguística. Defende-se que as pesquisas futuras articulem dados de uso, experiência sociocultural e especificidades estruturais da Libras, evitando tanto reducionismos visualistas quanto generalizações sobre a cognição surda. Conclui-se que uma agenda multimodal e interdisciplinar pode ampliar a precisão descritiva e a relevância social desse campo no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva; Libras; Cognição surda; Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

A Linguística Cognitiva consolidou-se como um campo que compreende a linguagem em articulação com processos gerais de conceptualização, categorização, memória, atenção, experiência corporal e interação social. Quando essa perspectiva é mobilizada para investigar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), amplia-se a possibilidade de descrever fenômenos que não podem ser reduzidos a uma transferência de categorias formuladas para línguas orais. A Libras organiza sentidos por meio de recursos manuais e não manuais, do espaço de sinalização, da direção do olhar, das expressões faciais e corporais, da iconicidade e de relações construídas no uso. Nesse cenário, a investigação cognitiva oferece instrumentos para compreender como forma linguística, experiência perceptiva, corpo e contexto se articulam na produção de significados, sem retirar da Libras sua condição de língua natural, historicamente constituída e socialmente compartilhada.

A produção brasileira recente demonstra um deslocamento importante: os estudos passam a problematizar, com maior intensidade, a relação entre cognição e especificidades da modalidade visual-espacial. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 381) assinalam que a Linguística Cognitiva favorece a compreensão da conexão entre forma e significado e permite examinar metáforas cognitivas, esquemas imagéticos e experiências corporais na

organização lexical da Libras. Máximo (2024, p. 896-897), por sua vez, propõe uma orientação cognitivo-funcional para descrever a gramática da língua a partir de suas próprias interfaces e de dados produzidos por pessoas surdas. Esses movimentos contribuem para superar análises que tomam o português como medida descritiva e, simultaneamente, evidenciam que a experiência visual e espacial não deve ser tratada como explicação única para todos os fenômenos linguísticos e cognitivos.

Neste artigo, a expressão cognição surda é empregada de modo analítico e não essencialista. Ela não designa uma estrutura mental homogênea, universal ou biologicamente determinada para todas as pessoas surdas. Refere-se, antes, aos processos cognitivo-linguísticos que podem ser investigados em sua relação com a experiência visual-espacial, corporal, social e cultural de sujeitos que utilizam línguas de sinais, considerando trajetórias diferenciadas de aquisição, escolarização, contato linguístico e participação comunitária. Essa delimitação é importante porque os dados recentes mostram heterogeneidade entre sinalizantes e revelam que idade de aquisição, condições de acesso à Libras e contextos de uso interferem nas práticas linguísticas. Costa, Nascimento e Silva (2025, p. 314), por exemplo, observaram trajetórias distintas de aquisição entre estudantes surdos e relacionaram essas diferenças aos modos de uso e compreensão de sinais compostos.

Os estudos selecionados também revelam que a agenda contemporânea não se limita à descrição lexical ou gramatical. Nascimento (2026, p. 274-278) chama atenção para a necessidade de uma concepção efetivamente multimodal da sinalização, na qual a boca, o olhar, a face e outros recursos corporais não sejam automaticamente classificados como elementos periféricos. Silva e Machado (2026, p. 223-224) articulam dêixis, corporeidade, semântico-pragmática e cognição no ato tradutório. Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 123) demonstram a relevância dos espaços mentais e do corpo para a construção de narrativas em Libras. Albres (2025, p. 215-216) aproxima Linguística Cognitiva, tradução e expansão terminológica, enquanto Uchôa et al. (2026, p. 1) tratam a iconicidade como processo cognitivo na criação de um sinal-termo para um conceito da Física.

A relevância da discussão está justamente na convergência desses eixos. A Linguística Cognitiva aplicada à Libras encontra hoje um campo fértil, mas ainda fragmentado entre estudos de tradução, terminologia, gramática, educação, multimodalidade e semiótica. Há avanços importantes, porém, persistem desafios teórico-metodológicos: como construir modelos que considerem simultaneamente recursos manuais e não manuais? Como analisar a iconicidade sem convertê-la em simples transparência entre forma e referente? Como ampliar corpora de sinalização espontânea e dados

produzidos por sujeitos surdos? Como investigar aquisição e processamento sem generalizar resultados obtidos com poucos participantes? Como articular descrição linguística, experiência cultural e demandas de formação, tradução e ensino? Essas questões justificam uma síntese crítica capaz de organizar contribuições recentes e apontar caminhos futuros.

Assim, o objetivo deste artigo é discutir os principais desafios e as perspectivas futuras da Linguística Cognitiva aplicada aos estudos da Libras e da cognição surda, destacando seis núcleos: corporeidade e experiência; espaço e construção conceitual; iconicidade e arbitrariedade; multimodalidade e tradução; aquisição e dimensão sociocultural; e desafios teórico-metodológicos. Trata-se de uma revisão bibliográfica interpretativa, fundamentada prioritariamente em produção acadêmica nacional de 2024 a 2026 disponibilizada nos arquivos que compõem o corpus deste trabalho. A leitura buscou identificar convergências, tensões e lacunas, preservando os recortes empíricos de cada estudo e evitando transformar resultados localizados em generalizações sobre todas as pessoas surdas. Desse modo, pretende-se contribuir para uma agenda de pesquisa interdisciplinar, empiricamente mais ampla e teoricamente sensível às especificidades da Libras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Linguística Cognitiva, Libras e experiência corporificada

A aproximação entre Linguística Cognitiva e Libras é particularmente produtiva porque permite conceber a língua como um sistema simbólico no qual estrutura e significado são inseparáveis. Em vez de tratar a gramática como um conjunto autônomo de regras desligadas da experiência, essa abordagem possibilita investigar como esquemas espaciais, experiências perceptivas, padrões de uso e convenções sociais participam da construção linguística. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 380-381) sustentam que sinais-termo podem ser compreendidos a partir de processos cognitivos corporificados e da interação entre gramaticalidade, iconicidade e cognição. Para os autores, a forma de um sinal está ligada a experiências e à construção do significado, o que torna insuficiente uma descrição exclusivamente articulatória quando o objetivo é compreender a organização conceptual.

Esse entendimento encontra correspondência nos estudos de Silva e Machado (2025, p. 93-94), para quem a tradução em Libras mobiliza o corpo como meio de construção do sentido. A atividade tradutória exige mais do que correspondências lexicais: envolve imagens mentais, escolhas expressivas, organização espacial e ajustes culturais. Segundo Silva (2022 apud Silva; Machado, 2025, p. 94), o

ato tradutório em Libras envolve sinais, representações mentais com significados, corporeidade e outras estruturas da produção sinalizada, razão pela qual o texto de partida precisa ser recriado segundo os recursos da língua de chegada. Essa formulação evidencia como a noção de corporificação pode ser operacionalizada em situações concretas de uso, especialmente quando o tradutor deve reorganizar relações semânticas que não se apresentam de modo linear ou equivalente entre português e Libras.

No campo terminológico, a corporificação também aparece como princípio de organização do léxico especializado. Em áreas como Saúde e Biossegurança, sinais-termo precisa expressar conceitos abstratos sem perder inteligibilidade para os usuários da língua. Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 394) mostram que o corpo participa da delimitação espacial, da direção dos movimentos e da construção de relações semânticas, de modo que a experiência corporal não constitui mero adorno expressivo. A análise dos autores reforça que a estrutura visual-espacial da Libras deve ser investigada em ligação com mecanismos cognitivos, culturais e gramaticais.

Diante das análises apresentadas, é possível afirmar que este estudo alcançou seu objetivo, ao identificar, no processo de elaboração e organização de sinais-termo, construções linguísticas que evidenciam a corporeidade como um princípio estruturante da Libras. Verificou-se que o corpo, mais do que um suporte físico, atua como elemento ativo na produção de sentido, contribuindo

para a construção semântica dos sinais. Ademais, a articulação com teorias linguísticas vinculadas aos estudos cognitivos corporificados permitiu descrever e compreender, com maior precisão, os mecanismos cognitivos e gramaticais envolvidos na criação de sinais técnicos voltados às áreas da Biossegurança e da Saúde (Francisco; Bourguignon; Castro Júnior, 2025, p. 394).

A citação explicita uma questão central para o futuro do campo: a corporeidade precisa ser tratada como dimensão passível de descrição sistemática. Isso implica identificar quais componentes corporais assumem funções linguísticas, que operam como recursos discursivos ou interacionais e como esses níveis se articulam em diferentes gêneros. Uma agenda cognitiva robusta não pode simplesmente afirmar que “o corpo produz sentido”; é necessário demonstrar, por meio de corpora comparáveis e critérios analíticos explícitos, como configurações de mão, movimento, localização, orientação, postura, olhar e expressões não manuais se combinam para estabelecer contrastes formais e efeitos semântico-pragmáticos. Nascimento (2026, p. 296-297) reforça essa necessidade ao problematizar fronteiras rígidas entre língua e gesto e propor investigação mais precisa da integração corporal na sinalização.

Essa perspectiva também requer cuidado conceitual. A noção de cognição corporificada não autoriza reduzir a Libras a gestualidade espontânea nem presumir que todo aspecto visual seja automaticamente icônico. Ao contrário, a corporeidade deve ser

compreendida dentro de convenções linguísticas que se estabilizam historicamente, sofrem variação e são aprendidas em comunidades de uso. Correia e Paula (2024, p. 10-24) lembram que as línguas de sinais compartilham com as línguas naturais a arbitrariedade do signo, ainda que apresentem graus de motivação icônica. A contribuição da Linguística Cognitiva, portanto, é mais consistente quando articula experiência e convencionalização, evitando substituir um formalismo abstrato por um determinismo perceptivo igualmente simplificador.

Espaço, dêixis e construção conceptual

O espaço constitui um domínio particularmente relevante para a investigação cognitiva da Libras. Ele não funciona apenas como cenário físico da sinalização, mas como recurso para estabelecer referentes, organizar relações, construir perspectivas e acompanhar deslocamentos discursivos. Máximo (2024, p. 917) observa que relações sintático-semânticas, referenciação e noções temporais recorrem à materialidade espacial para codificar distinções e organizar conceptualizações. A análise cognitivo-funcional permite, assim, compreender o espaço como parte da gramática e, simultaneamente, como suporte para operações de atenção, perspectivação e construção de cenas.

Silva e Machado (2026, p. 200-223) aprofundam esse argumento ao analisar a dêixis e os pronomes pessoais em tradução para Libras. Para os autores, o apontamento não deve ser interpretado como gesto simples ou transparência referencial. Ele participa de uma rede semântico-pragmática na qual corpo, posição espacial, contexto e intenção comunicativa interagem. A corporeidade funciona como recurso cognitivo para selecionar pontos de referência e estabelecer relações entre interlocutores e entidades discursivas. Esse tipo de análise é particularmente relevante porque desloca a descrição de uma equivalência formal — por exemplo, “pronome em português = apontamento em Libras” — para a investigação dos processos de conceptualização que sustentam a escolha e a interpretação do sinal.

Os espaços mentais constituem outro instrumento teórico produtivo. Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 123-132) analisam uma narrativa infantil traduzida para Libras e demonstram que a construção de sentidos envolve produção imagética, referência corporal, classificadores, transições entre espaços e funções dêitico-anafóricas. O corpo do enunciador pode assumir diferentes perspectivas, enquanto o olhar, a orientação e a posição articulam personagens e eventos. Os resultados do estudo indicam que a narrativa sinalizada depende de uma coordenação entre gramática, representação espacial e operações cognitivas, e não de uma sucessão de sinais isolados.

No âmbito da literatura infantil, essa organização pode assumir também uma função formativa. Kendrick, Soares e Mattos (2025, p. 137) destacam que o uso articulado de classificadores, expressões faciais e corporais, direção do olhar e espaços mentais potencializa a fruição da narrativa e favorece experiências linguísticas significativas para crianças surdas. A consequência teórica é relevante: estudos cognitivos da Libras podem dialogar com ensino e aquisição sem transformar categorias cognitivas em receitas pedagógicas. O desafio consiste em demonstrar como determinados recursos são aprendidos, convencionalizados e empregados por sinalizantes com diferentes idades, repertórios e experiências de exposição à língua.

Também os processos tradutórios revelam que o espaço não é neutro. Na tradução, o profissional precisa reconstruir relações referenciais e perspectivas segundo possibilidades específicas da língua de chegada. Diniz e Carneiro (2026, p. 181-195) defendem uma leitura plurissistêmica da unidade de tradução, articulando dimensões cognitivas, linguísticas e socioculturais. Entre os processos cognitivos relevantes, destacam memória, analogia, categorização e formação de unidades recorrentes. Essa abordagem contribui para compreender por que a tradução Libras-português e português-Libras não pode ser explicada apenas por correspondência lexical: a unidade efetivamente processada pode envolver construções mais amplas, relações espaciais e escolhas orientadas por função e contexto.

Para pesquisas futuras, a espacialidade oferece oportunidades metodológicas ainda pouco exploradas em larga escala no contexto brasileiro. Corpora anotados em vídeo podem permitir comparações entre gêneros, regiões, faixas etárias e trajetórias de aquisição, além de análises quantitativas de padrões de localização, retomada referencial e mudanças de perspectiva. Contudo, a anotação precisa preservar a simultaneidade característica da Libras. Transcrições lineares, quando utilizadas isoladamente, tendem a apagar a coocorrência de mãos, face, olhar, tronco e espaço. A perspectiva cognitiva pode contribuir justamente ao desenvolver modelos que representem múltiplas camadas sem reduzir a complexidade dos dados a sequências equivalentes à escrita alfabética.

Iconicidade, arbitrariedade e expansão terminológica

A iconicidade ocupa posição recorrente nas pesquisas cognitivas sobre línguas de sinais, mas seu tratamento exige precisão. A relação entre configuração formal e aspectos de uma experiência ou de um referente pode favorecer determinadas associações, porém isso não significa que os sinais sejam desenhos transparentes do mundo. Correia e Paula (2024, p. 10) retomam o princípio saussuriano da arbitrariedade para problematizar a impressão de evidência icônica. Ao final, os autores sustentam que a iconicidade não elimina a

dimensão convencional das línguas de sinais e afirmam que “o campo da linguística, tratando-se em especial dessas línguas, tem um caminho ainda longo em teorização e análise” (Correia; Paula, 2024, p. 24). A observação é importante porque posiciona a iconicidade como problema de pesquisa, e não como resposta pronta.

Uchôa *et al.* (2026, p. 1-4) oferecem um exemplo aplicado dessa discussão ao propor a criação de um sinal para CAMPO MAGNÉTICO. O estudo utiliza um modelo de construção analógica da iconicidade composto por seleção imagética, esquematização e codificação, tratando a iconicidade como processo cognitivo e não como simples imitação visual. O caso evidencia que a criação terminológica envolve escolha de propriedades conceituais relevantes, transformação dessas propriedades em esquemas e adequação às possibilidades fonológicas e morfológicas da Libras. O resultado depende, portanto, de análise conceitual, conhecimento linguístico e validação social.

A expansão terminológica é uma das áreas em que a interface entre Linguística Cognitiva e Libras pode gerar impacto científico e social imediato. O crescimento da presença da Libras em universidades, saúde, ciência, justiça e tecnologias cria demandas por sinais-termo capazes de circular em práticas especializadas. Albres (2025, p. 215-216) relaciona esse processo à tradução e ao mapeamento mental, defendendo que a elaboração de termos não deve

ser pensada de modo isolado da experiência de uso. O desafio consiste em evitar tanto a imposição de sinais elaborados sem participação comunitária quanto a crença de que a motivação visual, por si só, garante clareza conceptual ou estabilidade.

Apontamos como lacuna de pesquisa a falta de uma abordagem integrada entre os estudos da tradução, a linguística cognitiva e o desenvolvimento terminológico, que considere como os processos cognitivos influenciam a prática da tradução e o crescimento terminológico. Embora existam estudos que abordem aspectos isolados de cada área, ainda há uma necessidade de explorar como as teorias cognitivas podem contribuir com as estratégias de tradução e vice-versa, considerando os usos da Libras pelas comunidades surdas em âmbito acadêmico. Além disso, a aplicação de modelos cognitivos para entender a tomada de decisão do tradutor ou de educadores em contextos específicos é um campo que merece mais investigação. Essa intersecção pode enriquecer tanto a compreensão da tradução quanto o desenvolvimento de novas metodologias e práticas no campo (Albres, 2025, p. 216).

A lacuna apontada por Albres organiza uma das perspectivas mais promissoras do campo. Estudos futuros podem acompanhar o ciclo completo de emergência de um sinal-termo: identificação de uma lacuna lexical, análise do conceito, propostas de representação, discussão entre usuários, circulação em ambientes acadêmicos ou profissionais, variação concorrente e eventual estabilização. Esse desenho permitiria observar como iconicidade, analogia, frequência, categorização, economia articulatória e pertencimento comunitário

interagem no uso real. A metodologia pode integrar vídeo, entrevistas em Libras, tarefas de julgamento e análise longitudinal, sem pressupor que a primeira proposta terminológica seja automaticamente aceita ou cognitivamente mais “natural”.

Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 379-394) reforçam esse caminho ao mostrar que a terminografia bilíngue e multimodal pode registrar não apenas equivalentes, mas informações visuais, semânticas e de uso. Em materiais de Saúde e Biossegurança, a corporeidade e o espaço ajudam a tornar conceitos acessíveis, mas a criação de sinais precisa considerar os contextos socioculturais da comunidade surda. Já Albres (2025, p. 225-226) interpreta a tradução como processo de reconceptualização, no qual esquemas, frames e modelos cognitivos orientam escolhas. Em conjunto, esses estudos sugerem que a terminologia de Libras deve ser observada como atividade social, cognitiva e linguística, e não apenas como inventário de formas.

A agenda futura também precisa investigar a tensão entre iconicidade e arbitrariedade em diferentes níveis. Um sinal pode ter motivação imagética na origem e, com o tempo, tornar-se menos transparente para usuários que não compartilham a história de sua formação. Pode haver variantes com diferentes graus de motivação, ou sinais formalmente semelhantes interpretados de modo distinto conforme contexto. Estudos experimentais com sinalizantes surdos,

combinados a dados naturalísticos, poderiam examinar reconhecimento, aprendizagem, memória e julgamento de transparência sem confundir facilidade de adivinhação com estrutura linguística. Essa distinção é essencial para que a Linguística Cognitiva não transforme a iconicidade em uma explicação totalizante das línguas de sinais.

Multimodalidade, tradução e construção de sentidos

A multimodalidade constitui um dos eixos mais recentes e desafiadores do debate. Nascimento (2026, p. 274-278) observa que a comunicação humana é composta por múltiplos recursos semióticos coordenados e questiona abordagens que tratam a modalidade visual-espacial como se ela, por si só, esgotasse a multimodalidade das línguas de sinais. Ao estudar mouthings e mouth gestures em construções interrogativas, o autor propõe olhar para a boca como parte potencialmente integrada a construções linguísticas e interacionais. A questão não é classificar previamente cada movimento como “linguístico” ou “gestual”, mas investigar sua regularidade, função, distribuição e grau de convencionalização.

Esse deslocamento tem consequências para a própria noção de dado linguístico. Se fala ou sinalização ocorre em interação face a face com gesto, olhar, expressões faciais e corporais, o corpus precisa

registrar e permitir a análise de tais camadas. Modelos baseados no uso tornam-se especialmente adequados porque tratam padrões gramaticais como abstrações construídas a partir de ocorrências. Nascimento (2026, p. 278) argumenta que a incorporação da multimodalidade exige reavaliar o que se entende por pareamento forma-sentido, uma vez que as entradas semióticas atuam de maneira integrada. Para a Libras, isso significa que descrições centradas apenas nas mãos podem perder informações relevantes à construção convencional e ao uso situado.

Por fim, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas podem contribuir para o fortalecimento de uma agenda de pesquisa voltada à multimodalidade em línguas de sinais, especialmente no contexto brasileiro, em que esse debate ainda se encontra em processo de consolidação. Estudos futuros poderão aprofundar empiricamente as hipóteses aqui levantadas, ampliando o escopo de análise para diferentes fenômenos linguísticos, gêneros discursivos e contextos interacionais, bem como investigando de modo mais sistemático os limites, as funções e os graus de convencionalização do recrutamento da boca na sinalização (Nascimento, 2026, p. 297).

A tradução constitui um campo privilegiado para observar essa coordenação. Carvalho e Silva (2026, p. 114-138) discutem a transcrição em Libras a partir de uma abordagem multimodal de leitura. Em conteúdos destinados a crianças e jovens surdos, a tradução envolve texto sinalizado, visualidade, composição da cena e recursos

que reorganizam a experiência de leitura. Nas considerações finais, os autores defendem que a análise multimodal é essencial para compreender uma leitura não linear em que recursos verbais e visuais atuam conjuntamente. Essa perspectiva amplia a noção de acessibilidade: não basta acrescentar uma janela de Libras a um produto concebido integralmente segundo a lógica do português escrito ou falado; é necessário considerar como a informação é estruturada para a experiência visual do usuário.

Silva e Machado (2026, p. 223-224) chegam à conclusão semelhante ao analisar dêixis, semântico-pragmática e cognição. Para os autores, escolhas tradutórias dependem do contexto, da espacialização e de recursos corporais que funcionam simultaneamente. O corpo não aparece apenas como canal de execução, mas como recurso cognitivo para estabelecer referência, assumir perspectivas e ajustar efeitos pragmáticos. A consequência para a formação de tradutores e intérpretes é relevante: competências linguísticas precisam ser articuladas a capacidades de leitura multimodal, monitoramento contextual e tomada de decisão. Isso não significa psicologizar toda escolha tradutória, mas reconhecer que tradução envolve processamento, memória, atenção e avaliação de alternativas.

Diniz e Carneiro (2026, p. 181-195) complementam essa discussão ao propor uma abordagem plurissistêmica da unidade de

tradução. A frequência de uma construção e sua posição no sistema tradutório não são automaticamente equivalentes, e a delimitação da unidade depende de fatores cognitivos, linguísticos e socioculturais. Tal perspectiva evita conceber a unidade como segmento fixo determinado apenas pela superfície textual. Para a Libras, em que simultaneidade, espaço e corpo podem distribuir informação em diferentes canais, esse princípio é particularmente importante. Pesquisas futuras podem explorar como tradutores segmentam mentalmente unidades em tarefas Libras-português e português-Libras, quais pistas orientam essas decisões e como a experiência profissional modifica os padrões de processamento.

Outro aspecto relevante é a circulação de sentidos em práticas digitais. Vasconcelos e Campello (2026, p. 369) analisam memes da cultura surda brasileira a partir de uma perspectiva semiótica, mostrando que signos visuais e cenas práticas podem expressar pertencimento e experiências comunitárias. Embora o estudo não se situe estritamente no núcleo da Linguística Cognitiva, ele evidencia que a construção de significados em ambientes digitais é inseparável de repertórios culturais. Para pesquisas cognitivas, isso sugere a necessidade de ampliar objetos de estudo para além de tarefas laboratoriais ou frases isoladas, incorporando gêneros digitais, humor, narrativas e práticas sociais que mobilizam conhecimento compartilhado pela comunidade surda.

Aquisição, uso da Libras e dimensão sociocultural da cognição

A relação entre cognição e Libras precisa incorporar as condições concretas de acesso à língua. A trajetória de aquisição não é um detalhe biográfico, pois influencia repertórios, fluência e experiências de categorização e interação. Costa, Nascimento e Silva (2025, p. 314) analisaram três estudantes surdos com histórias linguísticas distintas e observaram diferenças na produção de sinais compostos. Os próprios autores associam a aquisição precoce ou tardia da Libras a processos linguísticos e cognitivos, mas os resultados devem ser interpretados no limite do pequeno grupo investigado. A principal contribuição, para este artigo, é metodológica: pesquisas sobre cognição surda precisam registrar idade de aquisição, qualidade do input, contextos de uso e repertório bilíngue, evitando tratar “pessoas surdas” como uma categoria experimental indiferenciada.

Silva e Valério (2026, p. 1-2) oferecem uma perspectiva educacional complementar. Em uma turma de estudantes surdos, identificaram práticas centradas na correspondência entre sinais e palavras e a predominância do português como objetivo educacional, com a Libras frequentemente reduzida a recurso de mediação. Esse cenário é relevante para a Linguística Cognitiva porque condições escolares moldam oportunidades de uso significativo da língua. Uma

abordagem baseada no uso pressupõe exposição a construções em contextos variados; se o ensino restringe a Libras a lista de vocabulário ou equivalências pontuais, reduz-se o acesso a narrativas, argumentação, referenciação, inferência e outros processos discursivos nos quais categorias linguísticas e cognitivas se estabilizam.

O estudo de Silva e Valério (2026, p. 10) também chama atenção para a posição do pesquisador surdo na produção de dados. O coautor surdo relata que seu acesso às interações escolares foi afetado pelo predomínio do português oral, ao mesmo tempo em que sua experiência favoreceu atenção a interações visuais, expressões faciais e sinais. Essa reflexão mostra que os desafios metodológicos não se limitam à escolha de instrumentos: incluem relações de poder, acessibilidade e posicionamento epistemológico. Para uma agenda futura, a participação de pesquisadores surdos em todas as etapas — formulação de perguntas, coleta, análise, interpretação e disseminação — pode ampliar a validade ecológica e reduzir vieses decorrentes de modelos construídos exclusivamente a partir de expectativas ouvintes.

A dimensão sociocultural aparece também na terminologia e na semiótica. Uchôa *et al.* (2026, p. 18) reconhecem que a criação de um sinal não se encerra na proposta formal e que a aceitação pela comunidade é elemento decisivo para sua circulação. Albres (2025, p. 215-226) trata a expansão terminológica como criação social ligada a

práticas de tradução e usos acadêmicos. Vasconcelos e Campello (2026, p. 369) demonstram que produtos visuais como memes mobilizam signos e experiências compartilhadas na cultura surda. Em conjunto, esses trabalhos sustentam que cognição, linguagem e cultura não podem ser separadas artificialmente: modelos mentais e categorias são construídos em práticas de interação, e sua análise exige considerar os ambientes sociais em que os sinais são usados.

É nesse ponto que a expressão cognição surda requer maior vigilância teórica. Se usada sem especificação, pode sugerir que a experiência visual produziria automaticamente um modo único de pensar. Os próprios estudos do corpus apontam em direção oposta: há diferentes trajetórias de aquisição, variação linguística, contato com português, níveis de escolarização, práticas profissionais e experiências comunitárias. A categoria mais produtiva, portanto, é relacional: investigar como determinados processos cognitivos se configuram em experiências linguísticas concretas de usuários de Libras. Essa formulação permite reconhecer especificidades sem essencializar o sujeito surdo e abre espaço para comparações internas à comunidade, estudos longitudinais e análise de repertórios bilíngues ou multimodais.

Em termos de pesquisa, isso implica ampliar a diversidade das amostras. São necessários estudos com crianças expostas precocemente à Libras, adultos que adquiriram a língua em diferentes

períodos, surdos de famílias surdas e ouvintes, usuários de diferentes regiões e grupos sociais, além de sinalizantes com experiências educacionais variadas. A comparação deve ser acompanhada de descrição detalhada das condições de aquisição e uso. Mais do que buscar “diferenças cognitivas” abstratas entre surdos e ouvintes, a Linguística Cognitiva pode perguntar como experiências linguísticas específicas influenciam categorização, memória discursiva, construção espacial, inferência e escolhas lexicais. Essa mudança de pergunta reduz riscos de patologização e aproxima o campo de uma concepção situada de linguagem.

Desafios teórico-metodológicos e perspectivas futuras

A síntese dos estudos permite identificar um primeiro desafio: construir modelos teoricamente integrados sem apagar a diversidade dos fenômenos. Corporeidade, iconicidade, multimodalidade, espaços mentais, tradução, terminologia e aquisição não são sinônimos de cognição. Cada eixo exige conceitos próprios, níveis de análise e procedimentos de validação. Albres (2025, p. 216) identifica explicitamente a falta de integração entre tradução, Linguística Cognitiva e desenvolvimento terminológico. Nascimento (2026, p. 296-297) aponta a consolidação ainda inicial da agenda multimodal no Brasil. Esses diagnósticos sugerem que o avanço do campo depende

menos da multiplicação de rótulos e mais da construção de perguntas empiricamente testáveis que conectem teoria, dados e práticas sociais.

O segundo desafio é metodológico. A Libras é produzida em vídeo, com simultaneidade e múltiplos articuladores, mas muitos procedimentos acadêmicos continuam dependentes de transcrições lineares e exemplos isolados. Para analisar recursos corporais e multimodais, torna-se necessário investir em corpora anotados, protocolos transparentes, descrição dos participantes e disponibilização ética de dados. A replicabilidade é especialmente importante em estudos que propõem novas categorias ou relações cognitivas. Amostras pequenas, como as inevitáveis em pesquisas exploratórias, podem gerar hipóteses relevantes, mas seus resultados precisam ser apresentados como localizados e posteriormente testados em conjuntos mais amplos.

O terceiro desafio é descritivo e epistemológico: formular categorias adequadas à Libras sem simplesmente importar modelos de línguas orais. Máximo (2024, p. 896-917) propõe a Tipologia das Interfaces como alternativa cognitivo-funcional baseada em dados naturalísticos de pessoas surdas. A autora reconhece, entretanto, que qualquer modelo permanece aberto a revisão, o que constitui uma postura particularmente relevante para um campo em consolidação.

Assim, entendemos que nosso modelo não anula nem diminui outros modelos propostos para a Libras, pois

reconhecemos que é inerente ao movimento da Ciência convulsões e rupturas teóricas e metodológicas. Oferecemos à Linguística mais uma possibilidade descritiva e interpretativa para a gramática da Libras, a qual ainda passará por refinamentos ao longo dos anos como nosso compromisso como linguista (Máximo, 2024, p. 917).

O reconhecimento da provisoriedade dos modelos é uma condição para o amadurecimento científico. Em vez de escolher entre uma gramática formal e uma gramática cognitiva como alternativas excludentes, pesquisas futuras podem comparar o poder explicativo de diferentes descrições para fenômenos específicos. A contribuição cognitiva será mais convincente quando demonstrar o que explica adicionalmente: por exemplo, como frequência e experiência moldam construções; como espaços mentais organizam perspectiva; como iconicidade orienta processos de criação lexical; ou como recursos corporais se convencionalizam. Esse procedimento evita que conceitos como “corporeidade” e “multimodalidade” se tornem apenas termos amplos sem operacionalização.

O quarto desafio envolve o processamento. Os trabalhos de tradução sugerem que atenção, memória, tomada de decisão e monitoramento participam da produção em Libras (Diniz; Carneiro, 2026, p. 195; Silva; Machado, 2026, p. 223). Contudo, ainda há espaço para estudos experimentais nacionais que articulem esses processos a dados linguísticos naturalísticos. Tarefas de compreensão,

reconhecimento de sinais, memória de construções, julgamento de iconicidade e rastreamento de escolhas tradutórias podem ser úteis, desde que sejam desenhadas em Libras e validadas com usuários surdos. A combinação de experimentos, análise de corpus e entrevistas pode permitir triangulação e reduzir o risco de interpretar desempenho em uma tarefa artificial como retrato completo da cognição dos participantes.

O quinto desafio é tecnológico. O crescimento de acervos digitais, plataformas de vídeo, ferramentas de anotação e recursos computacionais cria condições para estudar padrões de uso em escala maior. Ao mesmo tempo, sistemas automáticos treinados com dados insuficientes podem reproduzir descrições inadequadas ou reduzir a Libras a sequências de configurações manuais. A agenda futura pode explorar reconhecimento de padrões, busca em corpora e apoio à terminologia, mas precisa preservar a participação da comunidade surda, a privacidade e a complexidade multimodal. Ferramentas computacionais devem servir à análise linguística, e não substituir critérios teóricos ou validação por sinalizantes.

O sexto desafio é interdisciplinar. A Linguística Cognitiva aplicada à Libras dialoga com Psicolinguística, Estudos da Tradução, Educação Bilíngue, Semiótica, Terminologia e tecnologias da linguagem. Carvalho e Silva (2026, p. 137-138) mostram como leitura multimodal e transcrição se encontram em materiais digitais; Silva e

Valério (2026, p. 24-26) evidenciam consequências educacionais de uma visão grafocêntrica; Francisco, Bourguignon e Castro Júnior (2025, p. 394) aproximam cognição e terminologia especializada. A interdisciplinaridade, porém, deve ser construída com conceitos compatíveis e problemas comuns, não pela simples justaposição de teorias.

A partir dessas questões, pode-se projetar uma agenda futura organizada em cinco frentes complementares. A primeira é a ampliação de corpora naturais de Libras, com documentação regional e diversidade de gêneros. A segunda é o estudo longitudinal de aquisição e uso, para acompanhar a formação de construções e estratégias espaciais ao longo do tempo. A terceira é a investigação multimodal com anotação sincronizada de mãos, face, boca, olhar e corpo. A quarta é a análise cognitiva da criação e circulação terminológica, incluindo processos de aceitação comunitária. A quinta é o fortalecimento de pesquisas lideradas ou coconstruídas por pessoas surdas, garantindo que problemas, categorias e interpretações dialoguem com experiências de uso da língua.

Dentro dessa agenda, a multimodalidade aparece como ponto de integração, mas não como explicação única. Ela permite investigar simultaneidade e coordenação entre canais, enquanto a cognição corporificada ajuda a formular hipóteses sobre experiência e conceptualização; a gramática baseada no uso contribui para estudar

frequência e convencionalização; a semântico-pragmática orienta a análise de contexto e inferência; e a terminologia possibilita acompanhar a estabilização de novos sinais. O futuro da área pode residir justamente nessa articulação modular: diferentes modelos respondendo a diferentes perguntas, conectados por dados empiricamente ricos e por uma concepção da Libras como língua complexa, variável e socialmente situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção nacional recente permite afirmar que a Linguística Cognitiva tem ampliado as possibilidades de investigação da Libras ao aproximar estrutura linguística, construção de sentidos, experiência corporal, espaço, iconicidade e práticas sociais. Os trabalhos examinados demonstram que a modalidade visual-espacial não deve ser tratada como simples diferença de canal: ela participa da organização da referência, da perspectiva, da simultaneidade e das relações semânticas dentro de um sistema linguístico convencional, variável e historicamente compartilhado. A contribuição cognitiva torna-se mais consistente quando evita tanto a transferência automática de categorias das línguas orais quanto a explicação de qualquer fenômeno da Libras apenas por sua visualidade.

A corporeidade emerge como eixo central, especialmente nos estudos de tradução, dêixis e terminologia. O corpo participa da construção semântica, da organização de espaços mentais e de escolhas tradutórias. A iconicidade mostra-se relevante para a criação de sinais e o mapeamento conceptual, mas não elimina arbitrariedade e convencionalização. A multimodalidade amplia esse quadro ao exigir análise conjunta de mãos, boca, face, olhar, tronco e contexto interacional. Por isso, modelos futuros precisam trabalhar com dados que preservem a simultaneidade e a integração entre recursos, evitando transcrições que apaguem dimensões significativas da produção sinalizada.

Também se evidenciou que a cognição surda não pode ser tomada como categoria homogênea. Trajetórias de aquisição da Libras, contato com o português, escolarização e práticas sociais produzem experiências linguísticas diversas. O caminho mais produtivo é investigar relações entre experiência linguística e processos cognitivos de modo situado, registrando idade de aquisição, repertório, contexto de uso e participação comunitária. Essa abordagem permite reconhecer especificidades da experiência visual e sinalizada sem transformar diferenças linguísticas em determinismos cognitivos ou generalizar resultados obtidos com grupos reduzidos.

Entre os desafios identificados estão a fragmentação entre subáreas, a necessidade de corpora multimodais mais amplos, a pouca

investigação longitudinal e a dependência de métodos originalmente formulados para dados orais ou escritos. Há ainda um desafio epistemológico: garantir presença efetiva de pesquisadores surdos na formulação de problemas, coleta e interpretação dos dados. O relato de Silva e Valério (2026, p. 10) mostra que a acessibilidade linguística afeta o próprio processo de pesquisa; assim, democratizar a produção científica pode modificar o que se observa, quais perguntas são formuladas e como os fenômenos são compreendidos.

As perspectivas futuras são promissoras, desde que o campo combine rigor teórico, qualidade empírica e responsabilidade sociolinguística. Bases de vídeo anotadas, corpora diversificados, estudos longitudinais e investigações experimentais validadas em Libras podem ampliar a precisão das descrições, assim como o acompanhamento da criação e circulação de sinais-termo. Conclui-se que a Linguística Cognitiva aplicada à Libras avança quando compreende a língua em uso, reconhece corpo e espaço como dimensões da significação, investiga a iconicidade sem simplificá-la e trata a multimodalidade como problema analítico efetivo. Uma agenda brasileira construída com participação surda e métodos multimodais poderá aprofundar a compreensão da Libras e contribuir para teorias mais gerais sobre linguagem, cognição e experiência humana.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Estudos sobre a cognição e a tradução de Línguas de Sinais: criação social e ampliação terminológica.

Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 215-229, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68162.

Disponível em:

<https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68162>. Acesso em: 8 jul. 2026.

CARVALHO, Márcia Monteiro; SILVA, Rafael Monteiro da.

Transcrição em Libras: a recriação do texto durante o processo tradutório com uma abordagem multimodal de leitura. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, e04234, p. 114-142, 2026. DOI:

10.14393/LL63-v42-2026-34. Disponível em:

<https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-34>. Acesso em: 2 set. 2026.

CORREIA, Tiberio Teylon dos Santos; PAULA, Aldir Santos de. A arbitrariedade do signo nas línguas de sinais: entre a iconicidade e o princípio saussuriano. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 10-26, 2024. DOI: 10.47456/rctl.v18i39.43649. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/rctl.v18i39.43649>. Acesso em: 12 jul. 2026.

COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da; NASCIMENTO, Geisymeire Pereira do; SILVA, Heron Ferreira da. O uso de sinais compostos por estudantes surdos do curso de Letras-Libras da UFPI: um estudo pelo viés sociolinguístico e abordagem cognitiva. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 303-328, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68189. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68189>. Acesso em: 16 jul. 2026.

DINIZ, Ruan Sousa; CARNEIRO, Teresa Dias. Aspectos cognitivos, linguísticos e socioculturais da unidade de tradução (UT): uma abordagem plurissistêmica a partir de traduções da Libras para o português escrito. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, e04237, p. 181-199, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-37. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-37>. Acesso em: 3 set. 2026.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; BOURGUIGNON, Saulo Cabral; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Linguística cognitiva e estudos gramaticais da Libras: sinais técnicos em saúde e biossegurança. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 379-397, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68155>. Acesso em: 21 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, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68106. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68106>. Acesso em: 24 jul. 2026.

MÁXIMO, Nídia. Uma tipologia linguística para a Libras. **Revista da ABRALIN**, v. 23, n. 2, p. 896-921, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2205. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2205>. Acesso em: 28 jul. 2026.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Construções interrogativas multimodais em Libras: o papel de mouthings e de mouth gestures. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 20, n. 45, p. 274-301, 2026. DOI: 10.47456/rctl.v20i45.52665. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/rctl.v20i45.52665>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Giselli Mara da; VALÉRIO, Wesley Klismann Ferreira. Ensino de Libras como primeira língua em uma turma de estudantes surdos: tensões entre língua de sinais e língua majoritária no cotidiano escolar. **Revista da ABRALIN**, v. 24, n. 1, p. 1-30, 2026. DOI: 10.25189/rabralin.v24i1.2327. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i1.2327>. Acesso em: 7 set. 2026.

SILVA, Rafael Monteiro da. **Transcrição em Língua Brasileira de Sinais**: um processo criativo e crítico, recriando o texto durante o ato tradutório. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Bilíngue) – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726797>. Acesso em: 10 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, maio/ago. 2025. DOI: 10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n2a68252>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SILVA, Rafael Monteiro da; MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. Semântico-pragmática e cognição: análise do fenômeno dêitico e sua relação com os pronomes pessoais no singular como expressões de corporeidade durante o ato tradutório em Libras. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, e04238, p. 200-227, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-38. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-38>. Acesso em: 6 set. 2026.

UCHÔA, Alessandra; MENEZES, Arlinda Pereira da Silva; SILVA, José Wagner Cavalcanti; BELO, José Tiago Ferreira. Para além do visual: o uso da iconicidade na criação do sinal para CAMPO MAGNÉTICO. **Revista do GELNE**, Natal, v. 28, n. 1, e42164, 2026. DOI: 10.21680/1517-7874.2026v28n1ID42440. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2026v28n1ID42440>. Acesso em: 8 set. 2026.

VASCONCELOS, Alessandro Augusto de Souza; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A prática semiótica nos memes da cultura surda brasileira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, e04245, p. 369-388, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-45. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-45>. Acesso em: 9 set. 2026.