

CAPÍTULO 8

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

 <https://doi.org/10.68044/br2sre40>

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. Schallenberger (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” (Schallenberger, 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.