

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.