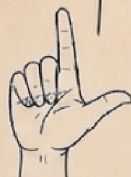




# Cognição, Libras e Inclusão

Diálogos entre  
Neurociência,  
Linguística e  
Educação de Surdos

DÉBORA GONÇALVES RIBEIRO DIAS  
CLEYTON COSTA DOS SANTOS  
MARCO AURÉLIO ROCHA DI FRANCO  
JAQUELINE BOLDO  
(ORGANIZADORES)



  
EDITORA  
ILUSTRAÇÃO





DÉBORA GONÇALVES RIBEIRO DIAS  
CLEYTON COSTA DOS SANTOS  
MARCO AURÉLIO ROCHA DI FRANCO  
JAQUELINE BOLDO  
(ORGANIZADORES)

**COGNIÇÃO, LIBRAS E INCLUSÃO**  
DIÁLOGOS ENTRE NEUROCIÊNCIA,  
LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Editora Ilustração  
Santo Ângelo – Brasil  
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

**Editor-gerente:** Fábio César Junges

**Capa:** IA

**Revisão:** Os autores

---

#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

C676 Cognição, Libras e inclusão [recurso eletrônico] : diálogos entre neurociência, linguística e educação de surdos / organizadores: Débora Gonçalves Ribeiro Dias ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.  
168 p.

ISBN 978-65-6135-254-3

DOI 10.46550/978-65-6135-254-3

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Neurociência. I. Dias, Débora Gonçalves Ribeiro (org.).

CDU: 376

---

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: [ilustracao@gmail.com](mailto:ilustracao@gmail.com)

[www.editorailustracao.com.br](http://www.editorailustracao.com.br)

## Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
Débora Gonçalves Ribeiro Dias	
Cleyton Costa dos Santos	
Marco Aurélio Rocha Di Franco	
Jaqueline Boldo	
Capítulo 1 - NEUROPLASTICIDADE E SURDEZ: COMO O CÉREBRO SE REORGANIZA NA AUSÊNCIA DO INPUT AUDITIVO .....	13
Márcia Simone da Silva	
Taynan Alécio da Silva	
Larissa Silva Rebouças	
Luana Moreira	
Ramon Dias de Araújo	
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Capítulo 2 - FUNÇÕES EXECUTIVAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS SURDAS: PERSPECTIVAS NEUROPSICOLÓGICAS .....	29
Francielle Cantarelli Martins	
Marcos Paulo de Almeida	
Márcia Simone da Silva	
Pedro Henrique de Macêdo Silva	
Sueli Pereira	
Marcelo de Araújo Costa	
Capítulo 3 - ESTRUTURA FONOLÓGICA, MORFOLÓGICA E SINTÁTICA DA LIBRAS: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS PARA EDUCADORES.....	45
Mathaus Barbosa Santiago	
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Carla Beatriz Medeiros Klein	
Carlos Rikison Nunes de Moura	
Tainara Melo Santos	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Ewerton Carlos Matos Marques	

Capítulo 4 - AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L1: MARCOS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA..... 61

Leuciani Aparecida Duelle Rossi  
 Márcia Simone da Silva  
 Francielle Cantarelli Martins  
 Sueli Pereira  
 Marcelo de Araújo Costa  
 Jessica Silva Cosso

Capítulo 5 - LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: PROCESSOS COGNITIVOS E DESAFIOS DE APRENDIZAGEM..... 77

Carlos Rikison Nunes de Moura  
 Marcela Leal Junqueira Pinheiro  
 Luciane Cruz Silveira  
 Patricia Kelly Pinheiro Souza  
 Ivanildo de Medeiros Oliveira  
 Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo

Capítulo 6 - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA DA LIBRAS: IDENTIDADES, REGIÕES E COMUNIDADES ..... 93

Carla Beatriz Medeiros Klein  
 Deonísio Schmitt  
 Luciane Cruz Silveira  
 Amarildo João Espíndola  
 Ivanildo de Medeiros Oliveira  
 Erick Rommel Hipólito de Souza

Capítulo 7 - NEOLOGISMOS E TERMINOLOGIA EM LIBRAS: CRIAÇÃO LEXICAL E INOVAÇÃO LINGUÍSTICA NA ERA DIGITAL..... 111

Deonísio Schmitt  
 Priscilla Fonseca Cavalcante  
 Ramon Dias de Araújo  
 Jessica Silva Cosso  
 Larissa Silva Rebouças  
 Mauricio Damasceno Souza

Capítulo 8 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL:  
POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS..... 129

Carla Damasceno de Moraes  
Adriano de Oliveira Gianotto  
Leuciani Aparecida Duelle Rossi  
Christiane Carpinteiro Lamarao  
Marcos Paulo de Almeida  
Sueli Pereira  
Marcelo de Araújo Costa

Capítulo 9 - O PAPEL DO PROFESSOR BILÍNGUE: IDENTIDADE,  
FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA..... 147

Márcia Simone da Silva  
Christiane Carpinteiro Lamarao  
Marcos Paulo de Almeida  
Sueli Pereira  
Marcelo de Araújo Costa  
Mauricio Damasceno Souza

Capítulo 10 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LIBRAS:  
INTERFACES ENTRE COGNIÇÃO, LÍNGUA E INOVAÇÃO  
PEDAGÓGICA..... 165

Priscilla Fonseca Cavalcante  
Erick Rommel Hipólito de Souza  
Marcos Paulo de Almeida  
Luana Moreira  
Zuleyde Machado Maia  
Carlos Henrique de Sousa França



## APRESENTAÇÃO

O livro *Cognição, Libras e Inclusão: diálogos entre neurociência, linguística e educação de surdos* reúne estudos e reflexões voltados às interfaces entre linguagem, aprendizagem e inclusão educacional de pessoas surdas. A proposta da obra é promover diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, compreendendo que a educação de surdos demanda abordagens interdisciplinares capazes de considerar aspectos cognitivos, linguísticos, culturais e pedagógicos.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará discussões sobre neurociência e aprendizagem, aquisição da linguagem, a Libras como língua natural da comunidade surda, formação de professores, práticas inclusivas, tecnologias educacionais e políticas linguísticas. A obra também evidencia a importância do reconhecimento das identidades surdas e da valorização das experiências visuais no processo educativo.

Este livro destina-se a pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, intérpretes de Libras, profissionais da educação e a todos aqueles interessados em compreender os desafios e possibilidades da educação bilíngue para surdos no Brasil.

Esperamos que esta obra contribua para ampliar os debates acadêmicos e fortalecer práticas educacionais mais inclusivas, acessíveis e comprometidas com os direitos linguísticos da comunidade surda.

Agradecemos aos pesquisadores, professores, estudantes e profissionais que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste livro, compartilhando experiências, conhecimentos e reflexões fundamentais para o desenvolvimento desta proposta.

Débora Gonçalves Ribeiro Dias  
Cleyton Costa dos Santos  
Marco Aurélio Rocha Di Franco  
Jaqueline Boldo  
(Organizadores)



## Capítulo 1

# NEUROPLASTICIDADE E SURDEZ: COMO O CÉREBRO SE REORGANIZA NA AUSÊNCIA DO INPUT AUDITIVO

Márcia Simone da Silva<sup>1</sup>

Taynan Alécio da Silva<sup>2</sup>

Larissa Silva Rebouças<sup>3</sup>

Luana Moreira<sup>4</sup>

Ramon Dias de Araújo<sup>5</sup>

Greice Kelly Nascimento Santos Costa<sup>6</sup>

## 1 Introdução

A compreensão da neuroplasticidade no contexto da surdez exige a superação de perspectivas reducionistas que associam a deficiência auditiva exclusivamente à perda funcional, desconsiderando os complexos processos adaptativos do sistema nervoso central. A neuroplasticidade, entendida como a capacidade dinâmica do cérebro de reorganizar suas estruturas e funções em resposta a estímulos ambientais, experiências e demandas cognitivas, constitui um dos principais fundamentos teóricos para a análise do desenvolvimento de pessoas surdas. Trata-se de um processo contínuo, intrínseco ao funcionamento cerebral, que permite não apenas compensações funcionais, mas também a emergência de novas formas de organização perceptiva e cognitiva.

Nesse sentido, a ausência do input auditivo não implica um déficit absoluto no funcionamento cerebral, mas desencadeia uma série de reorganizações que envolvem tanto alterações anatômicas quanto funcionais. Conforme apontam Kappel, Moreno e Buss (2011), a

---

1 Mestra em Educação Bilingue pela Instituto Nacional de Educação Surdos.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

4 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pato Branco, Graduanda em Letras Libras pela Unochapeco.

5 Mestre em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

6 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

plasticidade neural refere-se à capacidade de ocorrerem mudanças no sistema responsável pela transmissão das informações, evidenciando que o sistema nervoso pode reorganizar-se diante de variações nos estímulos sensoriais. Essa perspectiva amplia a compreensão da surdez, deslocando o foco da limitação para a adaptação.

A literatura contemporânea tem destacado o papel da plasticidade intermodal, também denominada cross-modal, como um dos principais mecanismos envolvidos na reorganização cerebral em indivíduos surdos. Esse fenômeno consiste na capacidade de áreas cerebrais tradicionalmente associadas ao processamento auditivo passarem a responder a estímulos visuais ou táteis. Silva e Meneses (2023) afirmam que “a neuroplasticidade cross-modal [...] possibilita a reconstrução de sinapses no cérebro do aluno com surdez, de forma adaptativa”, evidenciando que o cérebro não permanece inativo diante da ausência de estímulos auditivos, mas reorganiza suas conexões para manter a funcionalidade cognitiva.

Essa reorganização não ocorre de maneira aleatória, mas está profundamente relacionada às experiências do sujeito e ao ambiente sociocultural no qual está inserido. Sob essa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vigotski oferece importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento de pessoas surdas. Para o autor, o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas por fatores biológicos, sendo essencial considerar as mediações sociais e culturais. Vigotski (1997, apud Brettas, 2015) afirma que “a cultura molda o psicológico, assim determinando a maneira de pensar e de agir de um grupo no qual uma pessoa se encontra inserida”, indicando que as condições sociais e linguísticas são determinantes para o desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, a ausência da audição deve ser analisada não apenas como um dado biológico, mas como uma condição que exige reorganizações mediadas socialmente. O próprio Vigotski (2022) defende que o defeito não se reduz à sua dimensão orgânica, mas se manifesta sobretudo em suas consequências sociais, enfatizando que o desenvolvimento da criança com deficiência ocorre por vias alternativas. Tal concepção rompe com modelos patologizantes e introduz uma perspectiva mais dinâmica, na qual a compensação não se dá apenas por substituição sensorial, mas pela construção de novos sistemas funcionais.

A reorganização cerebral em pessoas surdas está diretamente associada ao fortalecimento de outras modalidades sensoriais, especialmente a visão. Estudos indicam que indivíduos surdos apresentam

maior sensibilidade a estímulos visuais periféricos, maior capacidade de atenção visual e aprimoramento de habilidades visuoespaciais. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz do conceito de reorganização cortical, no qual áreas cerebrais são recrutadas para desempenhar funções distintas daquelas originalmente previstas. Santos *et al.* (2024) destacam que a neuroplasticidade envolve a “reorganização dos circuitos neurais” e a adaptação do cérebro frente às mudanças sensoriais, sendo esse processo essencial para a aprendizagem e para a adaptação ao ambiente.

A análise comparativa com estudos sobre deficiência visual contribui para ampliar a compreensão desses mecanismos. Embora se trate de modalidades sensoriais distintas, os princípios da reorganização neural são semelhantes. Rangel *et al.* (2010) afirmam que a perda de uma aferência sensorial provoca mudanças compensatórias no córtex, alterando as conexões entre diferentes áreas cerebrais. Essa reorganização evidencia a natureza multimodal do cérebro humano, no qual as áreas sensoriais não são rigidamente especializadas, mas podem desempenhar funções diversas conforme as demandas do ambiente.

No caso específico da surdez, a reorganização cerebral está intimamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, especialmente quando mediada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). A linguagem, enquanto função psicológica superior, desempenha papel central na organização do pensamento e na construção da consciência. Alves e Frassetto (2015) destacam que a língua de sinais “fornece [...] as condições mais necessárias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo”, evidenciando que a linguagem visual-espacial não apenas substitui a oralidade, mas constitui um sistema linguístico completo e estruturado.

A aquisição da Libras desde a infância é um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. Quando há acesso precoce a uma língua natural, o cérebro pode organizar-se de forma mais eficiente, estabelecendo conexões neurais relacionadas à linguagem, memória e atenção. Por outro lado, a privação linguística pode comprometer significativamente o desenvolvimento, não em função da surdez em si, mas da ausência de mediação adequada. Nesse sentido, Barbosa e Batista (2025) afirmam que a exposição precoce à Libras “promove a reorganização neural, ativando áreas cerebrais associadas à linguagem, memória e atenção”, reforçando a importância do ambiente linguístico no desenvolvimento da pessoa surda.

A literatura também aponta que o cérebro da pessoa surda apresenta maior ativação em regiões associadas ao processamento visual durante tarefas linguísticas. Esse fenômeno demonstra que a linguagem não está restrita a uma modalidade sensorial específica, mas pode ser processada por diferentes vias, dependendo da experiência do sujeito. Nesse contexto, a noção de mente estendida e cognição incorporada ganha relevância, ao considerar que o conhecimento é construído a partir da interação entre corpo, ambiente e cultura.

Á dimensão educacional da neuroplasticidade. A reorganização cerebral não ocorre de forma automática, sendo influenciada pelas práticas pedagógicas e pelas condições de ensino. A educação bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, tem se mostrado uma abordagem eficaz para potencializar o desenvolvimento cognitivo e linguístico de pessoas surdas. Essa perspectiva considera as especificidades da experiência visual e valoriza a língua de sinais como meio legítimo de comunicação e aprendizagem.

É possível afirmar que a neuroplasticidade redefine a compreensão da surdez, deslocando-a de um paradigma deficitário para um paradigma de potencialidade. Em vez de compreender a ausência do input auditivo como uma limitação irreversível, passa-se a reconhecê-la como uma condição que exige reorganizações específicas, mediadas pela cultura e pela linguagem. Tal perspectiva implica também uma revisão das práticas educacionais, que devem ser orientadas não pela tentativa de normalização, mas pela valorização das diferenças.

Por fim, cabe destacar que a neuroplasticidade não elimina os desafios enfrentados pelas pessoas surdas, mas oferece um referencial teórico sólido para compreender suas potencialidades e necessidades. A reorganização cerebral na ausência do input auditivo evidencia a capacidade adaptativa do ser humano e reforça a importância de políticas educacionais inclusivas, que garantam acesso à linguagem, à cultura e ao conhecimento. Nesse contexto, a surdez deixa de ser vista como uma deficiência a ser corrigida e passa a ser compreendida como uma forma singular de experiência humana, cuja riqueza reside justamente em sua diferença.

## 2 Neuroplasticidade e reorganização cerebral na ausência do input auditivo

A análise da neuroplasticidade no contexto da surdez requer a compreensão de que o cérebro humano não opera como um sistema fixo, rigidamente determinado por predisposições biológicas, mas como uma estrutura dinâmica, moldada continuamente pelas experiências sensoriais, cognitivas e sociais. A ausência do input auditivo, sobretudo quando ocorre de forma precoce, desencadeia uma reorganização funcional e estrutural que envolve múltiplos sistemas neurais, evidenciando a capacidade adaptativa do sistema nervoso central.

A neuroplasticidade pode ser definida como a capacidade do cérebro de reorganizar suas conexões sinápticas e funções em resposta a alterações no ambiente ou na experiência. Nesse sentido, não se trata de um fenômeno excepcional, mas de um princípio fundamental do funcionamento neural. Conforme Santos *et al.* (2024, p. 2), a neuroplasticidade refere-se ao “processo contínuo de mudança cerebral, de reorganização dos circuitos neurais”, sendo um mecanismo essencial para adaptação e aprendizagem. Tal definição permite compreender que, diante da ausência de estímulos auditivos, o cérebro não permanece inativo, mas reorganiza suas funções para responder às demandas ambientais.

No caso da surdez, especialmente a congênita ou adquirida precocemente, a reorganização cerebral manifesta-se de maneira significativa por meio da plasticidade intermodal, também denominada plasticidade cross-modal. Esse fenômeno consiste na capacidade de áreas cerebrais originalmente responsáveis pelo processamento auditivo passarem a responder a estímulos de outras modalidades, como a visual e a tátil. Silva e Meneses (2023, p. 200) destacam que a neuroplasticidade “possibilita a reconstrução de sinapses no cérebro do aluno com surdez, de forma adaptativa”, evidenciando que o sistema nervoso central reorganiza suas redes neurais para compensar a ausência do input auditivo.

Essa reorganização não deve ser interpretada como simples substituição funcional, mas como uma reconfiguração complexa dos sistemas sensoriais e cognitivos. Nesse sentido, a literatura aponta que o cérebro humano possui organização multimodal, na qual diferentes áreas podem participar do processamento de múltiplos tipos de informação. Rangel *et al.* (2010, p. 197) afirmam que a perda de uma modalidade sensorial provoca “mudanças plásticas compensatórias [...] alterando

as conexões do córtex visual com os córtices somestésico e auditivo”. Tal perspectiva reforça a ideia de que o cérebro não é rigidamente compartimentalizado, mas apresenta flexibilidade funcional.

Essa concepção encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vigotski, que enfatiza o papel das mediações sociais no desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento da criança com deficiência ocorre por vias alternativas, sendo determinado não apenas por fatores biológicos, mas também pelas condições sociais e culturais. Nesse sentido, Vigotski (2022) sustenta que o defeito não deve ser compreendido em sua dimensão orgânica isolada, mas em suas consequências sociais e nas possibilidades de compensação mediadas pela cultura. Assim, a reorganização cerebral na surdez deve ser analisada à luz das interações sociais e das experiências linguísticas.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender que a ausência do input auditivo não implica necessariamente prejuízo cognitivo, mas exige reorganizações específicas que podem resultar em aprimoramento de outras funções. Diversos estudos indicam que pessoas surdas apresentam maior desenvolvimento de habilidades visuoespaciais, atenção visual periférica e memória visual. Barbosa e Batista (2025, p. 6) destacam que “crianças surdas apresentam aprimoramento de habilidades visuoespaciais, atenção visual e memória de trabalho”, evidenciando que a reorganização neural pode favorecer determinadas competências.

A relação entre neuroplasticidade e experiência sensorial também pode ser compreendida a partir da seguinte citação direta longa, que explicita o caráter adaptativo do sistema nervoso:

A plasticidade neural refere-se à capacidade de reorganização do sistema nervoso durante o desenvolvimento e na fase adulta em resposta a desafios ambientais. A plasticidade é propriedade intrínseca do sistema nervoso, além de ser o mecanismo pelo qual ocorrem o aprendizado e as mudanças compensatórias após lesão do tecido neural. A neuroplasticidade é expressa em todos os níveis organizacionais e garante a capacidade de adaptação e aprendizagem ao longo da vida humana (Santos *et al.*, 2024, p. 2).

Essa citação evidencia que a reorganização cerebral não é um processo limitado à infância, mas ocorre ao longo de toda a vida, sendo intensificada em contextos de privação sensorial. No caso da surdez, a ausência de estímulos auditivos promove o fortalecimento de conexões relacionadas a outras modalidades sensoriais, especialmente a visão.

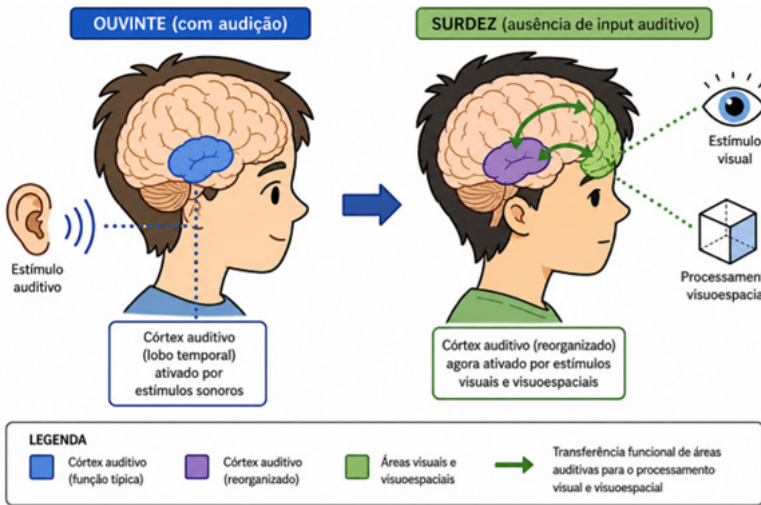
Além disso, a literatura aponta que o desenvolvimento da linguagem exerce papel fundamental nesse processo. A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um fator determinante para a organização neural da pessoa surda, pois fornece uma base linguística compatível com sua experiência sensorial. Alves e Frassetto (2015, p. 211) afirmam que a língua de sinais “conduz [...] ao desenvolvimento pleno”, possibilitando a constituição das funções cognitivas e afetivas. Dessa forma, a reorganização cerebral não ocorre apenas em função da ausência auditiva, mas também em função das experiências linguísticas disponíveis.

Nesse contexto, a noção de plasticidade intermodal pode ser aprofundada a partir de estudos recentes sobre cognição visuoespacial. Lacerda (2026) destaca que a experiência visual reorganiza profundamente as funções cognitivas, permitindo que o cérebro da pessoa surda desenvolva novas estratégias de processamento da informação. Essa reorganização envolve não apenas áreas sensoriais primárias, mas também regiões associativas responsáveis por funções superiores, como linguagem, memória e atenção.

A compreensão da neuroplasticidade na surdez também pode ser enriquecida por meio. Por exemplo, Silva e Meneses (2023), ao discutirem os fundamentos da neurociência cognitiva, retomam as contribuições de Vygotsky (1997), destacando que o desenvolvimento da pessoa surda envolve mecanismos internos de compensação que permitem superar a ausência da audição. Nesse sentido, Vygotsky (1997 apud Silva; Meneses, 2023) aponta que a surdez impulsiona a criação de mecanismos internos que favorecem o desenvolvimento de outras capacidades, como memória visual e atenção gestual.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a reorganização cerebral não deve ser compreendida como um processo meramente biológico, mas como resultado da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais. A plasticidade neural, portanto, constitui um fenômeno complexo, que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

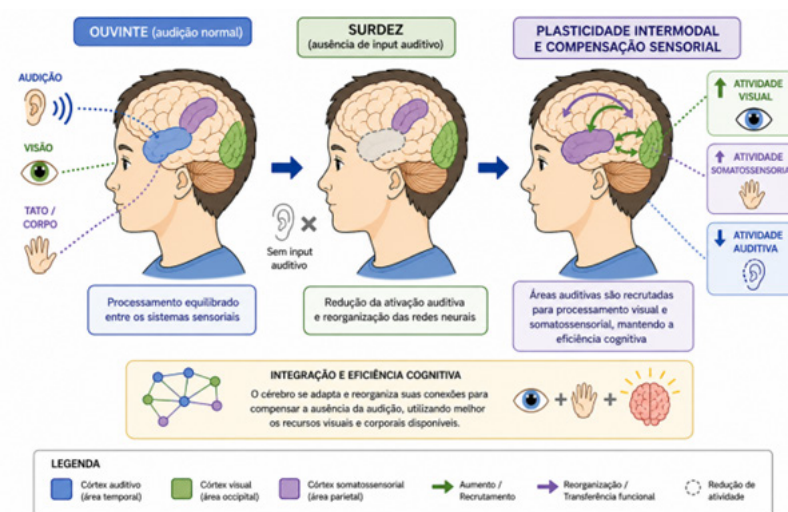
Figura 1 – Representação da reorganização cerebral na surdez



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A figura 1 representa a reorganização das áreas cerebrais na ausência do input auditivo. As regiões tradicionalmente associadas ao córtex auditivo são mostradas sendo ativadas por estímulos visuais, evidenciando a plasticidade intermodal. Setas indicam a transferência funcional de áreas auditivas para o processamento visual e visuoespacial.

Figura 2 – Plasticidade intermodal e compensação sensorial



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A figura 2 ilustra a integração entre diferentes sistemas sensoriais no cérebro da pessoa surda. Destaca-se o aumento da atividade nas áreas visuais e somatossensoriais, bem como a redução da ativação auditiva. O diagrama demonstra como o cérebro reorganiza suas redes para manter a eficiência cognitiva.

A neuroplasticidade e a reorganização cerebral na ausência do input auditivo evidenciam a capacidade adaptativa do sistema nervoso humano. A surdez, longe de representar uma limitação absoluta, configura-se como uma condição que promove reorganizações específicas, possibilitando o desenvolvimento de novas formas de percepção, linguagem e cognição. Essa compreensão exige uma abordagem teórica que integre neurociência, educação e cultura, reconhecendo a singularidade da experiência surda e suas potencialidades.

### **3 Libras, cognição visuoespacial e desenvolvimento da pessoa surda**

A compreensão do desenvolvimento da pessoa surda exige a articulação entre linguagem, cognição e experiência sensorial, sobretudo no que se refere à centralidade da modalidade visuoespacial. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se configura apenas como um instrumento comunicativo, mas como um sistema linguístico estruturado que possibilita a organização do pensamento, a constituição da subjetividade e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A cognição da pessoa surda, portanto, deve ser compreendida a partir de uma perspectiva que reconheça a especificidade da experiência visual e sua relação com os processos neurocognitivos.

A Libras, enquanto língua natural das comunidades surdas, apresenta estrutura gramatical própria, organizada em níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, diferenciando-se das línguas orais não pela complexidade, mas pela modalidade de expressão. Alves e Frassetto (2015, p. 211) destacam que a língua de sinais “fornece [...] as condições mais necessárias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo”, evidenciando que a linguagem visual-espacial é fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa surda.

A aquisição da Libras desde a infância é determinante para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a linguagem constitui o principal mediador das funções psicológicas superiores. Sob a perspectiva histórico-

cultural, a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o organiza e o transforma. Nesse sentido, a ausência de acesso a uma língua estruturada pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, não em função da surdez em si, mas da privação linguística. Assim, a Libras desempenha papel central na constituição do sujeito surdo, possibilitando a construção de significados, a internalização de conceitos e a participação social.

A relação entre linguagem e cognição pode ser aprofundada por meio da seguinte citação direta longa, que explicita a importância da língua de sinais no desenvolvimento:

A língua de sinais representa um papel expressivo na vida das pessoas surdas, conduzindo-as, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Ela fornece para as crianças surdas as condições mais necessárias à expansão das relações interpessoais, constituindo o funcionamento cognitivo e afetivo, logo promovendo a constituição da subjetividade. (Alves; Frassetto, 2015, p. 211)

Essa passagem evidencia que a Libras não é apenas um recurso de comunicação, mas um elemento estruturante do desenvolvimento humano. A linguagem visual-espacial permite que a criança surda organize sua experiência, estabeleça relações sociais e desenvolva habilidades cognitivas complexas.

No âmbito da cognição visuoespacial, destaca-se que pessoas surdas tendem a apresentar maior desenvolvimento de habilidades relacionadas à percepção visual, à atenção periférica e à memória visuoespacial. Essas características não devem ser interpretadas como compensações isoladas, mas como resultado de uma reorganização cognitiva mediada pela experiência sensorial e linguística. Barbosa e Batista (2025, p. 6) apontam que crianças surdas apresentam “aprimoramento de habilidades visuoespaciais, atenção visual e memória de trabalho”, indicando que a experiência visual exerce papel central no desenvolvimento cognitivo.

A literatura contemporânea também tem enfatizado a relação entre cognição visuoespacial e plasticidade intermodal. Nesse contexto, a linguagem em sinais ativa áreas cerebrais associadas ao processamento visual e espacial, evidenciando que o cérebro da pessoa surda organiza a linguagem a partir de sua experiência sensorial predominante. Lacerda (2026) destaca que a cognição visuoespacial, associada à língua de sinais, constitui elemento fundamental para a organização do pensamento em sujeitos surdos, indicando que a linguagem visual não representa uma limitação, mas uma forma alternativa e eficiente de processamento cognitivo.

A análise desse fenômeno pode ser enriquecida por meio evidenciando a articulação entre diferentes referenciais teóricos. Silva e Meneses (2023), ao retomarem as contribuições de Vygotsky, afirmam que o desenvolvimento da pessoa surda envolve mecanismos internos de compensação que favorecem a construção do conhecimento. Nesse sentido, Vygotsky (1997 apud Silva; Meneses, 2023) argumenta que a ausência da audição impulsiona a criação de novas formas de organização cognitiva, nas quais a linguagem visual desempenha papel central. Essa perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento da pessoa surda não é inferior, mas qualitativamente distinto.

A cognição visuoespacial também está diretamente relacionada à forma como a pessoa surda percebe e organiza o mundo. A predominância da visão como canal de acesso à informação implica o desenvolvimento de estratégias cognitivas específicas, que envolvem a interpretação de movimentos, expressões faciais, gestos e configurações espaciais. Nesse contexto, a linguagem em sinais apresenta características que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, como o uso do espaço tridimensional, a simultaneidade de informações e a iconicidade dos sinais.

Além disso, a experiência visuoespacial contribui para o desenvolvimento da atenção e da memória. Estudos indicam que pessoas surdas apresentam maior capacidade de monitoramento visual do ambiente, o que pode ser compreendido como uma adaptação às demandas comunicativas. Essa habilidade permite que o sujeito surdo processe múltiplas informações simultaneamente, favorecendo a aprendizagem e a interação social.

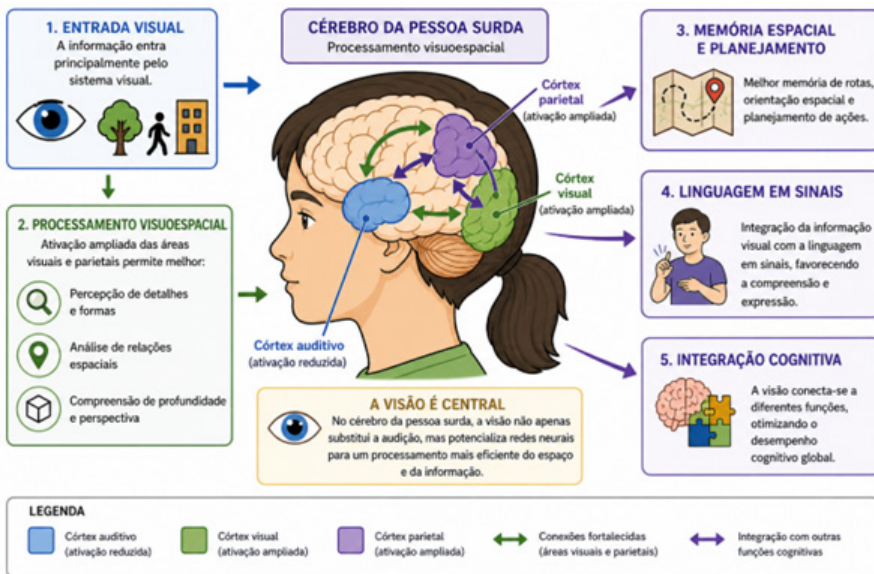
Do ponto de vista educacional, a valorização da Libras e da cognição visuoespacial implica a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade da experiência surda. A educação bilíngue, que considera a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, constitui uma abordagem que respeita a identidade linguística da pessoa surda e potencializa seu desenvolvimento cognitivo. Nesse modelo, a linguagem visual não é subordinada à oralidade, mas reconhecida como meio legítimo de construção do conhecimento.

A perspectiva histórico-cultural também contribui para a compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento. Vigotski (2022) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais mediadas pela linguagem, sendo esta o principal instrumento de internalização de conhecimentos. No caso da pessoa surda, a Libras

desempenha essa função mediadora, possibilitando a construção de significados e a participação ativa na cultura.

A análise da Libras e da cognição visuoespacial permite, portanto, compreender que o desenvolvimento da pessoa surda não deve ser avaliado a partir de parâmetros ouvintistas, mas a partir de sua própria experiência sensorial e linguística. A linguagem visual não representa uma limitação, mas uma forma legítima e eficiente de organização cognitiva, que possibilita o desenvolvimento pleno do sujeito.

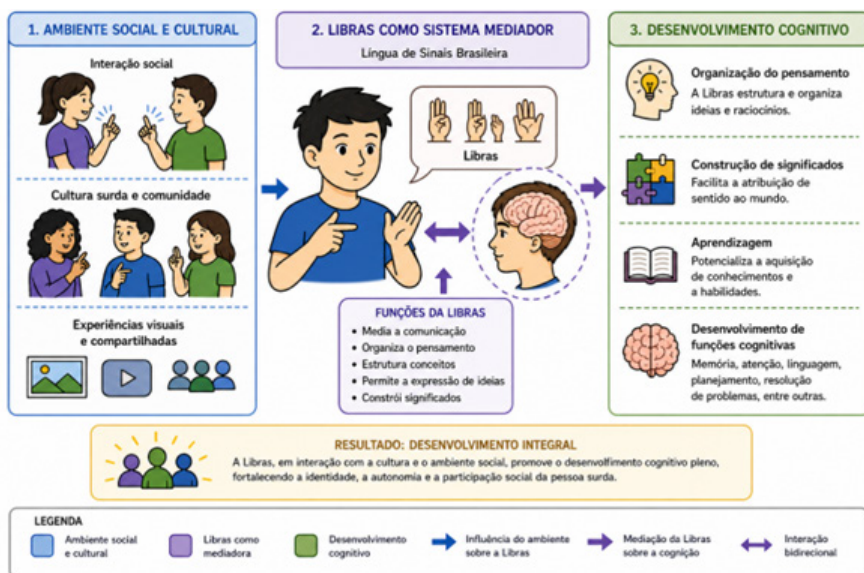
Figura 3 – Cognição visuoespacial na pessoa surda



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A figura 3 representa o processamento visuoespacial no cérebro da pessoa surda, destacando a ativação ampliada das áreas visuais e parietais. Setas indicam a integração entre percepção visual, memória espacial e linguagem em sinais, evidenciando a centralidade da visão no processamento cognitivo.

Figura 4 – Libras como mediadora do desenvolvimento cognitivo



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A figura 4 ilustra a Libras como sistema mediador entre o ambiente social e o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. O diagrama apresenta a interação entre linguagem, cultura e cognição, destacando o papel da Libras na organização do pensamento, na construção de significados e na aprendizagem.

Em síntese, a Libras, a cognição visuoespacial e o desenvolvimento da pessoa surda constituem dimensões interdependentes, que evidenciam a complexidade do processo de aprendizagem e a importância de abordagens educacionais que valorizem a diversidade linguística. A compreensão desses elementos permite superar visões deficitárias e reconhecer a surdez como uma forma singular de experiência humana, marcada por potencialidades específicas e por uma organização cognitiva própria.

## 4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a relação entre neuroplasticidade, linguagem e cognição na surdez exige uma abordagem teórica que ultrapasse modelos biomédicos reducionistas e reconheça a complexidade do desenvolvimento humano em sua dimensão histórico-cultural. A ausência do input auditivo não deve ser interpretada

como um déficit absoluto, mas como uma condição que desencadeia reorganizações neurais significativas, evidenciando a capacidade adaptativa do sistema nervoso central.

A neuroplasticidade, enquanto propriedade intrínseca do cérebro, demonstra que o desenvolvimento não é rigidamente determinado pela presença ou ausência de determinados estímulos sensoriais, mas pelas experiências e mediações às quais o sujeito tem acesso. Nesse sentido, a reorganização cerebral na surdez revela não apenas processos compensatórios, mas a emergência de novas formas de organização cognitiva, especialmente no domínio visuoespacial. Tais transformações indicam que o cérebro da pessoa surda não é menos desenvolvido, mas qualitativamente distinto, operando a partir de uma lógica perceptiva e linguística própria.

A linguagem, nesse contexto, assume papel central. A Libras, enquanto língua natural da pessoa surda, constitui o principal instrumento de mediação cognitiva, possibilitando a organização do pensamento, a construção de significados e a inserção social. A ausência de acesso precoce a uma língua estruturada pode comprometer o desenvolvimento, não em função da surdez em si, mas da privação linguística. Por outro lado, quando a Libras é introduzida desde a infância, observa-se o fortalecimento das funções cognitivas, evidenciando a interdependência entre linguagem e desenvolvimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Vigotski, compreende-se que o desenvolvimento da pessoa surda ocorre por vias alternativas, sendo profundamente influenciado pelas condições sociais, culturais e educacionais. O autor enfatiza que a deficiência não se reduz ao aspecto biológico, mas se manifesta em suas consequências sociais, o que implica a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o acesso à linguagem. Tal concepção reforça a importância de uma educação bilíngue, que reconheça a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, respeitando a especificidade linguística da pessoa surda.

Além disso, a cognição visuoespacial, amplamente desenvolvida em indivíduos surdos, evidencia que a experiência visual não representa uma limitação, mas uma potencialidade. O uso do espaço, da simultaneidade e da iconicidade na língua de sinais contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como atenção, memória e raciocínio abstrato. Dessa forma, a reorganização cerebral na surdez não apenas

compensa a ausência da audição, mas amplia determinadas capacidades cognitivas.

Do ponto de vista educacional, torna-se imprescindível a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências neurocientíficas e em concepções inclusivas de linguagem e cultura. A valorização da Libras, a formação de professores bilíngues e a criação de ambientes educacionais acessíveis são elementos fundamentais para garantir o desenvolvimento pleno da pessoa surda. A ausência dessas condições pode resultar em exclusão social e em limitações no processo de aprendizagem, não decorrentes da surdez, mas das barreiras impostas pelo contexto.

Por fim, a compreensão da surdez a partir da neuroplasticidade e da cognição visuoespacial contribui para a construção de uma perspectiva mais ampla e humanizada, que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana. A reorganização cerebral na ausência do input auditivo evidencia a capacidade do ser humano de adaptar-se às condições do ambiente, reafirmando que o desenvolvimento não está condicionado à normalidade sensorial, mas à qualidade das experiências e das mediações disponíveis. Assim, a surdez deve ser compreendida não como deficiência a ser superada, mas como diferença a ser respeitada e valorizada no âmbito educacional, social e cultural.

## Referências

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. *Aletheia*, n. 46, p. 211-221, jan./abr. 2015. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942015000100017](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017). Acesso em: 01 mai. 2026.

ANJOS JUNIOR, Celso dos; FLORENCIO, Carlos Eduardo de C. A neuroplasticidade e seus efeitos sobre a aprendizagem da Libras por surdos congênitos. *Revista FT*, v. 29, ed. 144, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-neuroplasticidade-e-seus-efeitos-sobre-a-aprendizagem-da-libras-por-surdos-congenitos/>. Acesso em: 01 mai. 2026.

BARBOSA, Bartira Luisa; BATISTA, Gabriela Gassetta. Plasticidade cerebral e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: implicações para a trajetória acadêmica. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2025.

KAPPEL, Vanessa; MORENO, Ana Clara de Paula; BUSS, Ceres Helena. Plasticidade do sistema auditivo: considerações teóricas. *Brazilian Journal*

of Otorhinolaryngology, v. 77, n. 5, p. 670-674, 2011.

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, p. 1–24, 2026. DOI: 10.33871/22386084.2026.16.11642. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducuclings/article/view/11642>. Acesso em: 02 mai. 2026.

RANGEL, Maria Luíza et al. Deficiência visual e plasticidade no cérebro humano. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 12, n. 1, p. 197-207, 2010. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872010000100016](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100016). Acesso em: 02 mai. 2026.

SANTOS, Ranni Pereira et al. Compreendendo a neuroplasticidade cortical na deficiência visual. *BioSCIENCE*, v. 82, 2024. Disponível em: <https://bioscience.org.br/bioscience/index.php/bioscience/article/view/369>. Acesso em: 02 mai. 2026.

SILVA, Iratanio Magnum de Souza Serpa; DE MENESES, Danilo Andrade. ALÉM DAS FRONTEIRAS DISCIPLINARES: INTEGRAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA, LINGUAGEM E SEMIÓTICA NO ENSINO DE FÍSICA PARA ESTUDANTES SURDOS. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 199–222, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1344>. Acesso em: 3 mai. 2026.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras completas: Tomo cinco – Fundamentos de defectologia*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: [https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski\\_obras\\_completas.pdf](https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf). Acesso em: 03 mai. 2026

# FUNÇÕES EXECUTIVAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS SURDAS: PERSPECTIVAS NEUROPSICOLÓGICAS

Francielle Cantarelli Martins<sup>1</sup>

Marcos Paulo de Almeida<sup>2</sup>

Márcia Simone da Silva<sup>3</sup>

Pedro Henrique de Macêdo Silva<sup>4</sup>

Sueli Pereira<sup>5</sup>

Marcelo de Araújo Costa<sup>6</sup>

## 1 Introdução

As funções executivas constituem um conjunto complexo de habilidades cognitivas responsáveis pela regulação do comportamento, pela organização do pensamento e pela adaptação do indivíduo às demandas do ambiente. Tais funções englobam processos como planejamento, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e monitoramento de ações, sendo fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos orientados a objetivos (Dias; Menezes; Seabra, 2010). No contexto do desenvolvimento infantil, essas habilidades assumem papel central na aprendizagem, na socialização e na construção da autonomia, uma vez que permitem à criança organizar suas ações, resolver problemas e ajustar seu comportamento diante de situações novas ou desafiadoras.

Do ponto de vista neuropsicológico, as funções executivas estão diretamente associadas ao funcionamento do córtex pré-frontal, região

---

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

3 Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos.

4 Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.

5 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

6 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

cerebral que apresenta desenvolvimento progressivo ao longo da infância e adolescência. Essa maturação gradual implica que as habilidades executivas não emergem de forma completa desde o nascimento, mas são construídas por meio da interação entre fatores biológicos e ambientais, especialmente aqueles relacionados à linguagem, à escolarização e às experiências sociais. Nesse sentido, a compreensão do desenvolvimento das funções executivas exige uma análise integrada entre aspectos neurológicos, cognitivos e socioculturais.

Quando se trata de crianças surdas, a discussão sobre funções executivas e desenvolvimento cognitivo adquire especificidades relevantes. Historicamente, concepções equivocadas associaram a surdez a déficits cognitivos, desconsiderando a influência determinante das condições de acesso à linguagem e às interações sociais. Estudos mais recentes, no entanto, têm evidenciado que a criança surda possui potencial cognitivo equivalente ao da criança ouvinte, sendo as diferenças observadas frequentemente decorrentes de fatores como privação linguística, atraso na aquisição da linguagem e limitações no ambiente educacional (Vargas; Moser, 2020).

A linguagem desempenha papel fundamental na organização das funções executivas, pois atua como mediadora do pensamento e da autorregulação. Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem permite a internalização de processos cognitivos superiores, possibilitando à criança planejar ações, controlar impulsos e refletir sobre suas próprias condutas (Rodríguez, 2000). Dessa forma, o acesso precoce a uma língua estruturada, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo pleno da criança surda, favorecendo a organização do pensamento e o desenvolvimento de habilidades executivas.

A ausência ou o atraso no acesso à linguagem pode impactar significativamente o desenvolvimento cognitivo. Crianças surdas que não são expostas precocemente à língua de sinais podem apresentar dificuldades na formação de conceitos abstratos, na organização temporal e na resolução de problemas, não em razão da surdez em si, mas pela limitação no desenvolvimento linguístico (Poker, 2014). Nesse contexto, a linguagem não deve ser compreendida apenas como instrumento de comunicação, mas como base estruturante das funções psicológicas superiores.

Além disso, a literatura aponta que o desenvolvimento cognitivo da criança surda está fortemente relacionado às oportunidades de interação social e à qualidade das experiências educacionais. A teoria de Vygotsky

ênfata que o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre por meio da mediação social, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo. Assim, a criança surda que tem acesso a ambientes ricos em interação, comunicação e estímulos linguísticos apresenta maiores possibilidades de desenvolvimento cognitivo e executivo (Gomes, 2005).

Sob a perspectiva neuropsicológica, torna-se essencial considerar que o processamento cognitivo da criança surda pode apresentar particularidades, especialmente no que se refere à predominância de canais visuais e visuoespaciais. Estudos indicam que indivíduos surdos tendem a desenvolver estratégias cognitivas baseadas no processamento visual, o que pode influenciar a forma como organizam informações, resolvem problemas e utilizam a memória de trabalho (Marques, 2008). Essa característica não representa uma limitação, mas uma adaptação funcional do sistema cognitivo às condições sensoriais disponíveis.

No campo da avaliação neuropsicológica, tais especificidades demandam o uso de instrumentos adequados às características linguísticas e culturais da população surda. A utilização de testes baseados exclusivamente na linguagem oral pode gerar resultados distorcidos, comprometendo a interpretação do funcionamento cognitivo. Por essa razão, torna-se imprescindível o desenvolvimento e a utilização de instrumentos que considerem a comunicação em língua de sinais e o processamento visual, garantindo uma avaliação mais precisa das funções executivas (Cardoso; Capitão, 2007).

Adicionalmente, é importante destacar que as funções executivas estão diretamente relacionadas ao desempenho escolar e à aprendizagem. Habilidades como planejamento, organização, atenção e controle inibitório são fundamentais para a realização de tarefas acadêmicas, para a compreensão de conteúdos e para a adaptação às exigências do contexto escolar. Em crianças surdas, o desenvolvimento dessas habilidades pode ser favorecido por práticas pedagógicas que valorizem recursos visuais, estratégias interativas e o uso da língua de sinais como meio de instrução.

Nesse sentido, abordagens educacionais bilíngues, que reconhecem a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, têm se mostrado mais eficazes no desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. Tais abordagens promovem não apenas o acesso à linguagem, mas também a construção de identidade cultural e a ampliação das possibilidades de aprendizagem. A valorização da língua de sinais como instrumento legítimo de ensino contribui significativamente para o desenvolvimento

das funções executivas, uma vez que possibilita à criança compreender, organizar e internalizar informações de maneira mais eficaz.

Por fim, a análise das funções executivas no contexto da surdez exige uma abordagem interdisciplinar, que integre contribuições da neuropsicologia, da psicologia do desenvolvimento, da linguística e da educação. Compreender as especificidades do desenvolvimento cognitivo de crianças surdas implica reconhecer a importância da linguagem, das interações sociais e das condições educacionais, superando concepções deficitárias e promovendo práticas inclusivas e fundamentadas cientificamente.

Dessa forma, o estudo das funções executivas e do desenvolvimento cognitivo em crianças surdas não apenas amplia o conhecimento científico na área, mas também contribui para a construção de práticas educacionais mais equitativas, que respeitem as diferenças linguísticas e promovam o desenvolvimento integral desses sujeitos.

## **2 Funções executivas e desenvolvimento cognitivo infantil**

O desenvolvimento das funções executivas constitui um dos eixos centrais para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente no que se refere à capacidade de autorregulação, adaptação comportamental e organização do pensamento. Essas funções, consideradas de alta ordem, estão diretamente relacionadas à capacidade do indivíduo de orientar suas ações a metas, planejar estratégias, monitorar resultados e ajustar comportamentos conforme as exigências do ambiente (Dias; Menezes; Seabra, 2010, p. 80).

De modo geral, as funções executivas são compreendidas como um constructo multidimensional, composto por diferentes habilidades cognitivas interdependentes, tais como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Essas habilidades não se desenvolvem de forma isolada, mas sim em constante interação com o meio social, sendo profundamente influenciadas pelas experiências de aprendizagem e pela mediação simbólica proporcionada pela linguagem.

Nesse sentido, destaca-se a seguinte definição clássica, frequentemente utilizada na literatura neuropsicológica:

As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao sujeito engajar-se em comportamentos orientados a objetivos, realizando ações voluntárias, independentes, auto-

organizadas e direcionadas a metas. Estas habilidades são especialmente importantes diante de situações novas ou em circunstâncias que exigem ajustamento, adaptação ou flexibilidade do comportamento para as demandas do ambiente (Dias; Menezes; Seabra, 2010, p. 81).

Essa concepção evidencia o papel central das funções executivas na adaptação do indivíduo às demandas cognitivas e sociais, especialmente durante a infância, período em que ocorre intensa reorganização das estruturas cognitivas. A maturação dessas funções está associada ao desenvolvimento do córtex pré-frontal, cuja evolução se estende ao longo da infância e adolescência, sendo influenciada tanto por fatores biológicos quanto ambientais.

Sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1973 apud Poker, 2014) destaca que o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o meio, sendo mediado por processos de assimilação e acomodação. Nesse contexto, as funções executivas desempenham papel fundamental na organização dessas interações, pois permitem à criança planejar ações, antecipar consequências e reorganizar estratégias cognitivas diante de novas situações.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky também contribui significativamente para a compreensão das funções executivas, ao enfatizar o papel da linguagem como mediadora do pensamento e do comportamento. Segundo o autor, as funções psicológicas superiores, incluindo as funções executivas, são construídas socialmente e internalizadas pelo indivíduo ao longo do desenvolvimento (Vygotsky, 1984 apud Rodriguero, 2000). Assim, a capacidade de autorregulação emerge inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizada como função intrapsicológica.

De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento das funções executivas está diretamente relacionado à qualidade das interações sociais e à mediação realizada por adultos e pares mais experientes. A linguagem, nesse processo, atua como instrumento organizador do pensamento, permitindo à criança controlar suas ações, planejar comportamentos e refletir sobre suas próprias experiências.

No campo da neuropsicologia, estudos indicam que as funções executivas envolvem uma série de processos cognitivos integrados, conforme descrito por diversos autores. Entre esses processos, destacam-se:

- Atenção seletiva e sustentada
- Memória de trabalho
- Controle inibitório

- Flexibilidade cognitiva
- Planejamento e tomada de decisão

Esses componentes atuam de forma conjunta, permitindo que o indivíduo organize seu comportamento de maneira eficiente. Conforme afirmam Dias, Menezes e Seabra (2010, p. 82), as funções executivas:

Permitem a um indivíduo iniciar, planejar, seqüenciar e monitorar seus comportamentos e cognições, envolvendo diferentes processamentos cognitivos como atenção seletiva, integração de informações, controle de impulsos e flexibilidade cognitiva.

No contexto do desenvolvimento infantil, tais habilidades são fundamentais para o sucesso escolar e para a adaptação social. Crianças com bom desenvolvimento executivo tendem a apresentar maior capacidade de concentração, melhor desempenho acadêmico, maior controle emocional e maior autonomia na realização de tarefas.

Por outro lado, déficits nas funções executivas podem resultar em dificuldades significativas, tais como desorganização, impulsividade, dificuldade de planejamento, problemas de atenção e baixa capacidade de adaptação a mudanças. Essas dificuldades podem impactar diretamente o processo de aprendizagem, especialmente em atividades que exigem resolução de problemas, leitura, escrita e raciocínio lógico.

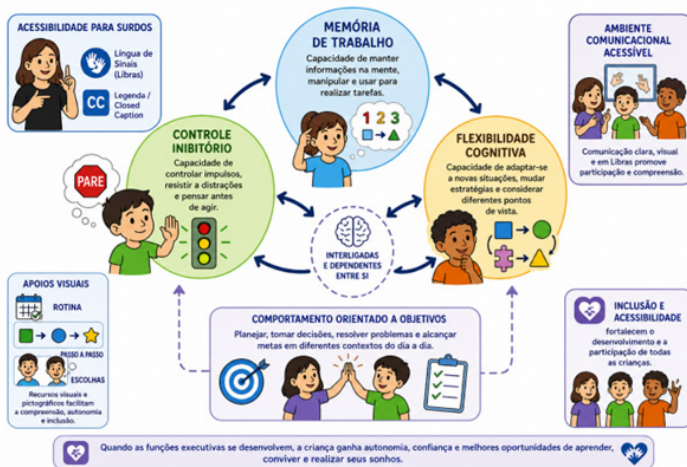
A literatura também aponta que o desenvolvimento das funções executivas está intimamente relacionado ao ambiente sociocultural. Nesse sentido, Vygotsky (1984 apud Gomes, 2005) argumenta que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social, sendo a linguagem o principal instrumento de construção do conhecimento. Assim, crianças que possuem acesso a ambientes ricos em estímulos linguísticos e interações sociais tendem a apresentar melhor desenvolvimento das funções executivas.

No caso de crianças surdas, essa relação torna-se ainda mais evidente. A ausência ou o atraso no acesso à linguagem pode comprometer o desenvolvimento das funções executivas, não por limitações cognitivas inerentes, mas pela dificuldade de internalização de processos simbólicos. Conforme Gomes (2005, p. 27), “o atraso na aquisição de linguagem produz retardo no desenvolvimento cognitivo”, evidenciando a importância do acesso precoce a uma língua estruturada.

Além disso, o desenvolvimento das funções executivas também está relacionado à organização cortical e à plasticidade cerebral. Estudos indicam que o cérebro infantil apresenta alta capacidade de adaptação, sendo moldado pelas experiências vividas. Nesse sentido, intervenções

educacionais adequadas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento das funções executivas, especialmente em populações com necessidades específicas.

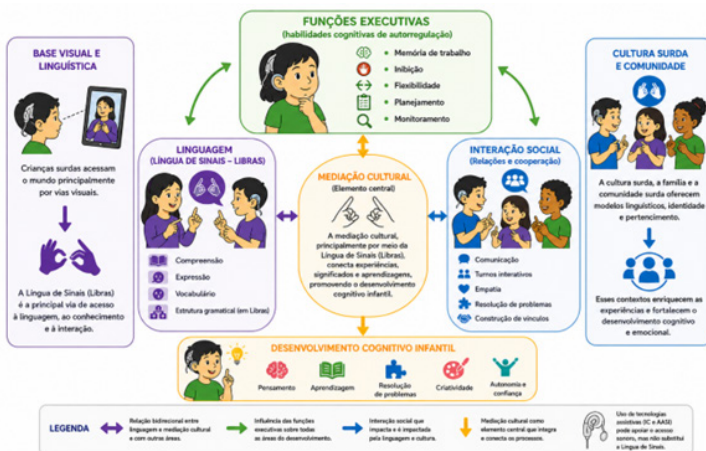
Figura 1 – Componentes das Funções Executivas no Desenvolvimento Infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A Figura 1 representa os principais componentes das funções executivas: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, interligados em um sistema dinâmico que sustenta o comportamento orientado a objetivos.

Figura 2 – Relação entre Funções Executivas e Desenvolvimento Cognitivo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A Figura 2 ilustra a relação entre funções executivas, linguagem e interação social, destacando a mediação cultural como elemento central no desenvolvimento cognitivo infantil.

Por fim, é importante destacar que o desenvolvimento das funções executivas não ocorre de maneira linear, mas sim progressiva e dependente de múltiplos fatores. A interação entre maturação biológica, experiências sociais e mediação linguística constitui a base para a construção dessas habilidades, sendo essencial considerar tais aspectos na análise do desenvolvimento cognitivo infantil.

Assim, compreender as funções executivas no contexto do desenvolvimento infantil implica reconhecer sua natureza complexa, dinâmica e multifatorial, destacando seu papel central na organização do comportamento humano e na construção do conhecimento.

### **3 Surdez, linguagem e mediação cognitiva**

A relação entre surdez, linguagem e mediação cognitiva constitui um dos eixos mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento psicológico e educacional de crianças surdas. No campo da psicologia do desenvolvimento e da neuropsicologia, a linguagem é reconhecida como elemento estruturante das funções psicológicas superiores, desempenhando papel decisivo na organização do pensamento, na construção de significados e na regulação do comportamento. Nesse contexto, a surdez não deve ser compreendida como limitação cognitiva em si, mas como condição que exige formas específicas de mediação linguística e cultural.

A literatura contemporânea tem demonstrado que o desenvolvimento cognitivo da criança surda está diretamente relacionado ao acesso à linguagem, especialmente em seus primeiros anos de vida. A ausência ou atraso na aquisição de uma língua plenamente acessível pode impactar processos como a formação de conceitos, a organização temporal, a memória e o raciocínio abstrato. No entanto, tais impactos não decorrem da surdez em si, mas da privação linguística que frequentemente acompanha essa condição.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky atribui à linguagem a função de mediadora do pensamento e da atividade cognitiva. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da internalização de signos culturais, sendo a linguagem o principal

instrumento desse processo. Conforme destaca Rodriguero (2000, p. 102), ao discutir a teoria Vygotskyana:

A linguagem desempenha importante papel na percepção, pois a criança começa a perceber o mundo não apenas através dos olhos, mas também da fala, que se torna parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo. A fala desempenha funções na reorganização da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas.

Essa afirmação evidencia que a linguagem não se restringe à comunicação, mas atua como elemento organizador do pensamento, permitindo à criança interpretar o mundo, construir conceitos e desenvolver habilidades cognitivas complexas.

No caso da criança surda, a mediação linguística ocorre predominantemente por meio de sistemas visuais, como a língua de sinais. Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel fundamental, pois possibilita à criança surda acessar o universo simbólico necessário ao desenvolvimento cognitivo. Estudos indicam que a língua de sinais possui estrutura linguística completa, sendo capaz de desempenhar as mesmas funções cognitivas da linguagem oral.

De acordo com Gomes (2005, p. 27), a relação entre linguagem e cognição no contexto da surdez pode ser compreendida da seguinte forma:

Só com linguagem simbólica é possível operar funções mentais superiores. O atraso na aquisição de linguagem produz retardo no desenvolvimento cognitivo. [...] A falta de acesso a um código simbólico mantém a atividade cognitiva orientada pelo primeiro sistema de sinalização da realidade, produzindo um pensamento concreto, baseado nas experiências sensoriais.

Essa citação evidencia que a ausência de uma língua estruturada limita a transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato, reforçando a importância do acesso precoce à linguagem para o desenvolvimento cognitivo pleno.

A teoria de Vygotsky também enfatiza o conceito de mediação, entendido como o processo pelo qual o indivíduo internaliza instrumentos culturais por meio da interação social. Nesse contexto, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas em interação com outros indivíduos, especialmente aqueles que atuam como mediadores do conhecimento. Assim, a criança surda que tem acesso a ambientes ricos em interação linguística, especialmente em língua de sinais, apresenta maiores possibilidades de desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, torna-se particularmente relevante. Segundo essa concepção, a aprendizagem ocorre na interação entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um mediador. No caso da criança surda, esse mediador deve ser capaz de se comunicar por meio de uma língua acessível, garantindo a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a literatura evidencia que a aquisição tardia da linguagem pode impactar significativamente o desenvolvimento cognitivo. Vargas e Moser (2020, p. 2), ao analisarem o desenvolvimento linguístico de crianças surdas, afirmam que:

Quando uma criança surda é exposta à língua de sinais tardiamente, ela terá seu desenvolvimento linguístico retardado, uma vez que o input linguístico tem seu ápice nos primeiros anos de vida. Sua dificuldade de aprendizagem está mais ligada ao prejuízo linguístico do que às suas capacidades cognitivas.

Tal afirmação reforça a ideia de que o desenvolvimento cognitivo da criança surda está condicionado ao acesso à linguagem, sendo a privação linguística um dos principais fatores de risco para dificuldades de aprendizagem.

No campo da epistemologia genética, Piaget (1973 apud Poker, 2014) também contribui para a compreensão da relação entre linguagem e cognição ao afirmar que o conhecimento se constrói por meio da interação entre o sujeito e o objeto. No entanto, no caso da criança surda, a limitação nas trocas simbólicas pode interferir nesse processo, especialmente quando há ausência de uma língua estruturada.

Poker (2014, p. 208) destaca que:

A dificuldade em estabelecer trocas simbólicas provocadas pela surdez pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, especialmente na construção de noções abstratas, como a noção temporal. A língua de sinais constitui-se, portanto, em instrumento fundamental para viabilizar essas trocas.

Essa perspectiva evidencia que a linguagem é condição essencial para a construção de estruturas cognitivas mais complexas, sendo indispensável para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

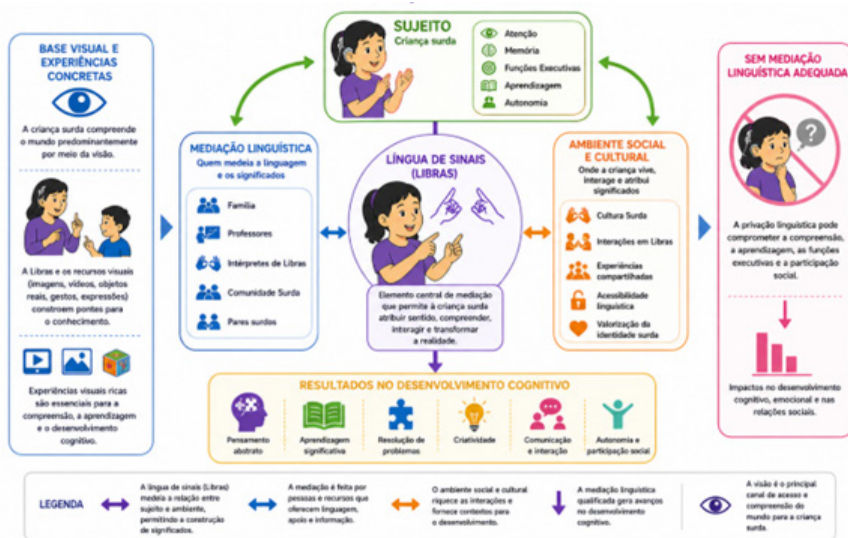
Outro aspecto relevante refere-se à influência da linguagem na organização das funções executivas. Conforme discutido anteriormente, habilidades como planejamento, controle inibitório e memória de

trabalho dependem da capacidade de representação simbólica. Assim, a criança surda que possui acesso à língua de sinais tende a desenvolver essas habilidades de forma mais eficiente, pois dispõe de um sistema linguístico capaz de mediar seus processos cognitivos.

Além disso, a literatura aponta que o desenvolvimento cognitivo da criança surda deve ser analisado a partir de uma perspectiva socioantropológica, que reconhece a surdez como diferença cultural e linguística, e não como deficiência. Nesse sentido, Bisol, Simioni e Sperry (2008) destacam que a comunidade surda constitui uma minoria linguística, com identidade própria, baseada no uso da língua de sinais.

Essa abordagem implica uma mudança significativa na forma de compreender o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas, deslocando o foco do déficit para a diferença. Assim, a análise do desenvolvimento cognitivo deve considerar as especificidades culturais e linguísticas da criança surda, evitando comparações inadequadas com padrões baseados exclusivamente na linguagem oral.

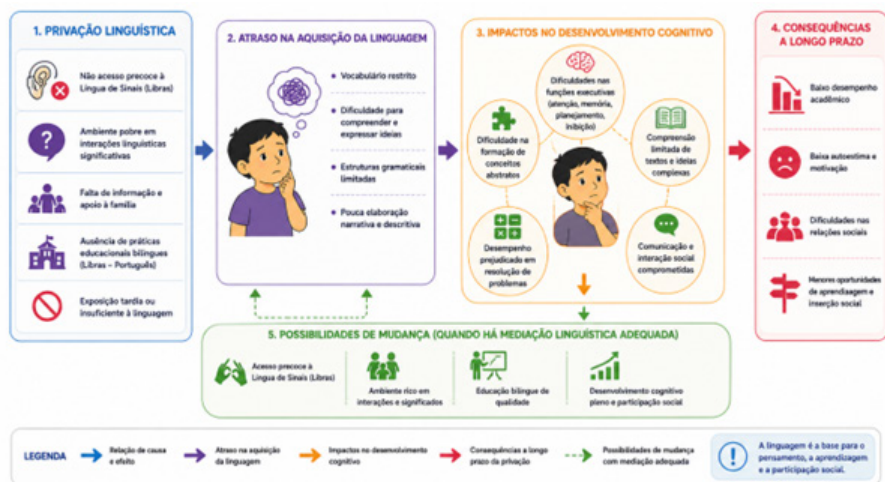
Figura 3 – Mediação Linguística no Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A Figura 3 representa o processo de mediação cognitiva na criança surda, destacando a língua de sinais como elemento central na interação entre sujeito, linguagem e ambiente social.

Figura 4 – Relação entre Privação Linguística e Desenvolvimento Cognitivo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A Figura 4 ilustra os impactos da privação linguística no desenvolvimento cognitivo, evidenciando a relação entre atraso na aquisição da linguagem e dificuldades na formação de conceitos abstratos.

Por fim, é possível afirmar que a relação entre surdez, linguagem e mediação cognitiva constitui um campo de estudo complexo, que exige abordagem interdisciplinar. A compreensão desse fenômeno demanda a articulação entre neuropsicologia, psicologia do desenvolvimento, linguística e educação, reconhecendo a linguagem como elemento central na construção do conhecimento.

Assim, a promoção do desenvolvimento cognitivo de crianças surdas depende fundamentalmente do acesso precoce à língua de sinais, da qualidade das interações sociais e da implementação de práticas educacionais inclusivas, capazes de garantir a mediação adequada dos processos cognitivos.

## 4 Considerações finais

A análise das funções executivas no contexto do desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente em crianças surdas, evidencia a complexidade dos processos envolvidos na construção do conhecimento humano. As funções executivas, enquanto conjunto de habilidades cognitivas de alta ordem, desempenham papel central na organização

do comportamento, na autorregulação e na adaptação às demandas do ambiente, sendo fundamentais para o sucesso acadêmico, social e emocional.

No caso das crianças surdas, torna-se evidente que o desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido a partir de uma perspectiva deficitária. Ao contrário, os estudos analisados demonstram que a surdez, por si só, não implica prejuízo intelectual. As possíveis dificuldades observadas estão, na maioria das vezes, associadas à privação linguística, ao acesso tardio à linguagem e às limitações impostas por contextos educacionais pouco inclusivos.

A linguagem, especialmente a língua de sinais, assume papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, atuando como mediadora das funções psicológicas superiores. Conforme evidenciado ao longo do texto, a ausência de uma língua plenamente acessível pode comprometer processos como formação de conceitos, organização do pensamento e desenvolvimento das funções executivas. Por outro lado, o acesso precoce à Libras possibilita a construção de estruturas cognitivas complexas, favorecendo o desenvolvimento integral da criança surda.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky contribui significativamente para essa compreensão ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social e da internalização de signos. Nesse sentido, a criança surda necessita de ambientes ricos em interação linguística e social, nos quais a língua de sinais seja utilizada como instrumento de ensino e comunicação. A mediação adequada, realizada por adultos e pares fluentes em Libras, torna-se condição essencial para o desenvolvimento das funções executivas e da aprendizagem.

Além disso, a análise sob o enfoque neuropsicológico evidencia que o processamento cognitivo da criança surda apresenta particularidades, especialmente no uso predominante de canais visuais e visuoespaciais. Tais características não devem ser interpretadas como limitações, mas como formas diferenciadas de organização cognitiva, que podem ser potencializadas por meio de práticas pedagógicas adequadas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de adaptação dos instrumentos de avaliação neuropsicológica. A utilização de testes baseados exclusivamente na linguagem oral pode comprometer a validade dos resultados, sendo imprescindível o uso de instrumentos que considerem as especificidades linguísticas e culturais da população surda. A avaliação

deve ser compreendida como processo contextualizado, que leve em conta a história linguística, escolar e social da criança.

Do ponto de vista educacional, destaca-se a importância de abordagens bilíngues, que reconheçam a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Tais abordagens favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção da identidade cultural da criança surda, promovendo inclusão e equidade no contexto escolar.

Dessa forma, conclui-se que o desenvolvimento das funções executivas em crianças surdas está intrinsecamente relacionado ao acesso à linguagem, à qualidade das interações sociais e às condições educacionais oferecidas. A promoção desse desenvolvimento exige práticas pedagógicas inclusivas, baseadas na valorização da língua de sinais, na utilização de recursos visuais e na mediação adequada dos processos cognitivos.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação das pesquisas na área, especialmente no contexto brasileiro, visando aprofundar a compreensão das especificidades do desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. Tais investigações são fundamentais para subsidiar políticas públicas, práticas educacionais e intervenções clínicas que promovam o desenvolvimento pleno e a inclusão social desses sujeitos.

## Referências

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da Psicologia Brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 3, p. 392-400, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300007>. Acesso em: 01 mai. 2026.

CARDOSO, Lucila Moraes; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Avaliação psicológica de crianças surdas pelo Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister. *Psico-USF*, v. 12, n. 2, p. 135-144, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/4bL73cJBWK9NcXMWCCZ49hC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2026.

DIAS, Natália Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 80-95, 2010. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072010000100006](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000100006). Acesso em: 01 mai. 2026.

GOMES, Anangélica Moraes. Peculiaridades do desenvolvimento cogni-

tivo da criança surda. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2005.

MARQUES, Carla Verônica Machado. A avaliação neuropsicopedagógica de crianças surdas: o estudo dos processos corticais simultâneos, sucessivos, visuomotores e verbais através de testes neuropsicológicos. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES, n. 29, p. 5-14, 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/770>. Acesso em: 02 mai. 2026.

POKER, Rosimar Bortolini. Função simbólica e desenvolvimento da noção temporal em surdos e ouvintes: análise na perspectiva de Jean Piaget. Revista Scheme, v. 6, n. especial, p. 208-224, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4282>. Acesso em: 02 mai. 2026.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. Psicologia em Estudo, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/XQCr6SWDty6CJgv-zh7Zn4vQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 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: 4 maio. 2026.



# ESTRUTURA FONOLÓGICA, MORFOLÓGICA E SINTÁTICA DA LIBRAS: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS PARA EDUCADORES

Mathaus Barbosa Santiago<sup>1</sup>

Greice Kelly Nascimento Santos Costa<sup>2</sup>

Carla Beatriz Medeiros Klein<sup>3</sup>

Carlos Rikison Nunes de Moura<sup>4</sup>

Tainara Melo Santos<sup>5</sup>

Adriano de Oliveira Gianotto<sup>6</sup>

Ewerton Carlos Matos Marques<sup>7</sup>

## 1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como um sistema linguístico completo, dotado de estrutura gramatical própria e organizado segundo princípios que regem as línguas naturais. Diferentemente das línguas de modalidade oral-auditiva, a Libras se organiza a partir de uma base visuoespacial, o que implica não apenas diferenças na forma de produção e percepção, mas também especificidades na organização de seus níveis linguísticos, especialmente nos planos fonológico, morfológico e sintático. Nesse sentido, compreender tais níveis não se limita a um exercício descritivo, mas implica reconhecer os fundamentos que sustentam a construção do conhecimento linguístico e cognitivo das pessoas surdas.

---

1 Tutor de laboratório de comunicação em Libras - Faculdade Pernambucana de Saúde. Mestrando de linguística de língua de sinais - universidade federal de Santa Catarina.

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

3 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande.

4 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

5 Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual de Feira de Santana – Feira de Santana, Bahia.

6 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

7 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A legitimação da Libras como língua tem sido resultado de um conjunto de estudos linguísticos que demonstraram sua complexidade estrutural, afastando concepções reducionistas que a tratavam como sistema gestual simplificado. Conforme apontam Quadros e Karnopp (2007), as línguas de sinais compartilham princípios universais das línguas naturais, apresentando léxico, gramática e regras próprias de funcionamento. Essa compreensão é reforçada pela legislação brasileira, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, evidenciando seu caráter linguístico e social (Brasil, 2002).

A análise da estrutura fonológica da Libras revela que, embora não haja sons no sentido tradicional, existem unidades mínimas que desempenham função distintiva, organizadas a partir de parâmetros específicos como configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões não manuais. Esses elementos, ao se combinarem, produzem contrastes significativos, configurando um sistema fonológico complexo. De acordo com Schindwein (2014), tais parâmetros são equivalentes funcionais aos fonemas das línguas orais, pois permitem distinguir significados a partir de pequenas variações na forma do sinal.

Além disso, estudos sobre aquisição linguística demonstram que os processos fonológicos na Libras seguem padrões semelhantes aos observados em línguas orais, evidenciando a universalidade de determinados fenômenos linguísticos. Guimarães e Campello (2018) destacam que crianças surdas em processo de aquisição da Libras apresentam estratégias de simplificação, como assimilação e substituição, indicando que o desenvolvimento fonológico ocorre de maneira sistemática e natural. Tais evidências reforçam a ideia de que a modalidade da língua não altera sua natureza linguística, mas apenas os meios pelos quais ela se manifesta.

No âmbito morfológico, a Libras apresenta mecanismos próprios de formação e modificação de sinais, evidenciando uma organização interna baseada na combinação de unidades significativas. A morfologia dessa língua não se restringe à concatenação linear de elementos, como ocorre em muitas línguas orais, mas envolve processos simultâneos e espaciais. Segundo Máximo (2024), a estrutura gramatical da Libras deve ser compreendida a partir de interfaces entre os níveis linguísticos, nas quais morfologia, sintaxe e semântica se articulam de maneira integrada. Essa perspectiva rompe com abordagens tradicionais que analisam os níveis linguísticos de forma isolada, propondo uma visão mais dinâmica e interdependente.

A sintaxe da Libras, por sua vez, evidencia uma organização que se distancia dos padrões lineares das línguas orais, sendo fortemente influenciada por aspectos discursivos e espaciais. A ordem dos constituintes pode variar conforme o foco informacional e as intenções comunicativas do emissor, demonstrando flexibilidade estrutural. De acordo com Silva (2006), a construção sintática na Libras está diretamente relacionada à negociação de significados, sendo mediada por elementos contextuais e pragmáticos que interferem na interpretação dos enunciados.

Essa inter-relação entre forma e significado também se manifesta na utilização do espaço como recurso gramatical, permitindo a representação de relações sintáticas e semânticas de maneira visual. Tal característica confere à Libras uma dimensão tridimensional que amplia suas possibilidades expressivas, exigindo dos usuários competências específicas para sua interpretação e produção. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para assumir um papel central na organização do pensamento e na construção da experiência social.

No campo educacional, a compreensão dos fundamentos linguísticos da Libras torna-se essencial para a formação de professores, especialmente diante das demandas da educação inclusiva. A inserção da Libras nos currículos de formação docente, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005, representa um avanço significativo, mas ainda insuficiente se não for acompanhada de uma abordagem aprofundada sobre sua estrutura linguística (Pereira, Raugust, 2020). A formação docente precisa, portanto, ultrapassar o ensino instrumental da língua, incorporando conhecimentos teóricos que possibilitem uma atuação pedagógica mais crítica e contextualizada.

Ademais, a Libras desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das pessoas surdas, constituindo-se como língua materna e base para a aquisição de outros conhecimentos. Alves e Frassetto (2015) afirmam que o acesso precoce à língua de sinais favorece o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas, contribuindo para a construção da subjetividade e das relações interpessoais. Nesse contexto, a ausência ou limitação desse acesso pode comprometer significativamente o desenvolvimento global do indivíduo.

A relação entre linguagem e cognição, amplamente discutida na psicologia e na linguística, ganha contornos específicos no caso da Libras, uma vez que a modalidade visuoespacial implica formas distintas de processamento e representação mental. A linguagem, nesse sentido, não

apenas expressa o pensamento, mas participa ativamente de sua construção, organizando a experiência e mediando a interação com o mundo. Tal perspectiva reforça a importância de considerar a Libras não apenas como ferramenta de comunicação, mas como elemento estruturante da experiência humana.

Dessa forma, a análise dos níveis fonológico, morfológico e sintático da Libras permite compreender não apenas sua organização interna, mas também suas implicações para a educação e para o desenvolvimento humano. Ao reconhecer a complexidade dessa língua, torna-se possível superar concepções reducionistas e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A formação de educadores sensíveis às especificidades linguísticas da Libras é, portanto, condição fundamental para a construção de uma educação que respeite a diversidade e promova a equidade.

A Libras se configura como um sistema linguístico complexo e multifacetado, cuja compreensão exige uma abordagem interdisciplinar que articule conhecimentos da linguística, da psicologia e da educação. A análise de sua estrutura fonológica, morfológica e sintática revela não apenas os mecanismos que regem sua organização, mas também os desafios e possibilidades que se colocam para sua inserção no contexto educacional. Nesse cenário, o aprofundamento dos estudos sobre a Libras constitui-se como uma necessidade urgente, tanto para o avanço do conhecimento científico quanto para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas e transformadoras.

## **2 Estrutura fonológica da Libras**

A estrutura fonológica da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão de seu funcionamento linguístico, sobretudo no que se refere à organização das unidades mínimas responsáveis pela distinção de significados. Diferentemente das línguas orais-auditivas, cuja fonologia está baseada em sons, a Libras apresenta uma fonologia visuoespacial, estruturada a partir de parâmetros articulatórios que operam de maneira simultânea e integrada. Tal característica implica uma reconfiguração dos conceitos tradicionais da fonologia, exigindo abordagens teóricas que considerem as especificidades dessa modalidade linguística.

Nesse contexto, a fonologia da Libras é compreendida como o estudo dos elementos mínimos que compõem os sinais e das regras que

governam sua combinação. Esses elementos são tradicionalmente descritos como parâmetros fonológicos, dentre os quais se destacam a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação da palma da mão e as expressões não manuais. Esses parâmetros, quando combinados, formam unidades significativas que desempenham função equivalente aos fonemas nas línguas orais.

De acordo com Silva e Silva (2024), a organização fonológica da Libras baseia-se nesses parâmetros estruturais, os quais são essenciais para a constituição dos sinais e para a diferenciação semântica entre eles. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Atualmente há proposto cinco parâmetros como esquema linguístico estrutural para analisar a formação dos sinais, são eles: Configuração de mão, Locação da mão ou ponto de articulação, Movimento da mão, Orientação da mão e Expressões não-manuais (Silva e Silva, 2024, p. 46).

A configuração de mão refere-se à forma que a mão assume durante a produção do sinal, sendo considerada um dos parâmetros mais relevantes para a distinção de significados. Pequenas alterações nesse parâmetro podem resultar em mudanças significativas no sentido do sinal, o que evidencia sua função distintiva. O ponto de articulação, por sua vez, diz respeito ao local do corpo ou do espaço onde o sinal é realizado, podendo variar entre regiões como cabeça, tronco ou espaço neutro à frente do corpo.

O movimento constitui outro parâmetro fundamental, envolvendo trajetórias, direções e tipos de deslocamento das mãos durante a produção do sinal. Já a orientação da palma da mão refere-se à direção para a qual a mão está voltada, podendo também influenciar o significado do sinal. Por fim, as expressões não manuais, que incluem movimentos faciais, corporais e posturais, desempenham papel essencial na marcação gramatical e na expressividade da língua.

A relevância desses parâmetros é amplamente discutida na literatura especializada. Schlindwein (2014) destaca que a fonologia da Libras deve ser compreendida a partir da análise dessas unidades mínimas e de suas combinações, afirmando que:

Ao estudar a LIBRAS a fonética e fonologia percebeu que um sinal é composto por cinco elementos denominados parâmetros que são: a configuração de mão (CM), o movimento (M), o ponto de articulação (PA), a orientação da mão (O) e as expressões não-manuais (ENM). Esses parâmetros, ao serem corretamente combinados, formam um sinal (Schlindwein, 2014, p. 73).

Essa perspectiva evidencia que a fonologia da Libras não pode ser reduzida a uma simples adaptação dos modelos fonológicos das línguas orais, mas deve ser analisada a partir de suas próprias características estruturais. Nesse sentido, a simultaneidade dos parâmetros constitui um aspecto central, uma vez que múltiplos elementos são articulados ao mesmo tempo, diferentemente da linearidade observada nas línguas orais.

A noção de simultaneidade é aprofundada por Máximo (2024), ao propor uma abordagem cognitivo-funcional para a análise da Libras. Segundo a autora, a organização fonológica dessa língua está intrinsecamente relacionada à sua natureza simultânea, o que impacta diretamente sua estrutura gramatical. Nesse sentido, afirma-se que:

A simultaneidade é traço intrínseco aos elementos que compõem o sinal nas línguas de sinais, de modo que todo o sistema linguístico da Libras se caracteriza por uma natureza simultânea, envolvendo a atuação conjunta dos parâmetros fonológicos (Máximo, 2024, p. 900).

Essa característica implica que a análise fonológica da Libras deve considerar não apenas os parâmetros isoladamente, mas também as relações que se estabelecem entre eles durante a produção dos sinais. Dessa forma, a fonologia da Libras apresenta uma dimensão multidimensional, na qual os parâmetros se articulam de maneira integrada para produzir significado.

Outro aspecto relevante da estrutura fonológica da Libras diz respeito aos processos fonológicos, que correspondem a variações na produção dos sinais ao longo do desenvolvimento linguístico ou em diferentes contextos comunicativos. Esses processos são amplamente estudados na aquisição da linguagem e evidenciam a natureza dinâmica da fonologia.

Guimarães e Campello (2018), ao analisarem a produção de sinais por crianças surdas, destacam a presença de processos fonológicos semelhantes aos observados em línguas orais, tais como assimilação, substituição e elisão. As autoras afirmam que:

Todas as crianças surdas apresentaram produção de sinais com variações linguísticas, em relação ao padrão adulto, ou seja, processos fonológicos, confirmando que é um fenômeno natural do desenvolvimento infantil também nas línguas de sinais (Guimarães, Campello, 2018, p. 2).

Esses achados reforçam a ideia de que a fonologia da Libras segue princípios universais do desenvolvimento linguístico, independentemente da modalidade da língua. Assim, os processos fonológicos não devem ser interpretados como erros, mas como estratégias naturais de aquisição e consolidação do sistema linguístico.

A compreensão desses processos é fundamental para a prática educacional, especialmente no contexto da educação de surdos, uma vez que permite ao educador identificar padrões de desenvolvimento linguístico e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Além disso, a fonologia da Libras também se relaciona com aspectos cognitivos, uma vez que a organização dos parâmetros fonológicos reflete a forma como os usuários da língua percebem e representam o mundo. Nesse sentido, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de construção do pensamento.

Essa relação entre linguagem e cognição pode ser compreendida à luz das contribuições da linguística cognitiva, que enfatiza o papel da experiência sensorial na organização do sistema linguístico. No caso da Libras, a modalidade visuoespacial implica formas específicas de processamento e representação mental, o que se reflete em sua estrutura fonológica.

A esse respeito, Quadros e Karnopp (2004, apud Silva e Silva, 2024) destacam que, embora a modalidade da Libras seja distinta das línguas orais, os princípios fonológicos permanecem válidos, sendo necessário apenas adaptá-los às características dessa língua. Essa citação de citação evidencia a continuidade teórica entre os estudos fonológicos das diferentes modalidades linguísticas.

Ainda no campo teórico, é importante destacar que a fonologia da Libras não deve ser analisada de forma isolada, mas em articulação com os demais níveis linguísticos. A interação entre fonologia, morfologia e sintaxe é fundamental para a compreensão do funcionamento global da língua, uma vez que alterações nos parâmetros fonológicos podem gerar efeitos morfológicos e sintáticos.

Nesse sentido, Máximo (2024) propõe a noção de interfaces linguísticas, nas quais os diferentes níveis da língua se articulam de maneira integrada. Tal abordagem permite compreender a fonologia não apenas como um sistema autônomo, mas como parte de um conjunto mais amplo de relações que estruturam a gramática da Libras.

A partir dessas considerações, torna-se evidente que a estrutura fonológica da Libras apresenta elevada complexidade, exigindo uma abordagem teórica que considere suas especificidades e suas relações com os demais níveis linguísticos. Para os educadores, a compreensão desses aspectos é fundamental, pois possibilita uma atuação pedagógica

mais consciente e fundamentada, contribuindo para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Assim, a fonologia da Libras não se configura apenas como objeto de estudo acadêmico, mas como elemento central para a prática educativa, especialmente no contexto da educação bilíngue. A valorização desse nível linguístico contribui para o reconhecimento da Libras como língua legítima e para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

### 3 Estrutura Morfológica da Libras

A estrutura morfológica da Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um domínio fundamental para a compreensão de seu funcionamento linguístico, especialmente no que se refere à formação, organização e variação dos sinais. Diferentemente das línguas orais-auditivas, cuja morfologia frequentemente se organiza de maneira linear e segmentada, a Libras apresenta uma morfologia caracterizada por simultaneidade, iconicidade e forte integração com os demais níveis linguísticos. Nesse sentido, a análise morfológica dessa língua exige uma abordagem teórica que considere suas especificidades estruturais e funcionais.

A morfologia, enquanto área da linguística, dedica-se ao estudo das unidades mínimas de significado — os morfemas — e das formas pelas quais esses elementos se combinam para constituir palavras ou sinais. No caso da Libras, os morfemas não se organizam apenas de forma sequencial, mas frequentemente se manifestam de maneira simultânea, por meio da modulação de parâmetros fonológicos, como configuração de mão, movimento e orientação.

De acordo com Schindwein (2014), a morfologia da Libras envolve a análise da estrutura interna dos sinais e de suas possíveis classificações, destacando que:

A morfologia estuda como as palavras se formam, como se estruturam e suas possíveis classificações. As unidades estudadas pela morfologia são chamadas morfemas. É importante notar que a morfologia estuda a palavra de forma isolada, e não dentro de um texto ou frase (Schindwein, 2014, p. 73).

Essa definição, embora baseada em princípios gerais da linguística, adquire novas dimensões quando aplicada à Libras, uma vez que os processos morfológicos dessa língua estão intrinsecamente relacionados à sua modalidade visuoespacial. Assim, a formação de sinais pode envolver

alterações simultâneas em diferentes parâmetros, o que desafia modelos tradicionais de análise morfológica.

Nesse contexto, os morfemas na Libras podem ser classificados em morfemas lexicais e morfemas gramaticais. Os morfemas lexicais correspondem ao núcleo de significado do sinal, enquanto os morfemas gramaticais adicionam informações relacionadas a aspectos como intensidade, tempo, modo ou número. Entretanto, ao contrário das línguas orais, esses elementos não são necessariamente adicionados de forma linear, mas podem ser incorporados ao sinal por meio de modificações nos parâmetros fonológicos.

A relação entre fonologia e morfologia na Libras é, portanto, estreita e indissociável. Máximo (2024) enfatiza essa interdependência ao propor uma abordagem baseada nas interfaces linguísticas, destacando que os níveis gramaticais não operam de forma isolada, mas em constante interação. Nesse sentido, afirma-se que:

Os níveis gramaticais – morfologia, sintaxe e semântica – se relacionam para compor a gramática da Libras, entendendo por gramática os arranjos que as pessoas surdas partilham sobre o funcionamento de sua própria língua (Máximo, 2024, p. 897).

Essa perspectiva evidencia que a morfologia da Libras deve ser compreendida como parte de um sistema mais amplo, no qual as unidades linguísticas se articulam de maneira dinâmica e integrada. Assim, alterações nos parâmetros fonológicos podem resultar em modificações morfológicas, o que reforça a necessidade de uma abordagem analítica que considere essa interdependência.

Outro aspecto relevante da morfologia da Libras é o uso de classificadores, que desempenham papel central na representação de entidades, ações e relações espaciais. Os classificadores são morfemas que permitem ao usuário da língua representar características físicas, formas e movimentos de objetos ou sujeitos, contribuindo para a expressividade e a precisão comunicativa.

A importância dos classificadores na Libras está relacionada à sua capacidade de integrar informações semânticas e morfológicas em uma única unidade linguística. Nesse sentido, a morfologia da Libras apresenta uma dimensão icônica, na qual a forma do sinal pode refletir aspectos do significado que representa. Essa característica diferencia a Libras de muitas línguas orais, nas quais a relação entre forma e significado é predominantemente arbitrária.

A iconicidade, contudo, não implica ausência de sistematicidade. Pelo contrário, a morfologia da Libras é altamente estruturada, obedecendo a regras específicas que governam a formação e a modificação dos sinais. Nesse sentido, a iconicidade deve ser compreendida como um recurso linguístico que contribui para a organização do sistema, e não como um elemento que o torna menos complexo.

A relação entre morfologia e semântica também se destaca na Libras, especialmente no que se refere à construção de significados. Silva (2006) argumenta que a linguagem deve ser entendida como um espaço de negociação de sentidos, no qual os elementos linguísticos são utilizados de forma dinâmica para construir significados. A autora afirma que:

O uso da linguagem é um lugar de construção dos recursos de significação, sendo a língua de sinais um espaço privilegiado para observar como os significados são negociados e construídos nas interações (Silva, 2006, p. 255).

Essa concepção reforça a ideia de que a morfologia da Libras não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida em articulação com os processos semânticos e pragmáticos que permeiam o uso da língua. Assim, a formação dos sinais não se limita à combinação de morfemas, mas envolve a construção de significados em contextos específicos de interação.

No campo da aquisição da linguagem, a morfologia da Libras também apresenta aspectos relevantes. Estudos indicam que crianças surdas, ao adquirirem a língua de sinais, desenvolvem gradualmente a capacidade de manipular morfemas e de compreender suas funções gramaticais. Esse processo evidencia que a morfologia da Libras segue padrões de desenvolvimento semelhantes aos das línguas orais, embora com características próprias da modalidade visuoespacial.

Guimarães e Campello (2018), ao analisarem a aquisição da Libras, destacam que as variações na produção dos sinais refletem processos naturais de desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, afirmam que:

Os processos linguísticos observados na produção de sinais indicam que as crianças utilizam estratégias para adequar a realização do sistema-alvo ao seu sistema fonológico e morfológico em desenvolvimento (Guimarães e Campello, 2018, p. 2).

Essa observação evidencia que a morfologia da Libras não é estática, mas se desenvolve ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores cognitivos, sociais e linguísticos. Assim, a compreensão desse processo é

fundamental para a atuação pedagógica, especialmente no contexto da educação de surdos.

No âmbito teórico, a análise da morfologia da Libras também se beneficia das contribuições da linguística cognitivo-funcional, que enfatiza a relação entre linguagem, cognição e experiência. Segundo essa perspectiva, as estruturas morfológicas refletem formas de categorizar e representar o mundo, sendo influenciadas pelas experiências sensoriais e cognitivas dos usuários da língua.

Essa abordagem é particularmente relevante para a Libras, uma vez que sua modalidade visuoespacial implica formas específicas de percepção e representação. Nesse sentido, a morfologia da Libras pode ser compreendida como um sistema que codifica experiências visuais e espaciais, contribuindo para a organização do pensamento e da comunicação.

Além disso, a morfologia da Libras apresenta implicações importantes para a educação, especialmente no que se refere à formação de professores. A compreensão dos processos morfológicos dessa língua permite ao educador desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas, que considerem as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

A formação docente, nesse contexto, deve incluir o estudo aprofundado da morfologia da Libras, de modo a possibilitar uma atuação pedagógica mais consciente e fundamentada. Conforme Pereira e Raugust (2020), a formação de professores ainda apresenta lacunas no que se refere à abordagem teórica da Libras, sendo necessário ampliar o espaço dedicado ao estudo de sua estrutura linguística.

Nesse sentido, a morfologia da Libras não se configura apenas como objeto de estudo acadêmico, mas como elemento central para a prática educativa. A valorização desse nível linguístico contribui para o reconhecimento da Libras como língua legítima e para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Por fim, destaca-se que a análise da estrutura morfológica da Libras evidencia sua complexidade e sua riqueza expressiva, desafiando concepções simplificadoras e reafirmando seu status como língua natural. A compreensão dessa estrutura é, portanto, essencial para o avanço dos estudos linguísticos e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

## 4 Considerações finais

A análise dos fundamentos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia, de forma inequívoca, sua complexidade estrutural e sua natureza enquanto língua plena, dotada de regras próprias e de um sistema gramatical altamente organizado. Ao longo deste estudo, tornou-se possível compreender que a Libras não apenas compartilha princípios universais das línguas naturais, mas também apresenta especificidades decorrentes de sua modalidade visuoespacial, as quais impactam diretamente a organização de seus níveis linguísticos.

No que concerne à fonologia, verificou-se que a Libras se estrutura a partir de parâmetros simultâneos — configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais — que, ao se combinarem, produzem contrastes significativos. Tal organização rompe com a linearidade típica das línguas orais, exigindo uma reconfiguração dos modelos teóricos tradicionais. Ademais, a presença de processos fonológicos no desenvolvimento da linguagem em crianças surdas reforça a universalidade dos mecanismos de aquisição linguística, independentemente da modalidade da língua (Guimarães & Campello, 2018).

No plano morfológico, observou-se que a Libras apresenta mecanismos de formação de sinais que integram simultaneamente aspectos fonológicos e semânticos, evidenciando a interdependência entre os níveis linguísticos. A utilização de classificadores, bem como a presença de iconicidade, contribui para a riqueza expressiva da língua, permitindo a representação detalhada de ações, objetos e relações espaciais. Essa característica demonstra que a morfologia da Libras não se limita à combinação de unidades mínimas, mas envolve processos complexos de construção de significado, mediados pela experiência visual e espacial dos sujeitos.

No âmbito sintático, destacou-se a flexibilidade estrutural da Libras, cuja organização não segue rigidamente os padrões lineares das línguas orais. A utilização do espaço como recurso gramatical, aliada às expressões não manuais, amplia as possibilidades de construção de enunciados, permitindo a articulação entre forma, significado e contexto discursivo. Nesse sentido, a sintaxe da Libras evidencia a necessidade de abordagens analíticas que considerem a interação entre os níveis linguísticos, conforme proposto por perspectivas teóricas contemporâneas (Máximo, 2024).

A partir dessas análises, torna-se evidente que a Libras deve ser compreendida como um sistema linguístico integrado, no qual fonologia, morfologia e sintaxe operam de maneira interdependente. Essa inter-relação não apenas sustenta a estrutura da língua, mas também revela aspectos fundamentais da cognição humana, especialmente no que se refere à forma como os sujeitos surdos percebem, organizam e representam o mundo.

No campo educacional, as implicações desses achados são significativas. A formação de professores precisa incorporar, de maneira mais consistente, o estudo dos fundamentos linguísticos da Libras, superando abordagens superficiais que reduzem seu ensino a aspectos instrumentais. Conforme apontam Pereira e Raugust (2020), ainda há lacunas na formação docente no que diz respeito à compreensão teórica da Libras, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos.

Nesse contexto, a valorização da Libras como língua de instrução e como elemento central na constituição da identidade surda é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. O domínio de seus aspectos linguísticos por parte dos educadores possibilita não apenas uma comunicação mais eficaz, mas também a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos.

Ademais, é imprescindível reconhecer que a Libras desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das pessoas surdas, constituindo-se como língua materna e base para a aquisição de outros conhecimentos. Nesse sentido, a ausência de acesso pleno à Libras pode comprometer significativamente o desenvolvimento global do indivíduo, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam seu ensino e sua difusão.

Por fim, destaca-se que o aprofundamento dos estudos sobre a estrutura linguística da Libras é essencial tanto para o avanço do conhecimento científico quanto para a transformação das práticas educacionais. A compreensão de sua fonologia, morfologia e sintaxe não apenas contribui para o reconhecimento de sua legitimidade enquanto língua, mas também para a construção de uma educação que valorize a diversidade linguística e promova a inclusão de forma efetiva.

## Referências

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. Aletheia, 2015. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942015000100017](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017). Acesso em: 27 abr. 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.

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.

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*, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/3MXQpk5ykVJnX7qkV5dVgPp/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

MÁXIMO, Nídia. Uma tipologia linguística para a Libras. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 23, n. 2, p. 896–921, 2025. DOI: 10.25189/rabralin.v23i2.2205. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2205>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PEREIRA, Karina Ávila; RAUGUST, Mayara Bataglin. Incursões sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416x2020000401938](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000401938). Acesso em: 28 abr. 2026.

SCHLINDWEIN, Ana Flora. Aspectos gramaticais da Libras: fonética, fonologia e morfologia. Aula 7. In: *Língua Brasileira de Sinais*. 2021. p. 71-89. Material didático em PDF. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14295826102021LIBRA\\_-\\_Aula\\_07.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14295826102021LIBRA_-_Aula_07.pdf). Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A SEMÂNTICA COMO NEGOCIAÇÃO DOS SIGNIFICADOS EM LIBRAS. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 45, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639435>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da; SILVA, Fábio Irineu da. Introdução a Libras. Revista de Educação a Distância do IFSC, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 53-65, jun. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacao-Especificada/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto\\_base.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacao-Especificada/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto_base.pdf). Acesso em: 28 abr. 2026.



# AQUISIÇÃO DA LIBRAS COMO L1: MARCOS DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA

Leuciani Aparecida Duelle Rossi<sup>1</sup>

Márcia Simone da Silva<sup>2</sup>

Francielle Cantarelli Martins<sup>3</sup>

Sueli Pereira<sup>4</sup>

Marcelo de Araújo Costa<sup>5</sup>

Jessica Silva Cosso<sup>6</sup>

## 1 Introdução

A compreensão da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) insere-se em um campo epistemológico que articula fundamentos da linguística, da psicologia do desenvolvimento e dos estudos surdos, exigindo uma abordagem que considere a linguagem como elemento estruturante da constituição do sujeito. Nesse sentido, a linguagem não se limita a um instrumento de comunicação, mas configura-se como base para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, sendo responsável pela organização do pensamento e pela mediação das relações humanas. Conforme discutem Quadros e Karnopp (2004), a linguagem constitui-se como um dos principais mecanismos de interação social, possibilitando ao indivíduo atribuir significados ao mundo e integrar-se a um grupo social.

No caso da criança surda, a aquisição linguística apresenta especificidades decorrentes da modalidade visual-espacial da língua de sinais, o que implica a necessidade de acesso precoce a uma língua natural acessível. A ausência desse contato nos primeiros anos de vida pode

1 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

2 Mestra em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos.

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

5 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

6 Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

comprometer significativamente o desenvolvimento global da criança, sobretudo em contextos em que há predomínio da oralidade e ausência de interação em Libras. Como afirmam Queiroz e Rúbio (2014), a criança surda, diferentemente da ouvinte, não possui garantias de exposição à sua língua natural, o que pode limitar sua interação social e seu desenvolvimento cognitivo.

A partir de uma perspectiva sociointeracionista, fundamentada em autores como Vygotsky, compreende-se que a linguagem desempenha papel central na constituição das funções psicológicas superiores, sendo mediadora do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a Libras, enquanto língua natural da comunidade surda, possibilita à criança surda acessar processos de significação e construção de conhecimento de forma equivalente às crianças ouvintes em relação às línguas orais. De acordo com Silva et al. (2026), a Libras, enquanto sistema linguístico autônomo, ativa os mecanismos biológicos da aquisição da linguagem e organiza as funções cognitivas superiores, reafirmando sua equivalência funcional às línguas orais.

A literatura especializada aponta que a aquisição da linguagem ocorre de maneira semelhante em diferentes modalidades linguísticas, reforçando a universalidade da capacidade humana para a linguagem. Nesse sentido, estudos conduzidos por Petitto (1987) e Bellugi e Klima (1972), conforme citados por Quadros e Pizzio (2011), demonstram que crianças surdas expostas precocemente à língua de sinais desenvolvem competências linguísticas seguindo padrões análogos aos observados em crianças ouvintes, o que evidencia que a modalidade não interfere na estrutura do processo de aquisição (Petitto, 1987 apud Quadros; Pizzio, 2011).

No entanto, é importante considerar que a realidade da maioria das crianças surdas difere desse cenário ideal, uma vez que cerca de 95% delas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais, o que pode resultar em aquisição tardia da linguagem. Esse atraso pode gerar impactos significativos no desenvolvimento linguístico e cognitivo, uma vez que o período crítico para aquisição da linguagem pode ser parcialmente comprometido. Nesse sentido, autores como Lillo-Martin (1986) destacam que a ausência de input linguístico adequado nos primeiros anos de vida pode dificultar a consolidação de estruturas gramaticais complexas, ainda que a capacidade de aquisição permaneça presente (Lillo-Martin, 1986 apud Quadros; Pizzio, 2011).

Além disso, a aquisição tardia da Libras está diretamente relacionada à construção da identidade surda, uma vez que a língua constitui elemento fundamental na inserção do indivíduo na comunidade surda. Conforme argumenta Santos (2021), a aquisição da Libras não se restringe ao domínio linguístico, mas envolve a internalização de aspectos culturais e identitários, sendo determinante para o reconhecimento do sujeito como membro de uma comunidade linguística específica. Dessa forma, a língua de sinais configura-se como um marcador identitário que transcende a dimensão comunicativa, assumindo papel central na constituição subjetiva do indivíduo.

No que se refere aos marcos do desenvolvimento linguístico, observa-se que a aquisição da Libras segue etapas semelhantes às identificadas na aquisição de línguas orais, ainda que mediadas pela modalidade visual. No período pré-linguístico, a criança surda demonstra comportamentos comunicativos iniciais, como o contato visual e a atenção aos movimentos corporais e faciais dos interlocutores. De acordo com Baker, Bogaerde e Jansma (2016), esse estágio é caracterizado pela emergência de formas iniciais de comunicação, ainda não linguísticas, mas fundamentais para o desenvolvimento posterior da linguagem (Baker; Bogaerde; Jansma, 2016 apud Aleixo, 2019).

Posteriormente, observa-se o surgimento do balbucio manual, considerado análogo ao balbucio vocal das crianças ouvintes, caracterizado pela repetição de movimentos das mãos sem significado lexical definido. Esse fenômeno evidencia que a criança surda está engajada em um processo ativo de exploração linguística, indicando a presença de mecanismos inatos para aquisição da linguagem. Segundo Karnopp (1999), esse estágio representa uma fase preparatória para a produção de sinais com significado, sendo essencial para o desenvolvimento fonológico da língua de sinais (Karnopp, 1999 apud Aleixo, 2019).

Com o avanço do desenvolvimento, a criança passa a produzir seus primeiros sinais, marcando o início do estágio de uma palavra (ou um sinal). Nesse momento, os sinais são utilizados de forma isolada, geralmente associados a objetos, pessoas ou ações do cotidiano imediato. Gradativamente, ocorre a ampliação do vocabulário e o surgimento de combinações de sinais, evidenciando o desenvolvimento da sintaxe. Estudos indicam que, por volta dos dois anos de idade, as crianças surdas começam a produzir estruturas com mais de um sinal, estabelecendo

relações gramaticais básicas, como sujeito e objeto (Meier, 1980 apud Quadros; Pizzio, 2011).

O desenvolvimento linguístico prossegue com a aquisição de estruturas mais complexas, incluindo o uso de pronomes, concordância verbal e mecanismos de referenciação espacial. Nesse processo, são observados fenômenos como supergeneralizações e erros de concordância, semelhantes aos encontrados na aquisição de línguas orais. Bellugi e Klima (1990) apontam que tais erros são indicativos do desenvolvimento linguístico, refletindo a internalização gradual das regras gramaticais (Bellugi; Klima, 1990 apud Quadros; Pizzio, 2011).

A interação social desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que a aquisição da linguagem depende da participação ativa da criança em contextos comunicativos significativos. Nesse sentido, a presença de adultos fluentes em Libras, especialmente membros da comunidade surda, favorece o desenvolvimento linguístico pleno. Conforme Guarinello (2007), citado por Granemann (2017), a exposição a usuários competentes da língua é essencial para que a criança adquira não apenas o vocabulário, mas também a estrutura gramatical e os aspectos culturais da língua.

Ademais, a aquisição da Libras como L1 constitui base fundamental para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua (L2), especialmente na modalidade escrita. A educação bilíngue, nesse contexto, assume papel central, ao reconhecer a Libras como língua de instrução e o português como língua adicional. Conforme destacado por Cruz e Reis (2025), o ensino da Libras como primeira língua contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de favorecer a formação da identidade e a participação social do estudante surdo.

Portanto, a análise da aquisição da Libras como L1 evidencia que o desenvolvimento linguístico da criança surda está intrinsecamente relacionado ao acesso precoce à língua, à qualidade das interações sociais e ao reconhecimento da língua de sinais como língua legítima. A compreensão desses aspectos é fundamental para a elaboração de práticas educacionais que promovam o desenvolvimento integral da criança surda, assegurando seus direitos linguísticos e contribuindo para sua inclusão social e cultural.

## 2 Aquisição da Libras como primeira língua (L1)

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) deve ser compreendida a partir de uma perspectiva linguística, cognitiva e sociocultural, considerando-se que a linguagem constitui elemento estruturante do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Libras não pode ser reduzida a um simples instrumento comunicativo, mas deve ser reconhecida como um sistema linguístico completo, dotado de gramática própria e capaz de desempenhar as mesmas funções das línguas orais na organização do pensamento e na interação social.

A aquisição da linguagem tem sido amplamente discutida por diferentes correntes, como o inatismo, o behaviorismo e o interacionismo. No âmbito da aquisição da Libras, destaca-se a contribuição das teorias gerativistas, que defendem a existência de um dispositivo inato para aquisição da linguagem. Conforme Chomsky (1995), citado por Quadros e Pizzio (2011), a faculdade da linguagem é comum a todos os seres humanos, independentemente da modalidade linguística, o que implica reconhecer que a aquisição de línguas de sinais segue os mesmos princípios universais das línguas orais (Chomsky, 1995 apud Quadros; Pizzio, 2011, p. 4).

Corroborando essa perspectiva, estudos linguísticos demonstram que crianças surdas expostas precocemente à Libras desenvolvem a linguagem de forma natural, seguindo estágios semelhantes aos das crianças ouvintes. Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a língua de sinais apresenta estrutura linguística completa e desempenha papel fundamental na constituição do pensamento e na organização cognitiva do sujeito, evidenciando que a modalidade visual-espacial não compromete o desenvolvimento linguístico.

A Libras, enquanto língua natural, possui características próprias que a distinguem das línguas orais, especialmente no que se refere à sua modalidade visual-espacial. No entanto, essa diferença não implica inferioridade linguística. Pelo contrário, trata-se de uma língua plenamente estruturada, com mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos. Nesse sentido, Queiroz e Rúbio (2014, p. 3) destacam que as línguas de sinais:

Podem ser comparadas à complexidade e expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestos.

Essa afirmação reforça a necessidade de reconhecimento da Libras como língua de pleno direito, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança surda. Nesse contexto, o acesso precoce à Libras configura-se como condição indispensável para a aquisição da linguagem, uma vez que possibilita à criança surda desenvolver competências linguísticas em período adequado.

A literatura aponta que a aquisição da Libras ocorre de forma natural quando há exposição a um ambiente linguístico acessível. Entretanto, a realidade da maioria das crianças surdas evidencia um cenário de privação linguística, uma vez que cerca de 95% delas nascem em famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais. Essa condição pode atrasar significativamente o processo de aquisição da linguagem. Conforme afirmam Pizzio e Quadros (2011), a ausência de input linguístico adequado nos primeiros anos de vida pode comprometer o desenvolvimento da gramática, embora não elimine a capacidade de aquisição da língua.

Nesse sentido, destaca-se a importância do período crítico para aquisição da linguagem. Lenneberg (1967), citado por Lillo-Martin (1986), argumenta que existe uma janela temporal biologicamente determinada para aquisição da linguagem, sendo a infância o período mais propício para o desenvolvimento linguístico (Lenneberg, 1967 apud Lillo-Martin, 1986). No contexto da Libras, isso implica que o acesso tardio à língua pode gerar lacunas no desenvolvimento linguístico, afetando aspectos sintáticos e morfológicos.

Além da dimensão biológica, a aquisição da Libras deve ser analisada sob a perspectiva sociointeracionista. Vygotsky (1998) defende que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada pela linguagem. Nesse sentido, a Libras desempenha papel fundamental na mediação das relações sociais da criança surda, permitindo sua inserção em práticas discursivas e culturais. Conforme Silva *et al.* (2026), a Libras organiza as funções psicológicas superiores, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade e da identidade do sujeito surdo.

A relação entre língua e identidade também se mostra central no processo de aquisição da Libras. A língua de sinais constitui elemento fundamental na construção da identidade surda, uma vez que possibilita ao indivíduo reconhecer-se como membro de uma comunidade linguística específica. Nesse sentido, Santos (2021) afirma que a aquisição da Libras é determinante para a constituição das identidades surdas, pois envolve não

apenas a comunicação, mas também a internalização de valores culturais e sociais.

A aquisição da Libras como L1 está diretamente relacionada ao modelo de educação bilíngue, que reconhece a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua (L2). Esse modelo pressupõe que o domínio da L1 é condição para o aprendizado da L2, especialmente na modalidade escrita. Conforme destacado por Cruz e Reis (2025), a Libras constitui o alicerce para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sendo essencial para o sucesso escolar do estudante surdo.

A importância da Libras como base para o desenvolvimento linguístico pode ser sintetizada no seguinte quadro:

Quadro 1 – Funções da Libras como L1 no desenvolvimento da criança surda

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA LIBRAS COMO L1</b>
Linguística	Desenvolvimento da gramática, vocabulário e estrutura linguística
Cognitiva	Organização do pensamento e das funções mentais superiores
Social	Interação com a comunidade surda e inserção social
Cultural	Construção da identidade e pertencimento à cultura surda
Educacional	Base para aquisição da língua portuguesa (L2)

Fonte: Adaptado de Quadros (1997); Silva et al. (2026); Cruz e Reis (2025).

Além disso, a aquisição da Libras envolve diferentes estágios de desenvolvimento linguístico, que refletem a progressiva complexificação da linguagem. Esses estágios podem ser organizados conforme apresentado a seguir:

Quadro 2 – Etapas da aquisição da Libras como L1

<b>ETAPA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS</b>
Pré-Linguística	Contato visual, gestos e balbúcio manual
Um Sinal	Produção de sinais isolados com significado
Combinações	Uso de dois ou mais sinais (estrutura inicial)
Desenvolvimento Gramatical	Uso de pronomes, concordância e estrutura sintática

Fonte: Adaptado de Baker, Bogaerde e Jansma (2016); Quadros e Pizzio (2011).

No que se refere aos aspectos estruturais da Libras, é importante destacar que a língua é composta por parâmetros específicos, como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Esses elementos constituem a base fonológica da língua de sinais e são fundamentais para a construção de significado. Conforme Silva *et al.* (2026), o reconhecimento científico desses parâmetros reforça o status da Libras como língua autônoma e estruturada.

A seguir, apresenta-se uma a centralidade da Libras no desenvolvimento da criança surda:

O acesso precoce à Libras é imperativo para evitar o deprivamento linguístico e garantir a constituição da subjetividade e identidade do sujeito. Além disso, a Libras, enquanto sistema linguístico autônomo de modalidade visual-espacial, possui equivalência funcional às línguas orais, sendo capaz de ativar o dispositivo biológico de aquisição da linguagem e organizar as funções psicológicas superiores (Silva *et al.*, 2026, p. 2).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a aquisição da Libras como L1 não é apenas uma questão linguística, mas um direito fundamental da criança surda. A garantia desse direito implica a implementação de políticas educacionais e sociais que assegurem o acesso à língua desde os primeiros anos de vida, promovendo o desenvolvimento pleno do sujeito em suas múltiplas dimensões.

Assim, a análise da aquisição da Libras como primeira língua revela a complexidade desse processo e a necessidade de abordagens teóricas e práticas que reconheçam a especificidade linguística da comunidade surda, valorizando a Libras como elemento central na formação do indivíduo.

### **3 Marcos do desenvolvimento linguístico da criança surda**

A análise dos marcos do desenvolvimento linguístico da criança surda requer a compreensão de que a aquisição da linguagem ocorre por meio de processos universais, ainda que mediados por diferentes modalidades linguísticas. No caso das línguas de sinais, esses processos são organizados na modalidade visual-espacial, sem prejuízo à complexidade estrutural ou à capacidade expressiva da língua. Assim, o desenvolvimento linguístico da criança surda segue padrões semelhantes aos observados em crianças ouvintes, desde que haja acesso precoce a uma língua natural.

Sob a perspectiva da linguística gerativa, a aquisição da linguagem é orientada por princípios universais que independem da modalidade

linguística. Nesse sentido, estudos clássicos indicam que crianças surdas, quando expostas à língua de sinais desde o nascimento, percorrem estágios de desenvolvimento linguístico comparáveis aos das crianças ouvintes. Conforme Meier (1980), citado por Quadros e Pizzio (2011), a organização da linguagem nas crianças surdas ocorre por meio da construção progressiva de estruturas gramaticais, evidenciando que a aquisição segue um curso sistemático (Meier, 1980 apud Quadros; Pizzio, 2011, p. 5).

No estágio inicial, denominado período pré-linguístico, a criança surda apresenta comportamentos comunicativos que precedem a linguagem propriamente dita. Esses comportamentos incluem o estabelecimento de contato visual, a atenção aos movimentos faciais e corporais dos interlocutores e a utilização de gestos naturais. Segundo Baker, Bogaerde e Jansma (2016), esse período caracteriza-se pela construção de bases comunicativas essenciais para o desenvolvimento da linguagem, ainda que não haja produção linguística estruturada (Baker; Bogaerde; Jansma, 2016 apud Aleixo, 2019, p. 141).

Nesse contexto, destaca-se o fenômeno do balbucio manual, considerado equivalente ao balbucio vocal das crianças ouvintes. Esse processo consiste na repetição de movimentos das mãos sem significado lexical definido, indicando que a criança está explorando os parâmetros fonológicos da língua de sinais. Karnopp (1999) observa que esse estágio representa uma fase preparatória fundamental para a produção de sinais significativos, evidenciando a presença de mecanismos inatos de aquisição da linguagem (Karnopp, 1999 apud Aleixo, 2019, p. 142).

A seguir, apresenta-se uma citação direta longa que evidencia a importância do período pré-linguístico no desenvolvimento da linguagem:

No período pré-linguístico, ou seja, antes da criança começar a produzir sinais com significado, observa-se um conjunto de comportamentos comunicativos que envolvem o uso do olhar, gestos e movimentos corporais. Esses comportamentos não são ainda linguísticos, mas desempenham papel fundamental na construção da atenção compartilhada e na organização da comunicação. É nesse momento que a criança passa a compreender a importância do interlocutor e da interação para o desenvolvimento da linguagem (Baker; Bogaerde; Jansma, 2016, p. 141 apud Aleixo, 2019).

Com o avanço do desenvolvimento, a criança surda ingressa no estágio de um sinal, caracterizado pela produção de sinais isolados com significado. Nesse momento, os sinais são utilizados para nomear objetos, pessoas ou ações presentes no contexto imediato. Esse estágio corresponde

ao período de uma palavra nas línguas orais, evidenciando a similaridade entre os processos de aquisição linguística. Conforme Quadros e Pizzio (2011), a produção de sinais nesse estágio demonstra que a criança já internalizou elementos básicos da língua, iniciando a construção de seu repertório lexical.

Posteriormente, ocorre o estágio das combinações de sinais, no qual a criança passa a produzir sequências com dois ou mais sinais, estabelecendo relações sintáticas iniciais. Estudos indicam que, por volta dos dois anos de idade, as crianças surdas começam a organizar seus enunciados de acordo com padrões estruturais da língua, como sujeito-verbo-objeto. Fischer (1973), citado por Quadros e Pizzio (2011), observa que essa etapa marca o início da construção gramatical, evidenciando a capacidade da criança de estabelecer relações entre os elementos linguísticos (Fischer, 1973 apud Quadros; Pizzio, 2011, p. 5).

À medida que o desenvolvimento linguístico avança, a criança passa a utilizar mecanismos mais complexos da língua, como o sistema pronominal, a concordância verbal e a referenciação espacial. Nesse processo, são observados fenômenos típicos da aquisição da linguagem, como erros de generalização e inversões pronominais. Petitto (1987) destaca que esses erros são indicativos do desenvolvimento linguístico, refletindo a internalização gradual das regras gramaticais (Petitto, 1987 apud Quadros; Pizzio, 2011, p. 6).

A aquisição do sistema pronominal, em particular, apresenta desafios específicos na língua de sinais, uma vez que envolve o uso do espaço para referência. Segundo Hoffmeister (1978), citado por Quadros e Pizzio (2011), a criança precisa aprender a associar pontos no espaço a referentes específicos, o que exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas complexas (Hoffmeister, 1978 apud Quadros; Pizzio, 2011, p. 7).

Além disso, a modalidade visual-espacial da língua de sinais implica a necessidade de desenvolvimento da atenção visual, considerada fundamental para a aquisição da linguagem. Nesse sentido, o ambiente linguístico desempenha papel central, uma vez que a interação com usuários fluentes da língua favorece a construção de significados e o domínio das estruturas linguísticas. Conforme Granemann (2017), a exposição a adultos fluentes em Libras é essencial para que a criança adquira não apenas o vocabulário, mas também a gramática e os aspectos culturais da língua.

A progressão dos marcos do desenvolvimento linguístico pode ser sistematizada conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Marcos do desenvolvimento linguístico da criança surda

<b>FASE</b>	<b>IDADE APROXIMADA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Pré-linguística	0 – 12 meses	Contato visual, gestos, balbucio manual
Um sinal	12 – 18 meses	Produção de sinais isolados com significado
Combinações	18 – 24 meses	Uso de dois ou mais sinais (estrutura inicial)
Desenvolvimento gramatical	2 anos ou mais	Uso de pronomes, concordância e estrutura sintática

Fonte: Adaptado de Quadros e Pizzio (2011); Baker, Bogaerde e Jansma (2016).

Outro aspecto relevante refere-se à influência do contexto familiar no desenvolvimento linguístico da criança surda. Crianças surdas filhas de pais surdos, que têm acesso à Libras desde o nascimento, tendem a apresentar desenvolvimento linguístico mais consistente, enquanto aquelas inseridas em famílias ouvintes podem enfrentar atrasos na aquisição da linguagem. Goldfeld (2002) destaca que a ausência de comunicação efetiva no ambiente familiar pode limitar o acesso da criança à linguagem, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo e social (Goldfeld, 2002 apud Granemann, 2017, p. 271).

A relação entre desenvolvimento linguístico e construção da identidade também merece destaque. A linguagem desempenha papel fundamental na constituição do sujeito, sendo responsável pela mediação das relações sociais e pela internalização de valores culturais. Nesse sentido, a aquisição da Libras contribui para o fortalecimento da identidade surda, possibilitando ao indivíduo reconhecer-se como membro de uma comunidade linguística específica. Conforme Santos (2021), a língua de sinais é elemento central na construção das identidades surdas, sendo determinante para o reconhecimento do sujeito em sua diferença.

A seguir, apresenta-se a sistematização dos principais aspectos envolvidos no desenvolvimento linguístico da criança surda:

Quadro 4 – Aspectos do desenvolvimento linguístico na criança surda

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
Linguística	Aquisição progressiva de vocabulário e gramática
Cognitiva	Desenvolvimento do pensamento e das funções mentais
Social	Interação com a comunidade surda
Cultural	Construção da identidade e pertencimento
Educacional	Base para aprendizagem da língua portuguesa (L2)

Fonte: Adaptado de Quadros (1997); Santos (2021); Granemann (2017).

Diante do exposto, observa-se que os marcos do desenvolvimento linguístico da criança surda evidenciam a complexidade e a sistematicidade do processo de aquisição da linguagem. A análise desses marcos permite compreender que a Libras, enquanto primeira língua, desempenha papel fundamental na organização do pensamento, na interação social e na construção da identidade, reafirmando a necessidade de garantir o acesso precoce à língua de sinais como direito fundamental da criança surda.

#### 4 Considerações finais

A análise da aquisição da Libras como primeira língua (L1) e dos marcos do desenvolvimento linguístico da criança surda evidência que a linguagem constitui elemento central na formação do sujeito, sendo responsável pela organização do pensamento, pela mediação das relações sociais e pela construção da identidade. Nesse sentido, a Libras deve ser reconhecida não apenas como meio de comunicação, mas como língua natural e estruturante do desenvolvimento humano em sujeitos surdos.

Os estudos apresentados ao longo deste trabalho demonstram que a aquisição da linguagem em crianças surdas segue padrões universais, independentemente da modalidade linguística. Quando há acesso precoce à Libras, a criança desenvolve competências linguísticas de forma equivalente às crianças ouvintes, confirmando que a capacidade para aquisição da linguagem é inerente ao ser humano. Conforme Quadros e Pizzio (2011), a constituição da gramática ocorre de maneira semelhante entre línguas de sinais e línguas orais, evidenciando a universalidade dos princípios linguísticos.

Entretanto, a realidade da maioria das crianças surdas ainda é marcada pela ausência de contato precoce com a Libras, especialmente em

contextos familiares ouvintes. Essa privação linguística inicial pode gerar impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, social e educacional, comprometendo a construção da linguagem e dificultando o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Silva *et al.* (2026) enfatizam que o acesso precoce à Libras é fundamental para evitar o deprivamento linguístico e garantir o desenvolvimento pleno do sujeito.

Além disso, a aquisição da Libras como L1 revela-se determinante para a construção da identidade surda, uma vez que a língua constitui elemento essencial na inserção do indivíduo na comunidade surda e na valorização de sua cultura. Conforme Santos (2021), a língua de sinais está diretamente relacionada à constituição das identidades surdas, permitindo ao sujeito reconhecer-se como pertencente a um grupo linguístico e cultural específico.

Os marcos do desenvolvimento linguístico analisados demonstram que a criança surda percorre etapas progressivas na aquisição da linguagem, desde o período pré-linguístico até a consolidação de estruturas gramaticais complexas. Esse processo depende, fundamentalmente, da qualidade das interações sociais e da presença de um ambiente linguístico acessível. A interação com usuários fluentes da Libras, especialmente adultos surdos, configura-se como elemento essencial para o desenvolvimento linguístico pleno, conforme apontado por Granemann (2017).

Do ponto de vista educacional, os resultados reforçam a importância da implementação de uma educação bilíngue, na qual a Libras seja reconhecida como língua de instrução (L1) e o português como segunda língua (L2). Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento linguístico, mas também contribui para o sucesso escolar e a inclusão social da pessoa surda. Como destacam Cruz e Reis (2025), a Libras constitui a base para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo essencial para o desenvolvimento educacional do estudante surdo.

Dessa forma, conclui-se que a garantia do acesso precoce à Libras deve ser compreendida como um direito linguístico fundamental da criança surda, implicando a necessidade de políticas públicas, práticas educacionais inclusivas e ações sociais que promovam a valorização da língua de sinais. A efetivação desse direito representa não apenas uma questão educacional, mas um compromisso com a equidade, a inclusão e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

## Referências

CRUZ, Suelen Cristina Lima da; REIS, Leidiani da Silva. Educação bilíngue de surdos: a Libras no processo de alfabetização e letramento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2025, Chapecó. *Anais [...]*. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2025. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENEI/article/view/23982>. Acesso em: 01 mai. 2026.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. *REVELLI*, v. 9, n. 2, p. 270-282, jun. 2017. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5894>. Acesso em: 01 mai. 2026.

QUEIROZ, Luana de Sousa; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A aquisição da linguagem e a integração social: a Libras como formadora da identidade do surdo. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: [https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Luana.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luana.pdf). Acesso em: 01 mai. 2026.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição da língua de sinais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2011. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_linguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_linguas_de_sinais_.pdf). Acesso em: 02 mai. 2026.

REZENDE, Flávia da Costa Rodrigues. Aquisição de línguas pela criança surda. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 11, n. 8, p. 238-248, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/9698>. Acesso em: 02 mai. 2026.

SANTOS, Miriam Ramos dos. A relação entre aquisição tardia da Libras como L1 por pessoa surda e construção de identidade(s) surda(s) na pós-modernidade. *Building the Way*, v. 11, n. 2, p. 216-237, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/12428>. Acesso em: 02 mai. 2026.

SILVA, Ana Rosária Soares da; MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva; LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; MIRANDA, Antonio Luis Alencar; FERREIRA, Heloisa Helena da Silva; DE SOUSA, Domitília Lopes; DE CARVALHO, Daniela da Silva. A LIBRAS COMO PRIMEIRA

LÍNGUA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS. *Revista de Geopolítica, [S. l.]*, v. 17, n. 4, p. e2205, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n4-127. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/2205>. Acesso em: 02 mai. 2026.

SILVA, Maria Zilda Medeiros da et al.. Aquisição da libras como primeira língua – 11 para o surdo utilizando como recurso a literatura visual.. *Anais III CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20275>>. Acesso em: 02 mai. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. v. 1: Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/262603>. Acesso em: 02 mai. 2026.



# LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES: PROCESSOS COGNITIVOS E DESAFIOS DE APRENDIZAGEM

Carlos Rikison Nunes de Moura<sup>1</sup>

Marcela Leal Junqueira Pinheiro<sup>2</sup>

Luciane Cruz Silveira<sup>3</sup>

Patricia Kelly Pinheiro Souza<sup>4</sup>

Ivanildo de Medeiros Oliveira<sup>5</sup>

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo<sup>6</sup>

## 1 Introdução

A constituição da linguagem como elemento central no desenvolvimento humano tem sido amplamente discutida no campo da Educação, da Linguística e da Psicologia. Nesse contexto, a compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para sujeitos ouvintes demanda uma análise que transcende os aspectos meramente comunicativos, abrangendo dimensões cognitivas, culturais e sociais. A linguagem, enquanto instrumento de mediação simbólica, é responsável pela organização do pensamento e pela inserção do indivíduo em práticas sociais, sendo, portanto, um dos pilares do desenvolvimento humano (Rezende, 2024).

A aprendizagem de uma segunda língua, especialmente quando envolve modalidades distintas — como é o caso da transição de uma língua oral-auditiva para uma língua viso-espacial —, implica processos cognitivos complexos. No caso da Libras, a especificidade de sua estrutura linguística exige do aprendiz ouvinte a mobilização de habilidades perceptuais diferenciadas, tais como atenção visual, processamento

1 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

2 Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

3 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

4 Mestranda em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

5 Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

6 Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina.

espacial e coordenação motora fina. Diferentemente das línguas orais, cuja recepção ocorre predominantemente pelo canal auditivo, a Libras exige que o aprendiz desenvolva uma nova forma de percepção e organização da informação linguística, o que impacta diretamente os processos de aquisição e aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura sobre aquisição de segunda língua aponta que a atenção constitui um dos principais mecanismos cognitivos envolvidos nesse processo. De acordo com Bergsleithner (2024), “qualquer tipo de exposição ao input requer do aprendiz o mínimo de atenção para que o input seja compreendido”. Tal perspectiva evidencia que a aprendizagem de uma L2 não ocorre de forma automática, mas depende da capacidade do sujeito de direcionar recursos cognitivos para o processamento do insumo linguístico. Esse fenômeno é ainda mais evidente no caso da Libras, uma vez que o aprendiz precisa reorganizar seus padrões perceptivos para interpretar elementos como expressões faciais, movimentos corporais e configurações de mão.

Além disso, a teoria do noticing, proposta por Schmidt (1990, 1995), enfatiza que a consciência sobre aspectos linguísticos é fundamental para a internalização da língua. Segundo essa abordagem, o aprendiz precisa não apenas ser exposto à língua, mas também perceber conscientemente suas estruturas para que ocorra a aquisição. Bergsleithner (2024), ao discutir os níveis de consciência na aprendizagem de L2, afirma que existem diferentes estágios de processamento, desde a percepção superficial até a compreensão profunda (*understanding*), sendo este último essencial para o domínio linguístico. Assim, no contexto da Libras como L2, o desenvolvimento dessa consciência linguística torna-se um desafio adicional, considerando a distância estrutural entre a língua materna do ouvinte e a língua de sinais.

Outro aspecto relevante refere-se às diferenças individuais no processo de aprendizagem. Estudos indicam que fatores como motivação, memória de trabalho, estilos cognitivos e experiências prévias influenciam diretamente o desempenho do aprendiz. Conforme apontam Bergsleithner e Mota (2018 apud Bergsleithner, 2024), aprendizes expostos ao mesmo ambiente de ensino podem apresentar resultados distintos devido às suas características cognitivas individuais. Essa constatação reforça a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas às especificidades dos aprendizes de Libras como L2.

No que tange aos desafios de aprendizagem, destaca-se inicialmente a questão da modalidade linguística. A Libras, enquanto língua de

modalidade viso-gestual, rompe com os padrões tradicionais de ensino de línguas, exigindo a construção de novas estratégias pedagógicas. Martins e Souza (2020) afirmam que “a Libras é uma língua de modalidade viso manual, percebida pela visão e articulada por meio das mãos no espaço de sinalização”, o que implica a necessidade de desenvolver habilidades específicas por parte dos aprendizes ouvintes. Essa diferença de modalidade frequentemente gera dificuldades iniciais, especialmente relacionadas à memorização dos sinais e à fluência na produção linguística.

Ademais, há ainda a presença de concepções equivocadas acerca da Libras, que impactam negativamente o processo de aprendizagem. Entre essas concepções, destaca-se a ideia de que a língua de sinais seria mais simples ou mais fácil de aprender do que as línguas orais. Tal percepção, conforme discutem Freitas e Araújo (2019 apud Martins; Souza, 2020), não corresponde à realidade, uma vez que a aquisição de qualquer língua exige tempo, prática e imersão no contexto de uso. Nesse sentido, a crença na facilidade da Libras pode levar à desmotivação do aprendiz diante das dificuldades reais do processo.

Outro desafio significativo está relacionado à escassez de materiais didáticos e metodologias específicas para o ensino de Libras como L2. Embora avanços tenham sido observados nas últimas décadas, ainda há uma lacuna no que se refere à sistematização de práticas pedagógicas voltadas para o ensino dessa língua a ouvintes. Gesser (2010) destaca que o ensino de Libras deve considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também fatores culturais, sociais e metodológicos, evidenciando a complexidade desse processo. Nesse contexto, torna-se fundamental a formação de professores capacitados, capazes de desenvolver estratégias de ensino adequadas às especificidades da língua e dos aprendizes.

A dimensão cultural também se apresenta como um elemento central na aprendizagem de Libras. A língua de sinais não pode ser dissociada da cultura surda, sendo está um componente essencial para a compreensão plena da linguagem. Conforme afirmam Queiroz e Rúbio (2014), a língua de sinais constitui uma “corporificação da identidade pessoal e cultural” do sujeito surdo. Assim, o ensino de Libras como L2 deve contemplar não apenas a estrutura linguística, mas também os valores, práticas e modos de interação da comunidade surda, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem é compreendida como um processo mediado socialmente, no qual a

interação desempenha papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotsky (1997 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação de instrumentos culturais, sendo a linguagem o principal desses instrumentos. Nesse sentido, a aprendizagem de Libras como L2 pode ser entendida como um processo de mediação que amplia as possibilidades de interação social dos sujeitos ouvintes, ao mesmo tempo em que contribui para a inclusão da comunidade surda.

Dessa forma, a análise dos processos cognitivos e dos desafios de aprendizagem da Libras como L2 para ouvintes evidencia a complexidade desse fenômeno, que envolve múltiplas dimensões inter-relacionadas. A necessidade de desenvolver habilidades perceptuais específicas, aliada às exigências de atenção, memória e consciência linguística, torna esse processo particularmente desafiador. Ao mesmo tempo, fatores como concepções sociais, aspectos culturais e condições pedagógicas influenciam significativamente a aprendizagem, demandando uma abordagem integrada e multidisciplinar no campo educacional.

## **2 Processos cognitivos na aprendizagem de Libras como L2**

A compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) por indivíduos ouvintes requer uma abordagem teórica fundamentada nos estudos da Psicolinguística, da Linguística Aplicada e da Psicologia Histórico-Cultural. A aquisição de uma L2 não se limita à internalização de estruturas linguísticas, mas envolve um complexo conjunto de operações cognitivas que englobam atenção, memória, percepção, consciência linguística e processamento do input.

Nesse contexto, a atenção assume papel central na aprendizagem de línguas. Conforme destaca Bergsleithner (2024, p. 13), “aprendizes de L2 empregam uma atenção seletiva minimamente para isolar traços linguísticos do input, a fim de conseguir assimilá-los”. Tal afirmação evidencia que a aprendizagem não ocorre de forma passiva, mas depende da capacidade do sujeito de focalizar elementos relevantes do insumo linguístico. No caso da Libras, essa exigência torna-se ainda mais evidente, uma vez que o aprendiz deve direcionar sua atenção para múltiplos canais simultaneamente, como movimentos manuais, expressões faciais e uso do espaço.

A teoria do noticing, amplamente discutida por Schmidt (1990, 1995 apud Bergsleithner, 2024), reforça a ideia de que a consciência linguística é condição necessária para a aprendizagem. Segundo essa perspectiva, o input só se transforma em intake — ou seja, em conhecimento internalizado — quando o aprendiz percebe conscientemente os elementos da língua. Bergsleithner (2024, p. 14) complementa essa discussão ao afirmar que existem diferentes níveis de consciência, como percepção (perception), registro cognitivo (noticing) e compreensão (understanding), sendo este último associado a níveis mais profundos de processamento.

No âmbito da aprendizagem da Libras como L2, esses níveis de processamento assumem características particulares. A modalidade viso-espacial da língua exige do aprendiz uma reorganização dos seus padrões perceptivos, tradicionalmente orientados pelo canal auditivo. Dessa forma, a atenção visual torna-se um recurso cognitivo essencial, sendo necessário desenvolver a capacidade de captar simultaneamente diferentes informações visuais. Tal exigência cognitiva pode ser compreendida à luz das teorias de processamento da informação, que indicam que a capacidade de atenção é limitada e seletiva, influenciando diretamente a aprendizagem.

A importância da atenção no processo de aprendizagem de L2 pode ser melhor compreendida a partir da seguinte citação:

O papel da atenção tem sido ponto crucial de discussão na área de Psicolinguística, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem/aquisição de uma segunda língua (L2). Qualquer tipo de exposição ao input requer do aprendiz o mínimo de atenção para que o input seja compreendido. Demandar menos ou mais atenção ao input [...] envolve sua capacidade cognitiva, isto é, sua capacidade limitada de atenção e sua memória operacional, que delimita, muitas vezes, a internalização do insumo (intake) e a produção da língua alvo (Bergsleithner, 2024, p. 13).

Essa perspectiva evidencia que a atenção não apenas facilita a aprendizagem, mas constitui um requisito indispensável para que ela ocorra. No caso da Libras, a necessidade de atenção é potencializada pela natureza dinâmica e multimodal da língua.

Outro aspecto relevante diz respeito à memória de trabalho, responsável pelo armazenamento temporário e processamento das informações linguísticas. De acordo com Craik e Lockhart (1972 apud Bergsleithner, 2024), os níveis de processamento determinam a qualidade da aprendizagem, sendo que informações processadas de forma mais profunda tendem a ser melhor retidas. Nesse sentido, a aprendizagem

da Libras exige não apenas a memorização de sinais, mas a compreensão de suas estruturas gramaticais e contextuais, o que demanda níveis mais elevados de processamento cognitivo.

Além disso, a aprendizagem de Libras como L2 envolve a articulação entre diferentes sistemas cognitivos, incluindo percepção visual, coordenação motora e processamento espacial. Martins e Souza (2020, p. 3) afirmam que a Libras é “produzida pelas mãos, pelos movimentos de cabeça e da boca, pelo uso dos olhos, sobrancelhas e de outras partes do corpo e captada pela visão”. Tal característica implica que o aprendiz deve desenvolver habilidades motoras e perceptuais específicas, o que não ocorre de forma imediata, exigindo prática constante e exposição prolongada à língua.

No que se refere à perspectiva sociocultural, Vygotsky (1997 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social e da interação com outros indivíduos. A linguagem, nesse contexto, é concebida como instrumento fundamental de mediação do pensamento. Assim, a aprendizagem da Libras como L2 deve ser compreendida como um processo social, no qual a interação com usuários da língua desempenha papel essencial.

Essa concepção pode ser sintetizada na ideia de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da internalização de práticas sociais. Nesse sentido, o contato com a comunidade surda e a vivência em contextos reais de uso da língua são fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem. Conforme destacam Queiroz e Rúbio (2014), a língua de sinais está intrinsecamente relacionada à identidade cultural do sujeito surdo, o que reforça a necessidade de integrar aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem.

A complexidade dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Libras pode ser sistematizada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Processos cognitivos na aprendizagem de Libras como L2

<b>Processo Cognitivo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Implicações na aprendizagem</b>
Atenção	Focalização seletiva no input linguístico visual	Necessidade de atenção simultânea a múltiplos elementos
Memória de trabalho	Armazenamento temporário e processamento de sinais	Influencia a retenção e reprodução dos sinais
Percepção visual	Captção de informações visuais (movimentos, expressões, espaço)	Fundamental para compreensão da língua
Consciência linguística	Percepção consciente das estruturas da língua	Essencial para internalização
Processamento espacial	Organização da informação no espaço de sinalização	Diferencial em relação às línguas orais

Fonte: Elaborado a partir de Bergsleithner (2024) e Martins e Souza (2020).

Outro elemento relevante refere-se às diferenças individuais entre aprendizes. Estudos indicam que fatores como motivação, estilos cognitivos e experiências prévias influenciam significativamente o processo de aprendizagem. Bergsleithner (2024) aponta que aprendizes submetidos às mesmas condições de ensino podem apresentar desempenhos distintos devido às suas características cognitivas individuais.

No caso da Libras, essas diferenças tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a aprendizagem envolve habilidades pouco exploradas no contexto da língua materna do ouvinte. Assim, alguns indivíduos podem apresentar maior facilidade na aprendizagem devido a maior aptidão para o processamento visual e espacial.

Os desafios cognitivos associados à aprendizagem da Libras como L2 podem ser sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Desafios cognitivos na aprendizagem de Libras como L2

<b>Desafio Cognitivo</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Impacto no processo de aprendizagem</b>
Mudança de modalidade	Transição da língua oral-auditiva para viso-espacial	Dificuldade inicial de adaptação
Atenção visual contínua	Necessidade de foco constante no interlocutor	Sobrecarga cognitiva
Coordenação motora	Produção precisa de sinais	Dificuldade na fluência
Processamento simultâneo	Integração de múltiplos elementos visuais	Complexidade na compreensão
Memorização de sinais	Aprendizagem de novos itens lexicais	Lentidão no início da aprendizagem

Fonte: Elaborado com base em Martins e Souza (2020) e Gesser (2010).

Diante do exposto, torna-se evidente que a aprendizagem da Libras como L2 para ouvintes envolve um conjunto complexo de processos cognitivos interdependentes. A especificidade da modalidade linguística exige não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a reorganização de habilidades cognitivas previamente estabelecidas. Dessa forma, compreender tais processos é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de atender às demandas específicas desse contexto de aprendizagem.

### **3 Desafios na aprendizagem de Libras por ouvintes**

A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por indivíduos ouvintes, no contexto de segunda língua (L2), apresenta um conjunto de desafios que ultrapassam os limites tradicionais do ensino de línguas orais. Esses desafios são de natureza cognitiva, linguística, sociocultural e pedagógica, sendo resultantes, sobretudo, da diferença modal entre a língua materna do aprendiz — geralmente oral-auditiva — e a língua alvo — viso-espacial. Tal diferença implica não apenas a aquisição de novos conteúdos linguísticos, mas a reconfiguração de processos perceptivos e cognitivos profundamente enraizados.

Um dos primeiros obstáculos enfrentados pelos aprendizes refere-se à mudança de modalidade linguística. A Libras, enquanto língua visual-gestual, exige a mobilização de habilidades que não são usualmente desenvolvidas de forma sistemática na experiência linguística dos ouvintes.

Martins e Souza (2020, p. 4) destacam que a língua de sinais “é acessível visualmente, pois não exige ser ouvida, nem falada, mas sim ser vista e transmitida pelo corpo”. Essa característica, embora constitua uma riqueza linguística, representa um desafio inicial significativo, uma vez que o aprendiz precisa adaptar-se a um novo sistema de percepção e produção.

Nesse sentido, a dificuldade inicial de compreensão dos sinais, bem como a memorização de seus parâmetros (configuração de mão, movimento, ponto de articulação e expressões não manuais), constitui um dos entraves mais recorrentes. Conforme apontado por Silva (2020 apud Martins; Souza, 2020), muitos aprendizes relatam dificuldades relacionadas à coordenação motora, à atenção visual e à ausência de familiaridade com a estrutura da língua. Tais dificuldades estão diretamente associadas à necessidade de desenvolver habilidades cognitivas específicas, que não são exigidas na mesma intensidade em línguas orais.

Outro desafio relevante diz respeito à sobrecarga cognitiva decorrente da necessidade de processar múltiplas informações simultaneamente. Na Libras, a comunicação envolve não apenas os movimentos das mãos, mas também expressões faciais, postura corporal e uso do espaço. Essa simultaneidade de elementos exige um nível elevado de atenção e processamento cognitivo, o que pode dificultar a aprendizagem, especialmente em estágios iniciais.

A complexidade desse processo pode ser evidenciada na seguinte citação:

Libras, assim como qualquer outra língua, tem sua complexidade estabelecida a sua criação pela necessidade em haver comunicação com os surdos. Além de sua naturalidade e espontaneidade, ela se apresenta de forma particular como uma linguagem viso-espacial, justamente por ser necessário o uso do espaço ao entorno do emissor para sua expressão (Silva; Lemos; Fácio, 2021, p. 41).

Essa complexidade estrutural evidencia que a aprendizagem da Libras não pode ser reduzida à simples memorização de sinais isolados, exigindo do aprendiz a compreensão de um sistema linguístico completo, com regras gramaticais próprias e organização espacial específica.

Além dos aspectos cognitivos, há também desafios relacionados às concepções equivocadas sobre a língua de sinais. Entre essas concepções, destaca-se a ideia de que a Libras seria uma língua simples ou de fácil aprendizagem, frequentemente associada à mímica ou gestualização espontânea. Tal percepção, conforme discutem Freitas e Araújo (2019

apud Martins; Souza, 2020), não corresponde à realidade linguística da Libras, que possui estrutura gramatical complexa e exige dedicação e prática contínua para sua aquisição.

Essa visão reducionista pode impactar negativamente o processo de aprendizagem, gerando frustração e desmotivação nos aprendizes, que frequentemente subestimam o tempo e o esforço necessários para alcançar fluência. Nesse contexto, a desconstrução de mitos sobre a Libras torna-se fundamental para a construção de uma postura mais realista e comprometida com o processo de aprendizagem.

Outro desafio significativo refere-se à escassez de materiais didáticos e metodologias específicas para o ensino de Libras como L2. Embora haja avanços na área, ainda se observa uma carência de recursos pedagógicos adequados, especialmente aqueles que contemplem a especificidade da modalidade viso-espacial. Gesser (2010) enfatiza que o ensino de línguas de sinais deve considerar não apenas métodos tradicionais de ensino de línguas orais, mas também as particularidades culturais e linguísticas da comunidade surda.

Essa lacuna metodológica impacta diretamente a qualidade do ensino, dificultando a construção de práticas pedagógicas eficazes. Muitas vezes, o ensino de Libras limita-se à apresentação de vocabulário isolado, sem a devida contextualização ou exploração de aspectos gramaticais e discursivos da língua.

No âmbito sociocultural, destaca-se a dificuldade de inserção dos aprendizes ouvintes em contextos reais de uso da língua. A aprendizagem de uma L2 está diretamente relacionada à interação social e à vivência prática, sendo essencial o contato com usuários nativos da língua. No entanto, a limitação de espaços de interação com a comunidade surda constitui um obstáculo para o desenvolvimento da fluência e da competência comunicativa.

De acordo com Queiroz e Rúbio (2014), a língua de sinais está profundamente vinculada à identidade cultural da comunidade surda, sendo um elemento central na construção do sujeito. Dessa forma, a aprendizagem da Libras requer não apenas o domínio linguístico, mas também a compreensão da cultura surda, seus valores e formas de interação.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem da Libras como L2 envolve um processo de ressignificação cultural por parte do aprendiz ouvinte, que passa a ter contato com uma nova forma de compreender o mundo. Esse processo, embora enriquecedor, pode gerar

estranhamento e dificuldades de adaptação, especialmente quando não há mediação pedagógica adequada.

A Psicologia Histórico-Cultural contribui para a compreensão desses desafios ao enfatizar o papel da mediação social na aprendizagem. Vygotsky (1997 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da internalização de instrumentos culturais. Nesse sentido, a ausência de interação significativa com a comunidade surda pode limitar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos aprendizes.

Os principais desafios enfrentados na aprendizagem da Libras por ouvintes podem ser sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Principais desafios na aprendizagem de Libras por ouvintes

<b>Desafio</b>	<b>Descrição</b>	<b>Consequências</b>
Mudança de modalidade	Transição da língua oral para viso-espacial	Dificuldade inicial de adaptação
Sobrecarga cognitiva	Processamento simultâneo de múltiplos elementos	Lentidão na aprendizagem
Memorização de sinais	Aquisição de novos itens lexicais e parâmetros linguísticos	Baixa retenção inicial
Falta de materiais didáticos	Escassez de recursos específicos para ensino de Libras	Ensino fragmentado
Concepções equivocadas	Ideia de facilidade ou simplificação da língua	Frustração e desmotivação
Distanciamento cultural	Pouco contato com a comunidade surda	Dificuldade de fluência

Fonte: Elaborado com base em Martins e Souza (2020), Gesser (2010) e Silva et al. (2021).

Adicionalmente, é importante considerar os fatores afetivos que influenciam o processo de aprendizagem. A motivação, a ansiedade e a autoconfiança desempenham papel significativo no desempenho dos aprendizes. A dificuldade inicial em produzir sinais corretamente pode gerar insegurança, levando à redução da participação em atividades comunicativas.

Nesse sentido, Gesser (2006 apud Silva, 2020) destaca que a relação do ouvinte com a Libras pode ser compreendida como um processo de “estrangeirização”, no qual a língua é percebida como algo distante e

alheio à sua realidade linguística. Esse distanciamento pode dificultar a internalização da língua, exigindo estratégias pedagógicas que promovam a familiarização e o engajamento dos aprendizes.

Os fatores que influenciam os desafios na aprendizagem podem ser organizados da seguinte forma:

Quadro 4 – Fatores que influenciam os desafios na aprendizagem de Libras

<b>Categoria</b>	<b>Fatores envolvidos</b>	<b>Impacto</b>
Cognitivos	Atenção, memória, percepção visual	Dificuldade de processamento
Linguísticos	Estrutura gramatical e modalidade viso-espacial	Complexidade na aquisição
Pedagógicos	Metodologias e materiais didáticos	Limitação do ensino
Socioculturais	Contato com a comunidade surda	Baixa fluência
Afetivos	Motivação, ansiedade, autoconfiança	Influência no desempenho

Fonte: Elaborado a partir de Gesser (2010), Martins e Souza (2020) e Marques et al. (2013).

Dessa forma, os desafios na aprendizagem da Libras por ouvintes revelam-se multifacetados e interdependentes, exigindo uma abordagem integrada que considere aspectos cognitivos, linguísticos, pedagógicos e socioculturais. A superação desses desafios depende não apenas do esforço individual do aprendiz, mas também da qualidade das práticas educativas e das oportunidades de interação social oferecidas ao longo do processo de aprendizagem.

#### **4 Considerações finais**

A análise dos processos cognitivos e dos desafios envolvidos na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) por indivíduos ouvintes permite compreender a complexidade desse fenômeno sob múltiplas perspectivas teóricas e práticas. Trata-se de um processo que não se limita à aquisição de um novo código linguístico, mas que implica a reorganização de estruturas cognitivas, a adaptação a uma nova modalidade sensorial e o contato com uma dimensão cultural distinta.

Do ponto de vista cognitivo, evidenciou-se que a aprendizagem da Libras demanda a mobilização de funções psicológicas superiores, tais como atenção seletiva, memória de trabalho, percepção visual e consciência linguística. Conforme discutido ao longo do texto, a atenção desempenha papel central nesse processo, sendo condição necessária para a transformação do input em conhecimento internalizado, conforme apontam estudos da Psicolinguística (Bergsleithner, 2024). Além disso, os níveis de processamento cognitivo e de consciência influenciam diretamente a qualidade da aprendizagem, exigindo do aprendiz um engajamento ativo e contínuo com a língua.

No que se refere aos desafios, verificou-se que a principal dificuldade reside na mudança de modalidade linguística, que exige do aprendiz ouvinte a construção de novas habilidades perceptivas e motoras. A necessidade de processar simultaneamente múltiplos elementos visuais — como movimentos, expressões faciais e uso do espaço — contribui para a sobrecarga cognitiva, especialmente nas fases iniciais da aprendizagem. Ademais, fatores como a escassez de materiais didáticos, a ausência de metodologias específicas e as concepções equivocadas sobre a Libras intensificam as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes.

Sob a perspectiva sociocultural, a aprendizagem da Libras como L2 revela-se indissociável da compreensão da cultura surda. A língua de sinais não constitui apenas um sistema linguístico, mas um elemento fundamental na construção da identidade e das práticas sociais da comunidade surda (Queiroz; Rúbio, 2014). Nesse sentido, a aprendizagem significativa da LIBRAS requer a inserção do aprendiz em contextos reais de uso da língua, possibilitando a interação e a vivência cultural.

A abordagem da Psicologia Histórico-Cultural contribui de forma significativa para essa discussão, ao enfatizar o papel da mediação social no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1997 apud Marques; Barroco; Silva, 2013) ressalta que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação. Assim, a aprendizagem da Libras deve ser compreendida como um processo socialmente situado, no qual a interação com a comunidade surda desempenha papel fundamental.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Libras como L2 para ouvintes. É imprescindível que tais práticas considerem as especificidades cognitivas e linguísticas envolvidas, bem como os aspectos culturais que permeiam a

língua. A adoção de metodologias que privilegiem o uso contextualizado da língua, a interação social e o desenvolvimento da atenção visual pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades identificadas.

Além disso, a formação de professores constitui um elemento central nesse processo. Profissionais qualificados, com conhecimento teórico e prático sobre a língua e a cultura surda, são fundamentais para a construção de ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos. Nesse sentido, a ampliação de estudos na área e o investimento em políticas educacionais que valorizem o ensino da Libras tornam-se estratégias essenciais para a promoção da inclusão social e linguística.

Por fim, a aprendizagem da Libras como L2 por ouvintes deve ser compreendida como uma prática que transcende o âmbito individual, assumindo relevância social ao contribuir para a construção de uma sociedade mais acessível, equitativa e sensível à diversidade linguística e cultural. A superação dos desafios identificados depende de um esforço conjunto entre pesquisadores, educadores e instituições, no sentido de promover uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de formas de linguagem e comunicação.

## Referências

CRAIK, Fergus I. M.; LOCKHART, Robert S. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 11, n. 6, p. 671-684, 1972. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)

BERGSLEITHNER, Joara Martin (org.). *Atenção e aprendizagem de L2*. Araraquara, SP: Letraria, 2024. E-book. ISBN 978-65-5434-104-2. Disponível em: <https://www.lettraria.net/atencao-e-aprendizagem-de-l2/>. Acesso em: 02 mai. 2026.

GESSER, Audrei. *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibras-ComoL2/assets/629/TEXTOBASE\\_MEN\\_L2.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibras-ComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf). Acesso em: 02 mai. 2026.

MARTINS, Cecília Andreia; SOUZA, Wanderson Samuel Moraes de. O ensino de libras como l2 para ouvintes adultos um ensaio teórico. 2021. 20 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia Licenciatura

ra Plena) -Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

MOTA, Mailce Borges; MASCARELLO, Lidiomar José; BUCHWEITZ, Augusto. Memória de trabalho e dificuldades de aprendizagem da leitura no 2o. ano do ensino fundamental: os resultados de uma intervenção. *In: MAIA, Marcus. (Org.). Psicolinguística e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 173-195.*

QUEIROZ, Luana de Sousa; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A aquisição da linguagem e a integração social: a Libras como formadora da identidade do surdo. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014.*

REZENDE, Flávia da Costa Rodrigues. Aquisição de línguas pela criança surda. *Humanidades & Inovação, Palmas, v. 11, n. 8, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9698>. Acesso em: 02 mai. 2026.*

SILVA, Lúcia da. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. *ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 64, 2020. DOI: 10.1590/1981-5794-e11861. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11861>. Acesso em: 02 mai. 2026.*

SILVA, Rodolpho Rocha da; LEMOS, Levy; ALMEIDA, Marcieli. Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. *Educação em Revista, Marília, SP, v. 22, n. esp2, p. 39–54, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p39. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191>. Acesso em: 03 mai. 2026.*

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990. Disponível em: <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2026.*

SCHMIDT, Richard. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. *In: SCHMIDT, Richard (org.). Attention and awareness in foreign language learning. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1995.*

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.*



# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E SOCIOLINGUÍSTICA DA LIBRAS: IDENTIDADES, REGIÕES E COMUNIDADES

Carla Beatriz Medeiros Klein<sup>1</sup>  
Deonísio Schmitt<sup>2</sup>  
Luciane Cruz Silveira<sup>3</sup>  
Amarildo João Espíndola<sup>4</sup>  
Ivanildo de Medeiros Oliveira<sup>5</sup>  
Erick Rommel Hipólito de Souza<sup>6</sup>

## 1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como um importante elemento linguístico, cultural e identitário da comunidade surda brasileira. Reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002, a Libras consolidou-se não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento de resistência histórica, pertencimento cultural e expressão social das pessoas surdas no Brasil. Entretanto, durante muitos anos, a língua de sinais foi marginalizada por perspectivas oralistas que desconsideravam sua estrutura gramatical e sua legitimidade linguística. Somente a partir dos estudos linguísticos desenvolvidos por William Stokoe, na década de 1960, as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas cientificamente como línguas naturais, dotadas de níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Nesse contexto, os estudos sociolinguísticos sobre a Libras passaram a ganhar relevância, especialmente ao evidenciar que a língua não se apresenta de forma homogênea, mas sim marcada por diferentes formas de

---

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

4 Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília.

5 Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

6 Doutorando em Linguística pelo PPGLIN/Universidade Federal de Santa Catarina – Santa Catarina.

variação linguística, influenciadas por fatores sociais, culturais, regionais e históricos. Conforme Rodrigues e Silva (2017), a Libras, assim como qualquer língua natural, está sujeita a processos contínuos de variação e mudança linguística, desconstruindo a ideia equivocada de que existiria uma única forma “correta” de sinalização.

Sob a perspectiva da Sociolinguística, entende-se que a heterogeneidade linguística é uma característica intrínseca das línguas humanas. Weinreich, Labov e Herzog (2006) defendem que toda língua é constituída por variações motivadas pelo uso social, sendo impossível separar língua e sociedade. Nesse sentido, a Libras manifesta múltiplas variantes decorrentes das experiências culturais vividas pelas comunidades surdas em diferentes regiões do país. Como afirma Barbosa da Silva (2025), “as línguas constituem sistemas abertos, heterogêneos e dinâmicos” e, portanto, a Libras também deve ser compreendida dentro dessa perspectiva sociolinguística.

As variações linguísticas presentes na Libras podem ocorrer em diferentes níveis da língua. No nível lexical, por exemplo, observa-se que um mesmo conceito pode ser representado por sinais distintos dependendo da região geográfica do sinalizante. Esse fenômeno caracteriza o regionalismo linguístico na Libras, semelhante aos sotaques e dialetos presentes na Língua Portuguesa. Sá, Loureiro da Silva e Timoteo (2023) explicam que as variações regionais da Libras demonstram a influência das particularidades culturais e históricas de cada comunidade surda, evidenciando que “o regionalismo exerce influência sobre a Libras, assim como exerce sobre as demais línguas”.

No Brasil, devido à dimensão territorial e à diversidade cultural existente, diferentes variantes da Libras desenvolveram-se ao longo do tempo. Estudos realizados em estados como Goiás, Santa Catarina, Maranhão, Minas Gerais e Pará revelam diferenças significativas na execução de sinais, principalmente em parâmetros como configuração de mão, movimento, orientação e expressões não manuais. Segundo Nascimento (2022), essas mudanças podem ocorrer no nível fonológico e morfológico da Libras, sendo influenciadas por fatores históricos e sociais.

Ao investigar a variação sociolinguística na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Amorim e Lima identificaram que fatores como faixa etária, origem geográfica e influência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) interferem diretamente na escolha lexical dos sinalizantes. Os autores demonstram que sujeitos que estudaram no

INES apresentavam formas específicas de sinalização que posteriormente foram difundidas em outras cidades brasileiras. Tal constatação reforça a ideia de que os processos de circulação social e educacional influenciam significativamente a construção das variantes linguísticas da Libras.

Além do regionalismo, a Libras também sofre influência dos aspectos geracionais. Gerações mais antigas de sinalizantes costumam utilizar sinais considerados tradicionais, enquanto os mais jovens frequentemente incorporam novas formas linguísticas influenciadas pela tecnologia, pelas redes sociais e pelos contatos interculturais. Marques e Domingos (2021) afirmam que “a língua muda conforme a influência da sociedade em que ela é produzida”, revelando que a Libras acompanha as transformações sociais vivenciadas pela comunidade surda.

Outro aspecto importante refere-se às identidades surdas. A Libras não pode ser compreendida apenas como código comunicativo, mas como elemento central da cultura surda. Strobel (2008) afirma que a cultura surda representa “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível às suas experiências visuais” (Strobel, 2008, p. 24 apud Amorim; Lima, 2014). Dessa forma, as práticas linguísticas desenvolvidas pela comunidade surda estão diretamente relacionadas à construção das identidades culturais desses sujeitos.

A identidade surda manifesta-se por meio das experiências compartilhadas dentro das comunidades surdas, especialmente através do uso da Libras. Nesse sentido, a língua funciona como instrumento de pertencimento social e cultural. Souza e Gediel (2017) observam que o processo de nomeação em Libras, realizado por meio dos chamados “sinais próprios”, constitui um importante marcador identitário dentro da comunidade surda. Os autores afirmam que receber um sinal próprio significa adquirir reconhecimento e pertencimento dentro do grupo social surdo.

Além disso, os sinais próprios refletem aspectos culturais e subjetivos importantes. Conforme Heredia (2007 apud Souza; Gediel, 2017), o sinal atribuído a uma pessoa geralmente está relacionado às suas características físicas, expressões faciais, personalidade ou trajetória social. Esse processo demonstra que a Libras carrega elementos simbólicos profundamente relacionados à experiência visual e cultural da comunidade surda.

A sociolinguística interacional também contribui significativamente para a compreensão das práticas comunicativas na Libras. Costa, Guterres e Chahini (2023) destacam que os usos linguísticos variam de acordo com

os contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. As autoras explicam que fatores identitários, religiosos, culturais e regionais influenciam diretamente as escolhas lexicais e discursivas dos sinalizantes.

Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante discutir o conceito de comunidade de prática. Valentim, Dizeu e Costa (2020) afirmam que determinados grupos sociais compartilham práticas linguísticas específicas em função de suas experiências coletivas. Em estudo realizado em Maceió, as autoras observaram que professores surdos apresentavam marcações não manuais distintas quando comparados a outros grupos sociais da comunidade surda. Tais diferenças demonstram que os usos linguísticos também são influenciados pelos espaços de convivência e pelas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

As expressões não manuais constituem outro importante elemento de variação linguística na Libras. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as expressões faciais e corporais desempenham funções gramaticais fundamentais na língua de sinais, podendo indicar intensidade, negação, dúvida, emoções e estrutura sintática. Essas expressões variam conforme a região e a comunidade de prática, revelando a riqueza linguística da Libras.

Outro fator relevante refere-se ao contato linguístico entre Libras e Língua Portuguesa. Em razão da convivência constante entre sujeitos surdos e ouvintes, ocorre frequentemente a incorporação de estruturas do português na sinalização, fenômeno conhecido como sinalização pidginizada. Barbosa da Silva (2025) explica que esse processo ocorre principalmente em contextos de contato intenso entre línguas, gerando empréstimos linguísticos e adaptações estruturais na Libras.

A presença do português influencia especialmente os contextos educacionais e institucionais, nos quais muitos surdos são expostos à oralização e ao bilinguismo. Segundo Bernardino (1999 apud Francisco; Castro Júnior, 2026), a sinalização pidginizada surge em situações de necessidade comunicativa rápida, especialmente quando os interlocutores não compartilham plenamente a Libras.

Entretanto, é importante ressaltar que essas influências não descaracterizam a Libras como língua natural. Pelo contrário, demonstram sua capacidade adaptativa diante das necessidades comunicativas da comunidade surda. Conforme Francisco e Castro Júnior (2026), “a variação linguística na Libras não afeta sua legitimidade como sistema linguístico; ao contrário, demonstra a vitalidade e a capacidade da língua em se adaptar às necessidades da comunidade surda”.

No âmbito metodológico, os estudos sociolinguísticos sobre Libras geralmente adotam abordagens qualitativas e etnográficas, utilizando entrevistas semiestruturadas, gravações em vídeo e observação participante. Tal metodologia permite compreender as práticas linguísticas em contextos reais de interação social. Conforme Costa, Guterres e Chahini (2023), a abordagem qualitativa possibilita interpretar os fenômenos linguísticos considerando os aspectos culturais e identitários envolvidos nas práticas comunicativas da comunidade surda.

A análise sociolinguística da Libras também se fundamenta nos pressupostos teóricos de William Labov, considerado precursor da Sociolinguística Variacionista. Labov (2008) afirma que a língua é inerentemente variável e que as mudanças linguísticas ocorrem em função das relações sociais estabelecidas pelos falantes. Tal perspectiva contribui para compreender a Libras como uma língua dinâmica, em constante transformação.

Além disso, os estudos de Bagno (2008) sobre preconceito linguístico podem ser aplicados à Libras. O autor defende que não existem formas “inferiores” de linguagem, mas apenas variedades linguísticas socialmente estigmatizadas. Passos (2022) reforça essa discussão ao afirmar que o preconceito linguístico também ocorre dentro da comunidade surda, quando determinadas variantes regionais ou formas de sinalização são consideradas inadequadas.

Desse modo, reconhecer a diversidade linguística da Libras significa reconhecer a pluralidade das identidades surdas existentes no Brasil. Cada comunidade surda constrói suas próprias formas de expressão linguística a partir de suas experiências sociais, culturais e históricas. A Libras, portanto, não é uma língua uniforme, mas um conjunto de práticas comunicativas vivas e dinâmicas que refletem a complexidade da cultura surda brasileira.

Portanto, os estudos sociolinguísticos sobre a Libras revelam a importância de compreender a língua para além de sua estrutura gramatical. A Libras constitui-se como espaço de resistência cultural, produção identitária e construção de pertencimento social. Suas variações linguísticas expressam as experiências históricas e culturais das comunidades surdas, demonstrando que a diversidade é elemento essencial para a vitalidade das línguas naturais.

## 2 Variações linguística na Libras e os aspectos regionais

As discussões acerca da variação linguística na Língua Brasileira de Sinais (Libras) têm ocupado espaço significativo nos estudos linguísticos contemporâneos, sobretudo a partir das contribuições da Sociolinguística Variacionista. Tal perspectiva rompe com a visão tradicional de língua homogênea e reconhece que todas as línguas naturais são heterogêneas, dinâmicas e sujeitas a mudanças motivadas por fatores históricos, sociais, culturais e geográficos. Nesse sentido, a Libras, enquanto língua natural das comunidades surdas brasileiras, apresenta múltiplas formas de realização linguística que refletem as especificidades regionais e culturais de seus usuários.

Segundo Rodrigues e Silva (2017), os estudos sociolinguísticos sobre a Libras demonstram que a língua de sinais possui os mesmos fenômenos de variação observados nas línguas orais, especialmente no que se refere aos processos de mudança lexical, fonológica e semântica. Para os autores:

As línguas de sinais possuem estrutura gramatical que pode ser analisada segundo diferentes níveis, como fonologia, morfologia e sintaxe. Por essa razão, o trabalho pioneiro de Stokoe (1960) é recorrentemente usado para legitimar as línguas de sinais que são julgadas, muitas vezes, como mímicas ou pantomimas (Rodrigues; Silva, 2017, p. 688).

A partir dessa compreensão, torna-se possível analisar a Libras sob a ótica da diversidade linguística, considerando que os usos da língua são atravessados pelas relações sociais estabelecidas pelas comunidades surdas em diferentes regiões do Brasil. Assim como ocorre na Língua Portuguesa, os sinais utilizados em determinados estados ou municípios podem apresentar diferenças significativas na configuração de mão, no movimento, no ponto de articulação ou nas expressões não manuais.

A diversidade regional da Libras está diretamente associada à formação histórica das comunidades surdas brasileiras. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 1857 no Rio de Janeiro, desempenhou importante papel na difusão da língua de sinais no território nacional. Conforme Silva (2015), muitos sinais utilizados atualmente sofreram influência direta da Língua de Sinais Francesa, introduzida no Brasil pelo professor surdo francês Ernest Huet.

Nesse contexto, diferentes regiões brasileiras passaram a desenvolver variantes próprias da Libras, influenciadas por aspectos culturais, históricos

e sociais locais. Barbosa da Silva (2025) afirma que a heterogeneidade é uma característica inerente às línguas e que, portanto, a Libras também se constitui como sistema aberto e variável. Segundo o autor:

As línguas constituem sistemas abertos, heterogêneos e dinâmicos, mais redefiníveis como sistemas de sistemas (polissistemas), rompendo-se assim a tradicional visão das línguas como entidades discretas e homogêneas (Barbosa Da Silva, 2025, p. 2).

As variações regionais na Libras podem ser observadas principalmente no nível lexical. Um mesmo conceito pode ser representado por sinais completamente distintos dependendo do estado ou da cidade em que o sujeito está inserido. Tal fenômeno caracteriza os chamados regionalismos linguísticos, frequentemente comparados aos sotaques existentes nas línguas orais.

Sá, Loureiro da Silva e Timoteo (2023), ao compararem os sinais utilizados em São Paulo e Porto Alegre, identificaram diferenças expressivas na realização dos sinais, demonstrando que o regionalismo exerce influência significativa sobre a Libras. Segundo as autoras:

No Brasil, país de dimensões continentais, em cada região percebe-se a diferença na forma de usar a Língua Portuguesa. Da mesma forma, na LIBRAS, essa diferença também pode ser observada (Sá; Loureiro Da Silva; Timoteo, 2023, p. 3).

Além do aspecto lexical, as variações também podem ocorrer nos parâmetros fonológicos da Libras. Quadros e Karnopp (2004) explicam que os sinais são constituídos por cinco parâmetros fundamentais: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não manuais. Mudanças em qualquer um desses elementos pode resultar em variantes linguísticas distintas.

Nascimento (2022) ressalta que os regionalismos presentes na Libras geralmente se manifestam no nível fonológico, especialmente em alterações relacionadas à configuração de mão e ao movimento. Assim, mesmo quando o significado do sinal permanece o mesmo, sua execução pode variar consideravelmente conforme a região.

Quadro 1 – Parâmetros linguísticos da Libras e possibilidades de variação regional

<b>Parâmetro Linguístico</b>	<b>Característica</b>	<b>Possível variação regional</b>
Configuração de mão	Forma assumida pelas mãos	Alteração na posição dos dedos
Movimento	Deslocamento realizado no sinal	Intensidade ou direção diferentes
Ponto de articulação	Local onde o sinal é realizado	Mudança do espaço corporal
Orientação	Direção da palma da mão	Rotação diferente da mão
Expressões não manuais	Expressões faciais e corporais	Intensidade emocional distinta

Fonte: Adaptado de Quadros e Karnopp (2004).

Os estudos sociolinguísticos evidenciam ainda que as diferenças linguísticas na Libras não devem ser compreendidas como “erros” ou desvios linguísticos. Pelo contrário, representam manifestações legítimas da diversidade cultural das comunidades surdas. Bagno (2008) argumenta que toda língua é naturalmente heterogênea e que o preconceito linguístico surge justamente da tentativa de impor uma variedade padrão como superior às demais. Tal perspectiva também pode ser aplicada à Libras.

Passos (2022), ao investigar o preconceito linguístico dentro da comunidade surda, observou que determinadas variantes regionais são frequentemente estigmatizadas, sobretudo em contextos educacionais e institucionais. Segundo a autora:

O preconceito linguístico deve ser denunciado e combatido, a partir de uma análise referente às variações que ocorrem na língua portuguesa, ou seja, modalidades orais-auditiva. No entanto, visto que isso não é um fenômeno apenas da língua portuguesa, e sim das línguas em gerais então ele é um problema criado dentro da sociedade (Passos, 2022, p. 2).

Tal discussão demonstra que o reconhecimento da diversidade linguística da Libras constitui elemento fundamental para o fortalecimento das identidades surdas e para a promoção de práticas educacionais inclusivas.

Outro aspecto relevante refere-se à influência das comunidades de prática sobre as variações linguísticas. Valentim, Dizeu e Costa (2020), ao estudarem as marcações não manuais utilizadas em Maceió, identificaram que determinados grupos sociais, especialmente professores surdos,

apresentavam padrões específicos de expressões faciais e corporais. Isso demonstra que a Libras sofre influência não apenas da região geográfica, mas também dos espaços sociais frequentados pelos sinalizantes.

A análise das variações linguísticas na Libras também envolve aspectos metodológicos importantes. A maioria das pesquisas na área adota abordagem qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas, observação participante e gravações audiovisuais. Tais estratégias permitem compreender a língua em uso real, considerando os contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Costa, Guterres e Chahini (2023) afirmam que os estudos sociolinguísticos da Libras necessitam considerar as experiências culturais e identitárias dos sujeitos surdos, uma vez que a língua está profundamente relacionada às práticas sociais desenvolvidas dentro das comunidades surdas.

A pesquisa realizada por Amorim e Lima na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba constitui exemplo relevante dessa abordagem metodológica. Os autores utilizaram entrevistas gravadas em vídeo com sujeitos surdos de diferentes municípios, analisando as diferenças existentes nos sinais utilizados pelos participantes. Os resultados demonstraram que fatores como idade, escolarização, localidade e trajetória educacional influenciam diretamente a escolha das variantes linguísticas.

Além disso, a Libras sofre constantes influências decorrentes do contato linguístico com a Língua Portuguesa. Barbosa da Silva (2025) observa que esse contato produz fenômenos híbridos, especialmente em contextos bilíngues, nos quais ocorre mistura entre estruturas da Libras e do português.

Tal processo pode ser compreendido a partir do conceito de sinalização pidginizada. Segundo Nascimento (2010 apud Francisco; Castro Júnior, 2026), a pidginização ocorre quando sujeitos desenvolvem estratégias comunicativas híbridas em situações de contato linguístico intenso. Na Libras, isso ocorre frequentemente em ambientes educacionais e institucionais nos quais surdos e ouvintes interagem continuamente.

Quadro 2 – Principais fatores que influenciam a variação linguística na Libras

<b>Fator sociolinguístico</b>	<b>Influência na Libras</b>
Região geográfica	Produção de sinais regionais
Faixa etária	Mudanças geracionais nos sinais
Escolarização	Influência do ensino formal
Contato com o português	Empréstimos linguísticos
Cultura local	Criação de sinais específicos
Comunidade de prática	Uso de expressões compartilhadas
História social	Permanência de sinais tradicionais

Fonte: Elaborado a partir de Rodrigues e Silva (2017); Barbosa da Silva (2025); Amorim e Lima (2014).

Outro aspecto importante refere-se à relação entre língua e identidade cultural. A Libras constitui elemento central da cultura surda, funcionando como instrumento de pertencimento social. Strobel (2008 apud Amorim; Lima, 2014) afirma que a cultura surda representa o modo como os sujeitos surdos compreendem e transformam o mundo a partir de suas experiências visuais.

Dessa maneira, as variações linguísticas presentes na Libras também expressam diferentes identidades culturais construídas pelas comunidades surdas ao longo da história. A pluralidade linguística da Libras evidencia que não existe uma única forma legítima de sinalização, mas múltiplas possibilidades comunicativas desenvolvidas socialmente pelos sujeitos surdos.

Portanto, compreender as variações linguísticas na Libras implica reconhecer a língua como fenômeno social, histórico e culturalmente construído. Os aspectos regionais revelam não apenas diferenças estruturais na sinalização, mas também formas distintas de pertencimento, identidade e experiência cultural vivenciadas pelas comunidades surdas brasileiras.

### 3 Sociolinguística, Identidade Surda e Comunidades

A Sociolinguística constitui um importante campo teórico para a compreensão das relações entre língua, sociedade e cultura, especialmente no que se refere às práticas comunicativas desenvolvidas por grupos sociais específicos. No contexto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os estudos sociolinguísticos revelam que a língua de sinais não pode ser analisada apenas como estrutura gramatical, mas como fenômeno social e cultural

profundamente relacionado às experiências históricas da comunidade surda.

A partir das contribuições da Sociolinguística Variacionista, sobretudo dos estudos de William Labov, compreende-se que toda língua apresenta heterogeneidade e sofre influência direta dos fatores sociais, culturais, econômicos e históricos. Tal perspectiva rompe com a ideia de língua homogênea e padronizada, reconhecendo que os usos linguísticos são construídos nas interações sociais estabelecidas pelos sujeitos em diferentes contextos.

No caso da Libras, essa compreensão torna-se ainda mais significativa, pois a língua está diretamente associada às identidades culturais da comunidade surda. Rodrigues e Silva (2017) afirmam que as línguas de sinais devem ser compreendidas como línguas naturais e heterogêneas, sujeitas aos mesmos processos de variação e mudança observados nas línguas orais. Segundo os autores:

O modelo funcionalista, ao definir a língua como um produto de interação, afasta-se da ideia de uma gramática pré-concebida e propõe a existência de uma gramática emergente, que resulta de pressões de uso ligadas às necessidades comunicativas e expressivas dos falantes (Rodrigues; Silva, 2017, p. 688).

A Libras, portanto, constitui-se como espaço de interação social, produção cultural e construção identitária. Sua utilização ultrapassa a dimensão comunicativa e assume papel fundamental na formação da identidade surda. Nesse sentido, a língua funciona como elemento de pertencimento social e cultural das comunidades surdas brasileiras.

A identidade surda pode ser compreendida como construção social resultante das experiências compartilhadas pelos sujeitos surdos ao longo da história. Strobel (2008) afirma que a cultura surda representa a maneira como os sujeitos surdos percebem e transformam o mundo a partir de suas experiências visuais. Segundo a autora:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais (Strobel, 2008, p. 24 apud Amorim; Lima, 2014).

Tal concepção evidencia que a identidade surda está profundamente relacionada ao uso da Libras e às práticas sociais desenvolvidas pelas comunidades surdas. A língua de sinais não representa apenas ferramenta de comunicação, mas também instrumento de resistência histórica frente

aos processos de exclusão e oralização impostos às pessoas surdas durante séculos.

Historicamente, as comunidades surdas enfrentaram diferentes formas de opressão linguística, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, que proibiu o uso das línguas de sinais em instituições educacionais. Barbosa da Silva (2025) destaca que as línguas de sinais foram marginalizadas em razão das ideologias oralistas que defendiam a superioridade das línguas orais. Segundo o autor:

Durante quase cem anos, as línguas de sinais foram proibidas, combatidas e não estimuladas, resistindo em encontros de Surdos, que se recusaram a aboli-la (Barbosa Da Silva, 2025, p. 7).

Apesar desse contexto histórico de repressão, a Libras permaneceu viva nas comunidades surdas, sendo transmitida socialmente entre os sujeitos surdos em associações, encontros culturais e espaços de convivência coletiva. Tais espaços possibilitaram a construção de práticas linguísticas próprias e o fortalecimento da identidade cultural surda.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender o conceito de comunidade surda. Segundo Perlin (2004), a comunidade surda constitui grupo social formado por sujeitos que compartilham experiências visuais, culturais e linguísticas comuns. A Libras atua como principal elemento articulador dessas relações sociais, promovendo pertencimento e identificação coletiva.

Souza e Gediel (2017) ressaltam que os sujeitos surdos constroem suas identidades por meio das práticas culturais compartilhadas dentro da comunidade. Para as autoras:

Os sinais que se referem aos nomes próprios são considerados um registro de entrada na comunidade surda (Souza; Gediel, 2017, p. 165).

Tal afirmação refere-se ao processo de nomeação em Libras, conhecido como “sinal próprio”, prática cultural tradicional nas comunidades surdas. O sinal próprio funciona como marcador identitário atribuído pelos membros mais experientes da comunidade ao sujeito surdo recém-integrado ao grupo social.

Segundo Heredia (2007 apud Souza; Gediel, 2017), receber um sinal próprio significa adquirir reconhecimento e pertencimento dentro da comunidade surda. Esse processo demonstra que a língua de sinais está profundamente associada às experiências sociais e culturais dos sujeitos surdos.

Os sinais próprios geralmente são construídos com base em características físicas, comportamentais ou trajetórias sociais da pessoa nomeada. Assim, a atribuição do sinal envolve elementos simbólicos e culturais relevantes para a comunidade. Trata-se de prática linguística que reforça os laços de pertencimento e fortalece a identidade cultural surda.

Outro aspecto relevante nos estudos sociolinguísticos refere-se às chamadas comunidades de prática. O conceito, desenvolvido por Eckert (2000), compreende grupos sociais que compartilham práticas, valores e formas específicas de interação linguística. Na Libras, diferentes comunidades de prática desenvolvem modos particulares de sinalização influenciados pelos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Valentim, Dizeu e Costa (2020), ao investigarem as marcações não manuais utilizadas por sujeitos surdos em Maceió, identificaram diferenças significativas relacionadas às comunidades de prática frequentadas pelos participantes. Segundo as autoras:

Os resultados apontam para a existência de variação no parâmetro analisado e o uso de posturas específicas que podem estar associadas à comunidade de prática de professores (Valentim; Dizeu; Costa, 2020, p. 2).

As marcações não manuais constituem importante elemento gramatical da Libras, envolvendo expressões faciais, movimentos corporais e inclinações de cabeça utilizados simultaneamente aos sinais manuais. Essas expressões podem variar conforme o grupo social, a região ou a comunidade de prática dos sujeitos.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que as expressões não manuais desempenham funções sintáticas, semânticas e pragmáticas fundamentais na Libras. Tais elementos expressam emoções, intensidades, dúvidas, negações e outros aspectos discursivos importantes para a construção de sentido.

Além das comunidades de prática, os fatores regionais também influenciam diretamente a construção das identidades surdas. Cada comunidade surda desenvolve formas específicas de sinalização relacionadas à cultura local e às experiências sociais compartilhadas pelos sujeitos.

Silva (2015), ao estudar os sinais “PAI” e “MÃE” em Florianópolis, identificou variantes linguísticas influenciadas pela faixa etária e pela origem geográfica dos participantes. Tais diferenças demonstram que a identidade linguística dos sujeitos surdos é construída socialmente dentro das comunidades regionais às quais pertencem.

Nesse sentido, a Sociolinguística Interacional também oferece importantes contribuições para os estudos sobre Libras. Essa perspectiva teórica analisa a língua em uso, considerando os contextos comunicativos reais e as relações sociais estabelecidas entre os interlocutores.

Costa, Guterres e Chahini (2023) destacam que os usos linguísticos da Libras variam conforme fatores culturais, religiosos, sociais e identitários. As autoras defendem que os sujeitos surdos constroem suas práticas comunicativas a partir das experiências coletivas vivenciadas dentro de suas comunidades.

Outro aspecto importante refere-se ao preconceito linguístico enfrentado pelas comunidades surdas. Assim como ocorre nas línguas orais, determinadas variantes linguísticas da Libras são frequentemente consideradas inferiores ou inadequadas em relação a formas consideradas “padrão”.

Passos (2022) afirma que o preconceito linguístico também ocorre dentro da própria comunidade surda, especialmente em relação às variantes regionais e às formas de sinalização influenciadas pelo português. Segundo a autora:

O preconceito linguístico não se limita apenas às línguas orais, mas atinge também as línguas de sinais, principalmente quando determinadas variantes são consideradas inadequadas ou erradas (Passos, 2022, p. 5).

Tal fenômeno evidencia a necessidade de valorização da diversidade linguística da Libras, reconhecendo que as diferenças existentes entre as variantes não comprometem a legitimidade da língua.

Bagno (2008) defende que toda língua apresenta variações naturais decorrentes dos usos sociais realizados pelos falantes. Assim, não existem formas linguísticas superiores ou inferiores, mas apenas variedades diferentes construídas historicamente pelas comunidades.

No contexto educacional, essa discussão torna-se especialmente relevante. Durante muitos anos, a educação de surdos esteve pautada em perspectivas oralistas que desconsideravam a Libras como língua legítima. Atualmente, os estudos sociolinguísticos contribuem para o fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues que valorizam a identidade cultural surda e reconhecem a Libras como primeira língua dos sujeitos surdos.

Segundo Skliar (1998), a educação bilíngue para surdos deve reconhecer a diferença linguística e cultural da comunidade surda, garantindo espaços de valorização da Libras e das identidades surdas. Tal perspectiva rompe com modelos clínicos e patologizantes da surdez,

compreendendo os sujeitos surdos como membros de uma minoria linguística e cultural.

Desse modo, os estudos sociolinguísticos sobre a Libras evidenciam que a língua constitui elemento central na construção das identidades surdas e no fortalecimento das comunidades surdas brasileiras. A Libras expressa não apenas formas de comunicação, mas modos específicos de existência social, cultural e política desenvolvidos historicamente pelos sujeitos surdos.

As comunidades surdas, por sua vez, configuram espaços de resistência cultural, produção identitária e preservação linguística, garantindo a continuidade da Libras e de suas múltiplas formas de expressão. Assim, compreender a relação entre Sociolinguística, identidade surda e comunidades significa reconhecer a diversidade linguística como elemento essencial para a valorização da cultura surda e para a promoção de práticas sociais mais inclusivas e democráticas.

#### **4 Considerações finais**

A análise da variação linguística e sociolinguística da Língua Brasileira de Sinais permitiu compreender que a Libras constitui uma língua dinâmica, heterogênea e profundamente relacionada às experiências culturais, sociais e históricas das comunidades surdas brasileiras. Ao longo deste estudo, verificou-se que as diferenças regionais, identitárias e comunitárias presentes na Libras não representam desvios linguísticos, mas manifestações legítimas da diversidade cultural e linguística existente no interior da comunidade surda.

Os estudos sociolinguísticos evidenciam que a Libras sofre constantes processos de variação e mudança linguística, assim como ocorre com todas as línguas naturais. Tais variações manifestam-se em diferentes níveis linguísticos, especialmente nos aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos e discursivos, sendo influenciadas por fatores como região geográfica, faixa etária, escolarização, contexto social, contato linguístico e pertencimento comunitário.

Nesse contexto, a Sociolinguística Variacionista contribui significativamente para desconstruir concepções equivocadas acerca da existência de uma forma única e padronizada da Libras. A heterogeneidade linguística observada nas comunidades surdas demonstra que a língua se adapta continuamente às necessidades comunicativas e culturais de

seus usuários, revelando sua vitalidade e legitimidade enquanto sistema linguístico natural.

Além disso, observou-se que a Libras ultrapassa a função meramente comunicativa, constituindo-se como importante marcador identitário da cultura surda. A língua de sinais representa instrumento de pertencimento social, fortalecimento comunitário e resistência histórica frente aos processos de exclusão linguística vivenciados pelos sujeitos surdos ao longo dos séculos. As práticas linguísticas desenvolvidas nas comunidades surdas refletem formas específicas de percepção do mundo, organizadas a partir das experiências visuais e culturais compartilhadas entre os sujeitos.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância das comunidades surdas enquanto espaços de preservação linguística, produção cultural e construção identitária. As interações sociais estabelecidas nesses ambientes possibilitam a circulação, manutenção e transformação das variantes linguísticas da Libras, fortalecendo a cultura surda e promovendo a continuidade histórica da língua.

As discussões apresentadas também evidenciaram a necessidade de combater o preconceito linguístico relacionado às variantes regionais e sociais da Libras. Assim como ocorre nas línguas orais, determinadas formas de sinalização ainda são estigmatizadas em contextos institucionais e educacionais. Dessa forma, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas e sociais que reconheçam e valorizem a diversidade linguística da Libras, assegurando o respeito às diferentes formas de expressão existentes entre os sujeitos surdos.

No campo educacional, os resultados desta reflexão reforçam a importância da educação bilíngue para surdos, pautada na valorização da Libras como primeira língua e no reconhecimento das identidades culturais surdas. A compreensão sociolinguística da Libras possibilita o desenvolvimento de práticas inclusivas mais democráticas, capazes de respeitar as especificidades linguísticas e culturais das comunidades surdas brasileiras.

Portanto, compreender a variação linguística e sociolinguística da Libras significa reconhecer que a língua de sinais constitui patrimônio cultural, histórico e identitário da comunidade surda. Suas múltiplas variantes revelam a riqueza das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos surdos em diferentes regiões e contextos comunitários, reafirmando a necessidade de valorização da diversidade linguística como elemento

essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e linguisticamente democrática.

## Referências

AMORIM, Lucio Cruz Silveira; LIMA, Marisa Dias. Análise da variação sociolinguística da Língua Brasileira de Sinais na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Uberlândia, 2014.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: <https://ia801305.us.archive.org/26/items/PreconceitoLinguistico/MarcosBagnoPrecLinguistico.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Uma Libras ou muitas Libras?: Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 19, p. e019009, 2025. DOI: 10.14393/DL-v19a2025-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosde-linguagem/article/view/72504>. Acesso em: 6 maio. 2026.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. A Construção da referência por Surdos na Libras e no Português escrito: A lógica no absurdo. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

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, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

COSTA, Josene Coelho; GUTERES, Clebia Azevedo; CHAHINI, Thelma Helena Costa. A variação linguística na Libras à luz da sociolinguística interacional. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 16, n. 10, p. 22617–22643, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.10-231. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2700>. Acesso em: 6 maio. 2026.

ECKERT, Penelope. Linguistic variation as social practice. Oxford: Blackwell, 2000.

FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Variação linguística na Libras: um estudo reflexivo do aspecto semântico-lexical na área da saúde. Uberlândia: Letras & Letras, 2026.

- HEREDIA, Sandra. A nomeação na comunidade surda. 2007.
- LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008.
- NASCIMENTO, Jéssica Rabelo. Regionalismo na Libras: diferenças presentes na execução dos sinais. 2022.
- PASSOS, Yasmin Chaves dos. Libras e preconceito linguístico na comunidade surda. Belém, 2022.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RODRIGUES, Angelica; SILVA, Anderson Almeida da. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017.
- SÁ, Joice Alves de; LOUREIRO DA SILVA, Letícia; TIMOTEO, Socorro Filinto. As variações linguísticas e o regionalismo na Língua Brasileira de Sinais – Libras: São Paulo e Porto Alegre. 2023.
- SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, Isabelle Lima; GEDIEL, Ana Luisa. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2017.
- STOKOE, William. Sign language structure. Buffalo: University of Buffalo Press, 1960.
- STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.
- VALENTIM, Ana Clara Pereira; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; COSTA, Priscila Rufino da Silva. Marcações não manuais na Língua Brasileira de Sinais utilizada em Maceió: delineamentos de uma comunidade de prática. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 36, n. 4, 2020.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola, 2006.

# NEOLOGISMOS E TERMINOLOGIA EM LIBRAS: CRIAÇÃO LEXICAL E INOVAÇÃO LINGUÍSTICA NA ERA DIGITAL

Deonísio Schmitt<sup>1</sup>

Priscilla Fonseca Cavalcante<sup>2</sup>

Ramon Dias de Araújo<sup>3</sup>

Jessica Silva Cosso<sup>4</sup>

Larissa Silva Rebouças<sup>5</sup>

Maurício Damasceno Souza<sup>6</sup>

## 1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como uma língua natural de modalidade visuoespacial, dotada de estrutura gramatical própria, mecanismos fonológicos específicos e elevado potencial de produtividade lexical. Diferentemente das concepções ultrapassadas que historicamente reduziram as línguas de sinais à condição de sistemas gestuais rudimentares, os estudos linguísticos contemporâneos demonstram que a Libras possui complexidade estrutural equivalente às línguas orais, apresentando níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios (Quadros; Karnopp, 2004). Nesse sentido, os processos de criação lexical observados na Libras evidenciam não apenas sua autonomia linguística, mas também sua capacidade de adaptação às transformações socioculturais e tecnológicas da contemporaneidade.

A expansão lexical das línguas naturais é um fenômeno inerente às dinâmicas sociais, culturais e históricas das comunidades linguísticas. Em Libras, esse processo ocorre de maneira intensificada devido ao crescimento da presença da comunidade surda em ambientes acadêmicos, científicos

---

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Mestre em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

4 Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

5 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

6 Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.

e digitais. Rosa e Pontin (2010) afirmam que “mudanças linguísticas são observadas em qualquer língua” e que os neologismos representam o “processo de criação lexical”, indispensável à renovação vocabular das línguas naturais. Tal compreensão torna-se ainda mais relevante ao considerar a Libras como língua viva e em constante transformação.

Os estudos sobre neologismos em Libras passaram a adquirir maior visibilidade a partir da regulamentação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. A partir desse reconhecimento, ampliaram-se os espaços institucionais de circulação da língua, sobretudo no ensino superior, na produção científica e nos meios digitais. Ferreira e Nascimento (2021) destacam que os estudos sobre criação lexical em Libras ainda são reduzidos no Brasil, especialmente quando relacionados às terminologias acadêmicas e científicas das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o ambiente universitário tornou-se um dos principais espaços de desenvolvimento terminológico da Libras. O ingresso crescente de estudantes surdos em cursos de graduação, pós-graduação e doutorado gerou demandas comunicacionais inéditas relacionadas à necessidade de representação de conceitos científicos complexos. Schmitt et al. (2026) observam que a mudança lexical em Libras, impulsionada pela formação de doutores surdos, constitui um fenômeno linguístico e sociocultural de crescente relevância no Brasil. Dessa forma, surgem sinais-termo destinados à representação de conceitos como epistemologia, hermenêutica, interdisciplinaridade, metodologia qualitativa e interseccionalidade.

A criação desses neologismos acadêmicos evidencia a produtividade morfológica da Libras e sua capacidade de desenvolver mecanismos próprios de inovação linguística. Conforme Santos (2017), a expansão lexical em línguas sinalizadas ocorre de maneira organizada, por meio de processos morfológicos específicos da modalidade visuoespacial, como composição, iconicidade, empréstimos linguísticos, transliteração e ancoragem lexical. Esses processos demonstram que a Libras acompanha o desenvolvimento científico da sociedade contemporânea sem depender estruturalmente das línguas orais.

A produtividade lexical da Libras está intimamente associada à experiência visual da comunidade surda. Diferentemente das línguas orais, cuja materialidade linguística se realiza pelo canal oral-auditivo, a Libras organiza-se a partir de parâmetros visuoespaciais que incluem configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressões não

manuais. Rosa e Pontin (2010) ressaltam que a principal forma de criação lexical em Libras ocorre por meio da associação imagética e visual dos conceitos representados. Assim, a iconicidade desempenha papel central na constituição dos neologismos sinalizados.

A inovação linguística em Libras não se limita ao ambiente acadêmico. Os avanços tecnológicos e a expansão das redes digitais provocaram profundas transformações lexicais na língua. Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) afirmam que a tecnologia impacta diretamente o léxico das línguas de sinais, fazendo surgir novos sinais enquanto outros entram em desuso devido às mudanças culturais e tecnológicas. Conceitos relacionados às redes sociais, aplicativos, inteligência artificial, internet e comunicação digital passaram a integrar o repertório lexical da comunidade surda contemporânea.

Nesse cenário, observa-se que a era digital atua como catalisadora da expansão terminológica em Libras. O surgimento de termos como “hashtag”, “Bluetooth”, “streaming”, “podcast” e “inteligência artificial” evidencia que as transformações tecnológicas exigem respostas linguísticas rápidas e eficientes. Em muitos casos, os sinais inicialmente surgem por soletração manual ou empréstimos linguísticos, evoluindo posteriormente para formas lexicalizadas compartilhadas coletivamente pela comunidade surda.

Além da criação lexical, a circulação digital dos sinais passou a desempenhar papel fundamental na consolidação terminológica da Libras. Vídeos em redes sociais, dicionários digitais, glossários online e plataformas audiovisuais tornaram-se instrumentos de difusão e padronização dos neologismos sinalizados. Schmitt *et al.* (2026) observam que a circulação digital favorece a consolidação e a disseminação dos sinais acadêmicos, funcionando como mecanismo de fortalecimento da epistemologia visual surda.

Outro aspecto relevante diz respeito à atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) na criação terminológica. Rodrigues e Gediell (2023) destacam que o processo de elaboração de sinais-termo envolve trabalho colaborativo entre intérpretes, professores e comunidade surda, especialmente em contextos universitários. Muitas vezes, os sinais são criados durante situações reais de ensino, diante da necessidade imediata de tradução de conceitos ainda inexistentes em Libras.

Entretanto, a criação espontânea de sinais acadêmicos também revela desafios relacionados à padronização terminológica e à documentação

lexicográfica. Diversos sinais produzidos em contextos universitários permanecem restritos a determinados grupos ou instituições, dificultando sua ampla circulação entre comunidades surdas de diferentes regiões. Nesse sentido, Santos (2019) enfatiza a importância das produções lexicográficas e terminográficas em Libras como instrumentos fundamentais para o registro e organização dos neologismos acadêmicos.

As produções terminográficas em Libras assumem papel estratégico para a acessibilidade linguística no ensino superior. Glossários bilíngues, dicionários digitais e bancos de sinais especializados contribuem para a democratização do conhecimento científico entre estudantes surdos. Além disso, favorecem a permanência acadêmica desses sujeitos e fortalecem a autonomia linguística da comunidade surda diante das exigências da produção científica contemporânea.

A criação lexical em Libras também está diretamente associada às questões identitárias e culturais da comunidade surda. Karnopp e Bosse (2018) ressaltam que a valorização das produções culturais surdas amplia as possibilidades expressivas da Libras e fortalece sua dimensão estética e artística. Nesse contexto, a inovação linguística não representa apenas ampliação vocabular, mas também afirmação política, cultural e epistemológica da experiência visual surda.

Ao considerar os aspectos socioculturais da Libras, torna-se evidente que os neologismos não surgem de maneira arbitrária. Eles refletem necessidades comunicativas reais da comunidade surda em diferentes contextos sociais. Conforme Alves (2007), toda língua viva renova-se continuamente, abandonando determinados termos enquanto cria elementos lexicais capazes de responder às transformações históricas e culturais. Assim, os neologismos em Libras devem ser compreendidos como manifestações legítimas da vitalidade linguística da comunidade surda brasileira.

Além disso, as transformações lexicais em Libras demonstram a estreita relação entre linguagem e tecnologia. A sociedade contemporânea, marcada pela intensa circulação de informações digitais, exige respostas linguísticas rápidas e adaptáveis. A Libras, enquanto língua natural, acompanha essas transformações, incorporando novos conceitos e reorganizando continuamente seu repertório lexical. Esse movimento evidencia que as línguas sinalizadas não permanecem estáticas, mas acompanham as mudanças sociais da mesma forma que as línguas orais.

Os estudos linguísticos sobre produtividade lexical em Libras tornam-se, portanto, essenciais para compreender os mecanismos de expansão terminológica das línguas sinalizadas. Além de contribuir para a descrição gramatical da Libras, tais pesquisas fortalecem políticas linguísticas inclusivas, ampliam a acessibilidade acadêmica e valorizam a cultura surda como patrimônio linguístico brasileiro.

Desse modo, a análise dos neologismos e da terminologia em Libras revela que a inovação linguística na era digital ultrapassa a simples criação de novos sinais. Trata-se de um fenômeno complexo, relacionado à inclusão educacional, ao avanço científico, à democratização tecnológica e à afirmação identitária da comunidade surda. A Libras reafirma-se, assim, como língua viva, produtiva e plenamente capaz de acompanhar as transformações do mundo contemporâneo.

## **2 Neologismos e produtividade lexical em Libras**

A produtividade lexical constitui um dos fenômenos centrais para a compreensão da dinamicidade das línguas naturais. No âmbito da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os processos de criação lexical evidenciam não apenas a vitalidade linguística da comunidade surda, mas também a capacidade adaptativa da língua diante das transformações sociais, tecnológicas e acadêmicas. A Libras, enquanto língua de modalidade visuoespacial, apresenta mecanismos próprios de formação lexical, os quais permitem a criação de novos sinais a partir de necessidades comunicativas emergentes.

A expansão lexical das línguas sinalizadas ocorre de maneira semelhante às línguas orais, embora apresente particularidades decorrentes da experiência visual dos sujeitos surdos. Nesse sentido, Rosa e Pontin (2010, p. 1) afirmam que “mudanças linguísticas são observadas em qualquer língua”, ressaltando que o neologismo corresponde ao “processo de criação lexical”. Tal entendimento reforça a ideia de que a Libras encontra-se em constante transformação histórica, acompanhando as necessidades socioculturais de seus usuários.

Os processos de criação lexical em Libras intensificaram-se significativamente após o reconhecimento oficial da língua pela Lei nº 10.436/2002. A partir desse marco jurídico, ampliaram-se os espaços institucionais de circulação da Libras, sobretudo nos contextos acadêmicos, educacionais e digitais. A presença crescente de estudantes surdos em

universidades brasileiras contribuiu para o surgimento de terminologias específicas relacionadas às diversas áreas do conhecimento científico.

Segundo Santos (2017), a expansão lexical em Libras está diretamente associada ao ingresso de sujeitos surdos no ensino superior e à necessidade de representação de conceitos científicos complexos. A autora afirma que:

O crescente ingresso de Surdos brasileiros em cursos de nível superior de ensino [...] lhes permite não apenas o acesso ao conhecimento científico, mas também a criação de novos sinais da Libras para referenciar verbetes existentes no Português Brasileiro (Santos, 2017, p. 9).

Esse fenômeno evidencia que os neologismos acadêmicos surgem como resposta às demandas de acessibilidade linguística e produção de conhecimento em Libras. A criação lexical, portanto, não ocorre de forma arbitrária, mas resulta de processos coletivos de negociação semântica e construção identitária.

A produtividade lexical em Libras fundamenta-se em parâmetros linguísticos específicos da modalidade visuoespacial. Rosa e Pontin (2010) explicam que a constituição dos sinais ocorre a partir de elementos fonológicos como configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões não manuais. Esses parâmetros possibilitam inúmeras combinações morfológicas responsáveis pela formação de novos sinais.

Nesse contexto, a iconicidade desempenha papel fundamental na criação dos neologismos. Diferentemente das línguas orais, nas quais o signo linguístico tende à arbitrariedade, a Libras frequentemente estabelece relações visuais entre o sinal e o conceito representado. Rosa e Pontin (2010, p. 3) destacam que “a principal forma de criação é a associação à imagem do objeto, palavra ou ao que for”. Essa característica fortalece a natureza visual da língua e favorece a compreensão semântica dos novos sinais.

A criação lexical em Libras pode ocorrer por diversos mecanismos linguísticos, incluindo derivação, composição, empréstimos linguísticos, metáforas visuais e transliteração. Santos (2017) identifica processos semânticos, composicionais, iconicidade, empréstimos estereotipados e empréstimos por transliteração como estratégias recorrentes de expansão lexical na Libras. Além disso, a autora propõe o conceito de “âncora

lexical”, mecanismo específico das línguas sinalizadas relacionado à reutilização de núcleos morfoquiológicos na criação de novos sinais.

A influência das tecnologias digitais também tem provocado profundas transformações lexicais na Libras. Os avanços tecnológicos e a popularização das redes sociais impulsionaram o surgimento de sinais relacionados ao universo digital, como “*hashtag*”, “*Bluetooth*”, “*streaming*” e “*inteligência artificial*”. Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) observam que o léxico da Libras se encontra em constante adaptação às mudanças tecnológicas, fazendo surgir novos sinais enquanto outros entram em desuso.

Ao discutir esse processo, Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) afirmam:

A Libras, como qualquer outra língua natural humana, está sujeita aos processos sociolinguísticos que refletem as transformações nas esferas política, sanitária, econômica, identitária, educacional, científica, entre outras. As tecnologias digitais, como um produto dessas transformações, têm impactado de forma significativa a comunicação das pessoas surdas e a língua de sinais em si (Temoteo-Marques; Martins; Guirelli, 2024, p. 131).

A citação demonstra que as mudanças lexicais da Libras acompanham diretamente as transformações sociais da contemporaneidade. A linguagem, nesse sentido, torna-se reflexo das experiências culturais e tecnológicas vivenciadas pela comunidade surda.

Aos empréstimos linguísticos provenientes das línguas orais. Muitos termos inicialmente ingressam na Libras por meio da soletração manual, evoluindo posteriormente para sinais lexicalizados compartilhados pela comunidade surda. Rosa e Pontin (2010) exemplificam esse fenômeno ao analisar a incorporação do termo “Twitter” na Libras, inicialmente representado pela datilologia e posteriormente associado ao sinal de “passarinho”.

Os estudos sobre produtividade lexical em Libras também demonstram que a língua apresenta mecanismos semelhantes aos observados nas línguas orais. Santos (2019) afirma que as línguas sinalizadas “ampliam-se naturalmente a fim de atender às novas necessidades comunicativas e expressivas de seus sinalizantes”. Dessa maneira, a expansão lexical evidencia a natureza viva e dinâmica da Libras enquanto língua natural.

No campo terminológico, os neologismos assumem importância ainda maior. Ferreira e Nascimento (2021) destacam que os socioterms em

Libras tornam-se frequentes em cursos universitários devido à necessidade de tradução de conceitos científicos inexistentes na língua. Esse processo favorece a construção de terminologias especializadas relacionadas às áreas de matemática, física, direito, medicina, informática e ciências humanas.

Sobre essa questão, Ferreira e Nascimento (2021, p. 192) afirmam:

O sociotermo é um processo comum nessa língua, principalmente dentro de cursos universitários, pois ao se deparar com um novo signo, eles procuram interpretá-los por meio da Libras, assim desencadeia-se o processo de criação lexical.

A citação evidencia que os neologismos acadêmicos não apenas ampliam o repertório lexical da Libras, mas também contribuem para a democratização do conhecimento científico entre sujeitos surdos.

Além disso, a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) exerce papel decisivo nos processos de criação terminológica. Rodrigues e Gediel (2023) observam que os sinais-termo frequentemente surgem em situações concretas de tradução e interpretação acadêmica, nas quais professores, intérpretes e estudantes surdos negociam coletivamente significados e formas linguísticas.

A relevância da mediação linguística realizada pelos TILS pode ser compreendida a partir da seguinte citação direta longa:

Os resultados alcançados demonstraram que para a constituição de sinais-termo é preciso um trabalho conjunto envolvendo comunidade surda, professores e intérpretes. Assim, é possível compreender o significado dos conteúdos e termos lecionados e aplicar estratégias para a otimização da comunicabilidade entre ouvintes alfabetizados em língua portuguesa e alunos surdos alfabetizados em Libras (Rodrigues; Gediel, 2023, p. 6).

Nesse processo, os sinais acadêmicos passam gradualmente por etapas de circulação, validação e consolidação social. Inicialmente restritos a pequenos grupos universitários, muitos neologismos posteriormente tornam-se amplamente utilizados pela comunidade surda em diferentes regiões do país.

A relação entre produtividade lexical e identidade cultural também merece destaque. Karnopp e Bosse (2018) argumentam que as produções culturais surdas, incluindo poemas sinalizados, ampliam as possibilidades expressivas da Libras e fortalecem sua dimensão estética e identitária. Dessa forma, a criação lexical ultrapassa a dimensão puramente linguística, assumindo caráter político, cultural e epistemológico.

A valorização da experiência visual surda influencia diretamente os mecanismos de inovação lexical em Libras. Segundo Felipe (2006 *apud* Ferreira; Nascimento, 2021), a Libras pode introduzir elementos miméticos e imagéticos em seu contexto discursivo devido à sua natureza gestual-visual. Essa perspectiva reforça a importância da iconicidade na constituição dos neologismos sinalizados.

No âmbito educacional, os neologismos em Libras desempenham função essencial para a inclusão acadêmica dos estudantes surdos. A ausência de terminologias específicas dificulta a mediação de conteúdos complexos em áreas científicas e tecnológicas. Por essa razão, a criação lexical torna-se estratégia fundamental para garantir acessibilidade linguística e permanência estudantil no ensino superior.

Outro elemento importante refere-se à documentação lexicográfica dos neologismos acadêmicos. Santos (2019) ressalta que as produções terminográficas e lexicográficas em Libras representam ferramentas fundamentais para o registro e disseminação dos novos sinais. Dicionários digitais, glossários bilíngues e plataformas audiovisuais possibilitam maior circulação dos sinais-termo produzidos em ambientes universitários.

A expansão lexical da Libras evidencia, portanto, que as línguas sinalizadas acompanham as transformações históricas da sociedade contemporânea. Assim como as línguas orais, a Libras reorganiza continuamente seu repertório vocabular para responder às novas demandas comunicativas da comunidade surda. Os neologismos acadêmicos e tecnológicos representam manifestações concretas da vitalidade linguística da Libras e de sua capacidade de produzir conhecimento científico em modalidade visuoespacial.

Dessa forma, os estudos sobre produtividade lexical em Libras contribuem não apenas para a descrição linguística das línguas sinalizadas, mas também para a formulação de políticas linguísticas inclusivas, fortalecimento da cultura surda e democratização do acesso ao conhecimento científico.

### **3 Terminologia e inovação linguística na era digital**

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas provocaram profundas mudanças nos modos de comunicação, interação social e circulação do conhecimento. Nesse contexto, as línguas naturais passaram a incorporar continuamente novos termos relacionados ao

universo digital, às redes sociais, aos dispositivos tecnológicos e às novas formas de produção científica contemporânea. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto língua natural de modalidade visuoespacial, também acompanha tais mudanças sociotecnológicas, desenvolvendo mecanismos próprios de inovação terminológica e expansão lexical.

A terminologia em Libras assume papel fundamental no processo de democratização do acesso à informação e à produção científica por parte da comunidade surda. A emergência de novos conceitos tecnológicos e acadêmicos exige a criação de sinais capazes de representar semanticamente fenômenos inexistentes em períodos anteriores. Dessa maneira, a inovação linguística em Libras evidencia a capacidade adaptativa das línguas sinalizadas frente às exigências da sociedade digital contemporânea.

Segundo Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024), as transformações lexicais constituem parte inerente da evolução das línguas naturais, refletindo diretamente os avanços tecnológicos e culturais vivenciados pelas comunidades linguísticas. As autoras afirmam que:

A tecnologia trouxe grandes contribuições para a acessibilidade linguística da comunidade surda, impactando diretamente o léxico das línguas de sinais. Dessa forma, enquanto neologismos surgem para o vocabulário específico, outros sinais se transformam ou caem em desuso (Temoteo-Marques; Martins; Guirelli, 2024, p. 128).

A citação evidencia que os processos terminológicos em Libras não ocorrem isoladamente, mas acompanham as transformações socioculturais produzidas pelo avanço tecnológico. Nesse sentido, o léxico da Libras reorganiza-se constantemente para atender às demandas comunicacionais da contemporaneidade digital.

O desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou significativamente os espaços de circulação da Libras. Plataformas audiovisuais, redes sociais, aplicativos de comunicação e ambientes virtuais de aprendizagem passaram a favorecer a produção, disseminação e consolidação de novos sinais relacionados ao universo tecnológico. Termos como “*hashtag*”, “*Bluetooth*”, “*streaming*”, “*podcast*”, “*TikTok*”, “*WhatsApp*” e “*inteligência artificial*” passaram a integrar o repertório lexical da comunidade surda brasileira.

As mudanças tecnológicas também influenciaram diretamente os processos de lexicalização e deslexicalização em Libras. Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) observam que determinados sinais anteriormente utilizados para tecnologias obsoletas deixaram de circular socialmente,

enquanto novos sinais foram criados para representar ferramentas digitais contemporâneas. Isso demonstra que a Libras acompanha historicamente as transformações culturais da sociedade conectada.

A inovação linguística em Libras pode ser compreendida como fenômeno diretamente relacionado à experiência visual da comunidade surda. Diferentemente das línguas orais, a Libras utiliza estratégias imagéticas e espaciais para representar conceitos tecnológicos complexos. Assim, muitos sinais surgem por meio de metáforas visuais, iconicidade ou adaptação de movimentos relacionados à funcionalidade dos dispositivos digitais.

Ao discutir a relação entre tecnologia e linguagem, Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) afirmam:

As tecnologias digitais, como um produto dessas transformações, têm impactado de forma significativa a comunicação das pessoas surdas e a língua de sinais em si. O léxico da Libras, por exemplo, está em constante evolução, sinais novos surgem, outros se alteram ou entram em desuso (Temoteo-Marques; Martins; Guirelli, 2024, p. 131).

Esse movimento evidencia que a inovação terminológica em Libras ultrapassa a simples criação de novos sinais, representando um processo contínuo de adaptação linguística às novas realidades sociotécnicas.

A presença crescente da comunidade surda nos ambientes acadêmicos digitais também contribuiu para a ampliação da terminologia científica em Libras. O ingresso de estudantes surdos em cursos de graduação, mestrado e doutorado intensificou a necessidade de criação de sinais-termo relacionados às diferentes áreas do conhecimento. Nesse cenário, os ambientes universitários tornaram-se espaços privilegiados de inovação lexical e produção terminológica.

Schmitt *et al.* (2026) afirmam que a expansão da comunidade surda no ensino superior brasileiro provocou profundas transformações no léxico acadêmico da Libras. Segundo os autores:

À medida que pessoas surdas ingressam e consolidam trajetórias em programas de pós-graduação, especialmente em nível de doutorado, a língua de sinais passa a se deparar com a necessidade de nomear conceitos técnicos e abstrações próprias do discurso científico (Schmitt *et al.*, 2026, p. 146).

Nesse processo, observa-se a criação de sinais relacionados a conceitos como epistemologia, metodologia qualitativa, hermenêutica, interdisciplinaridade e interseccionalidade. Tais sinais representam

não apenas ampliação vocabular, mas também a construção de uma epistemologia visual surda vinculada à experiência cultural da comunidade sinalizante.

Os sinais-termo acadêmicos frequentemente emergem em contextos de interação entre estudantes surdos, professores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). Rodrigues e Gediel (2023) observam que o processo de criação terminológica exige trabalho colaborativo entre os sujeitos envolvidos na mediação linguística universitária.

Nesse sentido, os TILS desempenham função essencial na inovação linguística em Libras. Muitas vezes, a inexistência prévia de determinados sinais exige estratégias tradutórias imediatas durante aulas, seminários e bancas acadêmicas. Os intérpretes, juntamente com os estudantes surdos, negociam coletivamente formas linguísticas capazes de representar conceitos complexos das diferentes áreas científicas.

Rodrigues e Gediel (2023) ressaltam que:

No decorrer do processo de tradução e interpretação, várias lacunas podem surgir quando são tratados conceitos e termos abstratos e específicos de determinada área do conhecimento (Rodrigues; Gediel, 2023, p. 7).

Essa constatação evidencia a relevância da terminologia especializada para a inclusão acadêmica dos estudantes surdos no ensino superior.

A circulação digital dos sinais acadêmicos passou a desempenhar papel estratégico na consolidação terminológica da Libras. Vídeos em redes sociais, dicionários digitais, glossários online e plataformas audiovisuais permitem a rápida disseminação dos sinais produzidos em ambientes universitários. Schmitt et al. (2026) destacam que a circulação digital funciona como mecanismo de padronização e fortalecimento dos neologismos acadêmicos em Libras.

Além disso, os ambientes digitais favorecem a documentação lexicográfica da Libras. Santos (2019) argumenta que as produções terminográficas e lexicográficas desempenham função essencial no registro e organização dos neologismos emergentes nas línguas sinalizadas. A produção de glossários especializados e bancos digitais de sinais contribui para a democratização do acesso ao conhecimento científico entre sujeitos surdos.

A inovação linguística em Libras também pode ser analisada a partir dos conceitos de lexicalização e deslexicalização. Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) demonstram que alguns sinais anteriormente

utilizados tornaram-se obsoletos devido ao desaparecimento das tecnologias que representavam. Esse fenômeno revela que o léxico da Libras encontra-se em permanente transformação histórica.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da cultura digital na constituição da identidade linguística surda. As redes sociais ampliaram significativamente os espaços de interação entre sujeitos surdos de diferentes regiões do país, favorecendo a circulação de sinais e a negociação coletiva de terminologias específicas. A internet passou a funcionar como ambiente de fortalecimento da cultura surda e da produção linguística sinalizada.

Ao discutir a relação entre linguagem e cultura, Karnopp e Bosse (2018) afirmam que as produções culturais surdas promovem a valorização da Libras enquanto língua legítima de produção artística, científica e identitária. Assim, a inovação linguística em Libras não se restringe ao campo terminológico, envolvendo também processos culturais de afirmação identitária da comunidade surda.

No âmbito educacional, a inovação terminológica em Libras assume importância central para as políticas de inclusão e acessibilidade linguística. A ausência de sinais especializados dificulta a compreensão de conteúdos científicos complexos por parte dos estudantes surdos. Por essa razão, a criação de terminologias acadêmicas constitui elemento fundamental para garantir igualdade de acesso ao conhecimento.

Ferreira e Nascimento (2021) observam que os socioterms em Libras representam importante mecanismo de desenvolvimento linguístico da comunidade surda universitária. Segundo os autores:

Ao se deparar com um novo signo, eles procuram interpretá-los por meio da Libras, assim desencadeia-se o processo de criação lexical (Ferreira; Nascimento, 2021, p. 192).

Tal processo demonstra que a terminologia em Libras surge diretamente das necessidades comunicativas concretas da comunidade surda em contextos acadêmicos e tecnológicos.

A relação entre inovação linguística e tecnologia também pode ser compreendida a partir das contribuições de Alves (2007 *apud* Ferreira; Nascimento, 2021), ao afirmar que todas as línguas vivas renovam continuamente seu léxico, abandonando determinadas palavras enquanto criam formas linguísticas capazes de responder às mudanças históricas e culturais. Essa perspectiva reforça a compreensão da Libras como língua dinâmica e historicamente situada.

Além disso, os avanços tecnológicos transformaram as próprias metodologias de ensino e aprendizagem da Libras. Sá, Viturino e Castro (2023) defendem o uso de vídeos e recursos audiovisuais como estratégias mais adequadas ao ensino da língua de sinais, considerando que materiais impressos estáticos não contemplam plenamente o parâmetro movimento, elemento essencial da Libras.

Nesse contexto, a era digital não apenas amplia o léxico da Libras, mas também modifica profundamente as formas de transmissão, circulação e aprendizagem da língua. Os ambientes virtuais de comunicação tornam-se espaços fundamentais de inovação linguística, fortalecimento cultural e produção de conhecimento científico em Libras.

Portanto, a terminologia e a inovação linguística na era digital revelam a capacidade adaptativa da Libras frente às transformações tecnológicas da sociedade contemporânea. A criação de neologismos acadêmicos e tecnológicos evidencia que as línguas sinalizadas acompanham o desenvolvimento científico e cultural das comunidades que as utilizam. Mais do que simples ampliação vocabular, os processos terminológicos em Libras representam mecanismos de inclusão, democratização do conhecimento e afirmação identitária da comunidade surda brasileira.

#### **4 Considerações finais**

A análise dos processos de neologismo, produtividade lexical e inovação terminológica em Libras evidencia que a Língua Brasileira de Sinais constitui uma língua dinâmica, viva e em constante transformação. As mudanças observadas no léxico sinalizado refletem diretamente as transformações sociais, culturais, acadêmicas e tecnológicas vivenciadas pela comunidade surda contemporânea. Nesse sentido, a expansão lexical em Libras não deve ser compreendida como fenômeno isolado, mas como consequência natural da interação entre língua, cultura e sociedade.

Os estudos analisados demonstram que a criação de neologismos em Libras ocorre de maneira sistemática, seguindo mecanismos linguísticos específicos da modalidade visuoespacial. A iconicidade, os empréstimos linguísticos, os processos composicionais, a transliteração e as metáforas visuais configuram importantes estratégias de criação lexical utilizadas pela comunidade surda para representar novos conceitos científicos e tecnológicos. Tais mecanismos evidenciam a autonomia estrutural da Libras e sua plena capacidade de produção terminológica.

A expansão do ensino superior para estudantes surdos desempenhou papel decisivo na ampliação da terminologia acadêmica em Libras. O ingresso crescente de sujeitos surdos em cursos de graduação, mestrado e doutorado intensificou a necessidade de representação linguística de conceitos científicos complexos, favorecendo o surgimento de sinais-termo relacionados às diversas áreas do conhecimento. Esse processo fortalece não apenas a acessibilidade linguística, mas também a produção de conhecimento científico em perspectiva visual-surda.

Além disso, a era digital impulsionou significativamente os processos de inovação linguística em Libras. As tecnologias digitais ampliaram os espaços de circulação da língua, favoreceram a disseminação de neologismos e fortaleceram os mecanismos de registro terminográfico por meio de glossários, dicionários digitais e plataformas audiovisuais. Nesse contexto, as redes sociais e os ambientes virtuais passaram a atuar como importantes espaços de negociação linguística, consolidação terminológica e fortalecimento cultural da comunidade surda.

Observou-se também que os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) exercem papel fundamental nos processos de criação lexical e mediação terminológica, especialmente em contextos acadêmicos. A atuação colaborativa entre estudantes surdos, professores e intérpretes contribui para a construção coletiva dos sinais-termo, garantindo maior precisão conceitual e acessibilidade comunicacional.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da documentação lexicográfica e terminográfica da Libras. O registro sistemático dos neologismos acadêmicos e tecnológicos torna-se essencial para a democratização do acesso ao conhecimento científico, fortalecimento das políticas linguísticas inclusivas e valorização da cultura surda brasileira. A ausência de padronização terminológica ainda representa desafio significativo, sobretudo diante da rapidez das transformações tecnológicas contemporâneas.

Portanto, os neologismos e a produtividade lexical em Libras revelam que as línguas sinalizadas acompanham continuamente as mudanças históricas da sociedade, reafirmando sua legitimidade enquanto línguas naturais complexas e plenamente funcionais. A inovação linguística observada na era digital ultrapassa a simples criação de novos sinais, configurando-se como instrumento de inclusão social, acessibilidade acadêmica, fortalecimento identitário e democratização do conhecimento.

Dessa forma, torna-se imprescindível ampliar os estudos linguísticos sobre terminologia, morfologia e produtividade lexical em Libras, especialmente no contexto das transformações digitais contemporâneas. Investigações futuras poderão contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais bilíngues, para a consolidação de produções terminográficas especializadas e para o reconhecimento da Libras como língua científica, tecnológica e culturalmente produtiva.

## Referências

- ALVES, Ieda Maria. Neologismo: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990.
- FERREIRA, Rogério Vicente; NASCIMENTO, Jéssica Rabelo. Uma reflexão sobre itens socioterminológicos em libras para a matemática. *Raído*, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 191–202, 2021. DOI: 10.30612/raido.v15i39.14745. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/14745>. Acesso em: 06 mai. 2026.
- KARNOPP, Lodenir Becker; BOSSE, Renata Heinzelmann. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 54, p. 123-141, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/JPGBBfcgs7gPJkPL3DrCdJN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2026.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RODRIGUES, Lael Machado; GEDIEL, Ana Luísa Borba. O processo de criação de sinais-termo em Libras: a representação de conceitos na área da educação a partir da atuação de TILS no ensino superior. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 8, ed. 4, v. 5, p. 5-21, 2023. Disponível em: [https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atuacao-de-tils#google\\_vignette](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atuacao-de-tils#google_vignette). Acesso em: 07 mai. 2026.
- ROSA, Emiliana Faria; PONTIN, Bianca Ribeiro. Neologismos na Libras. Universidade Federal do Pampa, 2010. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/encontro-nacional-libras/assets/2.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2026.
- SÁ, Estêvam Farias; VITURINO, Leandro dos Santos; CASTRO, Fernanda Grazielle Aparecida Soares de. Inovações em materiais didáticos para o Ensino da Libras. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 7, p. 858–879, 2023. DOI: 10.15536/reducarmais.7.2023.3401. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3401>. Acesso em:

07 mai. 2026.

SANTOS, Hadassa Rodrigues. Processos de expansão lexical da Libras no ambiente acadêmico. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Hadassa Rodrigues. Produtividade lexical e produções lexicográficas em uma língua sinalizada. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 1, n. 48, p. 114–123, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1213. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1213>. Acesso em: 08 mai. 2026.

SCHMITT, Deonísio et al. MUDANÇA LEXICAL EM LIBRAS: NEOLOGISMOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE DOUTORES SURDOS. *Revista Ilustração, [S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 145–159, 2026. DOI: 10.46550/ilustracao.v7i3.557. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/557>. Acesso em: 08 mai. 2026.

MARQUES, Janice Gonçalves Temoteo; MARTINS, Antonielle Cantarelli; GUIRELLI, Fernanda de Oliveira. Observações sobre as transformações lexicais na Libras em decorrência dos avanços tecnológicos: Observations on lexical transformations in Brazilian Sign Language (Libras) due to technological advances. *Revista do GEL, [S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 127–150, 2025. DOI: 10.21165/gel.v21i2.3744. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3744>. Acesso em: 08 mai. 2026.



# EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL: POLÍTICAS, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Carla Damasceno de Moraes<sup>1</sup>

Adriano de Oliveira Gianotto<sup>2</sup>

Leuciani Aparecida Duella Rossi<sup>3</sup>

Christiane Carpinteiro Lamarao<sup>4</sup>

Marcos Paulo de Almeida<sup>5</sup>

Sueli Pereira<sup>6</sup>

Marcelo de Araújo Costa<sup>7</sup>

## 1 Introdução

A educação de surdos no Brasil constitui um campo de intensos debates políticos, pedagógicos, linguísticos e sociais, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e elemento central para o desenvolvimento cognitivo, cultural e identitário das pessoas surdas. Ao longo da história, a escolarização dos sujeitos surdos foi marcada por práticas excludentes e modelos educacionais fundamentados em perspectivas clínico-terapêuticas, cujo objetivo principal consistia na normalização da pessoa surda por meio da oralização e da negação da língua de sinais. Tal paradigma predominou durante décadas e produziu impactos significativos na constituição subjetiva, linguística e educacional da comunidade surda brasileira.

Nesse contexto, a emergência dos movimentos surdos, especialmente a partir da década de 1990, provocou mudanças importantes na forma

---

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

3 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

4 Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos.

5 Mestre em Estudo de Tradução, Universidade Estadual de Tocantins.

6 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

7 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

de compreender a surdez e os processos educacionais destinados a esse público. Conforme destacam Fernandes e Moreira (2014), os movimentos surdos brasileiros passaram a reivindicar o reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda, bem como a defesa de uma educação bilíngue que respeitasse as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos. Segundo as autoras, tais movimentos foram fundamentais para deslocar a compreensão da surdez do campo da deficiência para o campo da diferença linguística e cultural.

Historicamente, a educação de surdos esteve fortemente influenciada pelas decisões do Congresso de Milão de 1880, evento que instituiu o oralismo como metodologia oficial para o ensino de pessoas surdas, proibindo o uso das línguas de sinais em diversos países. Fernandes e Moreira (2014) ressaltam que esse episódio representou um marco de silenciamento da cultura surda e da língua de sinais, produzindo efeitos que perduraram por mais de um século. A partir dessa perspectiva, a surdez passou a ser compreendida como déficit a ser corrigido, o que contribuiu para a marginalização linguística e social das pessoas surdas.

No Brasil, o processo de institucionalização da educação de surdos teve início com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Entretanto, conforme apontam Jung e Hobold (2024), apesar da relevância histórica da instituição para a educação de surdos, o modelo educacional permaneceu, durante muito tempo, subordinado às concepções oralistas predominantes na Europa e nos Estados Unidos. Apenas nas últimas décadas observou-se um fortalecimento dos estudos surdos e das políticas linguísticas voltadas ao reconhecimento da Libras como língua de instrução e interação escolar.

A oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 representou um avanço significativo na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira. A referida legislação reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, consolidando reivindicações históricas dos movimentos surdos. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei, estabelecendo diretrizes para a formação de professores, intérpretes e instrutores de Libras, além de assegurar o direito à educação bilíngue em diferentes níveis de ensino. Conforme Lacerda, Albres e Drago (2013), tais dispositivos legais contribuíram para ampliar o debate sobre acessibilidade linguística e formação de profissionais qualificados para atuar na educação de surdos.

A educação bilíngue para surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa concepção rompe com a lógica assimilacionista historicamente presente nas práticas educacionais voltadas aos surdos e propõe uma abordagem centrada na valorização da identidade cultural surda. Franco *et al.* (2023) afirmam que o bilinguismo, nesse contexto, deve ser compreendido como processo de interação humana mediado pela Libras e pela Língua Portuguesa em suas especificidades linguísticas e culturais.

Sob essa perspectiva, a Libras deixa de ocupar posição secundária no ambiente escolar e passa a constituir elemento estruturante dos processos pedagógicos. A centralidade da língua de sinais na educação de surdos é defendida por diversos pesquisadores, entre eles Skliar (1997), que compreende a comunidade surda como minoria linguística e cultural, dotada de valores, experiências visuais e práticas sociais específicas. Tal entendimento reforça a necessidade de políticas educacionais que assegurem ambientes linguísticos adequados para o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos.

Além da dimensão linguística, a educação bilíngue também envolve aspectos identitários, culturais e políticos. Segundo Silva, Guedes e Dias (2021), a constituição da identidade surda está diretamente relacionada à convivência com a Libras e com a cultura surda, uma vez que a língua de sinais possibilita o fortalecimento do sentimento de pertencimento social e cultural. Dessa forma, a escola bilíngue não deve limitar-se à presença de duas línguas no espaço escolar, mas precisa constituir-se como ambiente de valorização da diferença surda e de promoção da participação social.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos conquistados nas últimas décadas, a efetivação da educação bilíngue no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais obstáculos refere-se à formação insuficiente de professores para atuar em contextos bilíngues. Ferreira e Chahini (2024) destacam que muitos docentes ainda não possuem domínio adequado da Libras, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas e dificulta o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento escolar.

A formação docente, nesse sentido, constitui elemento central para a consolidação da educação bilíngue. Almeida e Amorim (2025) argumentam que a formação de professores precisa ultrapassar o caráter instrumental frequentemente atribuído ao ensino da Libras, contemplando aspectos epistemológicos, culturais e políticos da educação de surdos.

Segundo os autores, o professor bilíngue deve compreender a surdez não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural, sendo capaz de desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes surdos.

Outro desafio significativo refere-se ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) ressaltam que muitos professores ainda utilizam metodologias inadequadas, baseadas em pressupostos ouvintistas, desconsiderando as especificidades linguísticas da população surda. Tal realidade evidencia a necessidade de propostas pedagógicas específicas que reconheçam a Libras como língua de mediação no processo de aprendizagem do português escrito.

Além disso, a implementação das políticas inclusivas no Brasil tem gerado tensões importantes no campo da educação de surdos. Thoma (2016) argumenta que as políticas educacionais contemporâneas frequentemente oscilam entre o reconhecimento da diferença surda e a defesa de modelos inclusivos generalistas, nos quais a Libras e a cultura surda acabam ocupando posições secundárias. Segundo a autora, tais políticas podem produzir processos de normalização e apagamento das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda.

As discussões sobre inclusão escolar também revelam divergências em relação aos espaços mais adequados para a escolarização dos surdos. Enquanto algumas perspectivas defendem a inserção dos estudantes surdos em escolas regulares inclusivas, outras enfatizam a importância das escolas bilíngues específicas para surdos, nas quais a Libras ocupa posição central como língua de instrução e interação. Lacerda, Albres e Drago (2013) apontam que a simples presença do estudante surdo em salas comuns não garante inclusão efetiva, especialmente quando inexitem condições linguísticas adequadas para sua aprendizagem.

No âmbito curricular, também se observam desafios relacionados à adequação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às especificidades da educação bilíngue para surdos. Colacique e Gonçalves (2023) afirmam que a BNCC ainda apresenta forte centralidade na oralidade e na perspectiva ouvinte, contemplando de forma superficial as demandas linguísticas da comunidade surda. Tal situação evidencia a necessidade de revisão curricular que considere a Libras como língua de instrução e reconheça os processos de letramento bilíngue vivenciados pelos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante diz respeito à produção de materiais didáticos acessíveis e à criação de ambientes linguísticos em Libras. Cunha (2025) destaca que a ausência de recursos pedagógicos bilíngues compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que muitos materiais continuam sendo elaborados exclusivamente para estudantes ouvintes. Essa realidade reforça desigualdades educacionais históricas e limita as possibilidades de desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

A consolidação da educação bilíngue para surdos exige, portanto, a articulação entre políticas públicas, formação docente, produção de materiais acessíveis, fortalecimento da Libras e reconhecimento da cultura surda. Trata-se de compreender a educação de surdos não apenas como questão de acessibilidade, mas como direito linguístico, cultural e social. Nesse sentido, a construção de práticas pedagógicas bilíngues efetivas demanda o enfrentamento de paradigmas ouvintistas ainda presentes nas instituições escolares e a valorização das experiências visuais e linguísticas da comunidade surda.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível ampliar os debates acadêmicos e políticos sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil, considerando as tensões, avanços e desafios que permeiam sua implementação. Mais do que garantir acesso à escola, faz-se necessário assegurar condições concretas de aprendizagem, participação social e valorização da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e emancipatória.

## **2 Políticas e legislação da educação bilíngue para Surdos**

As políticas públicas voltadas à educação de surdos no Brasil foram historicamente construídas em meio a disputas ideológicas, linguísticas e pedagógicas que envolveram diferentes concepções acerca da surdez, da língua de sinais e do próprio papel da escola na formação dos sujeitos surdos. Durante grande parte da história da educação brasileira, predominou uma perspectiva oralista, centrada na normalização do indivíduo surdo por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial, desconsiderando as especificidades linguísticas da comunidade surda e invisibilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima de instrução e comunicação.

Nesse contexto, a trajetória das políticas educacionais para surdos no Brasil foi marcada por profundas contradições. Conforme afirmam Fernandes e Moreira (2014), a educação de surdos sofreu forte influência dos modelos clínico-terapêuticos europeus e norte-americanos, sobretudo após o Congresso de Milão de 1880, evento que oficializou a proibição das línguas de sinais nos processos educativos de pessoas surdas. Segundo as autoras, tal decisão provocou impactos duradouros nos sistemas educacionais ao reforçar práticas ouvintistas e excludentes.

Sobre esse processo histórico, Fernandes e Moreira (2014, p. 53) destacam:

O Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais.

Esse paradigma oralista permaneceu predominante ao longo do século XX e contribuiu para a marginalização da comunidade surda nos espaços escolares. A surdez era compreendida sob uma lógica biomédica e corretiva, em que a língua de sinais era frequentemente proibida ou tratada como obstáculo ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos surdos.

A mudança desse cenário começou a ganhar força a partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelos movimentos sociais surdos e pelo fortalecimento dos Estudos Surdos. Conforme Silva, Guedes e Dias (2021), o avanço das discussões sobre identidade surda, cultura surda e direitos linguísticos provocou um deslocamento epistemológico importante, no qual a surdez passou a ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência.

Nesse processo, a comunidade surda brasileira organizou-se politicamente para reivindicar reconhecimento social e jurídico da Libras. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) desempenhou papel fundamental nesse movimento, articulando debates nacionais acerca da necessidade de políticas públicas específicas para os surdos.

Como resultado dessas mobilizações, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Tal legislação representou um marco histórico para a educação

de surdos no país, uma vez que rompeu juridicamente com a invisibilização da língua de sinais nos espaços institucionais.

Sobre a importância desse reconhecimento legal, Jung e Hobold (2024) afirmam que:

A partir da mobilização da Feneis, portanto, no ano de 2002, foi promulgada a Lei n. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — reconhecendo-a como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil (Jung; Hobold, 2024, p. 156).

Entretanto, embora a Lei nº 10.436/2002 tenha garantido reconhecimento jurídico à Libras, ainda era necessário regulamentar mecanismos concretos para sua implementação nos sistemas educacionais. Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005 tornou-se um dos principais dispositivos legais relacionados à educação bilíngue para surdos no Brasil.

O referido decreto regulamentou a Lei da Libras e estabeleceu diretrizes fundamentais para a educação de surdos, incluindo a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, a formação de tradutores e intérpretes de Libras e a garantia do direito à educação bilíngue.

Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), o Decreto nº 5.626/2005 representou importante avanço ao reconhecer as especificidades linguísticas da população surda e determinar a necessidade de profissionais qualificados para atuar em contextos bilíngues.

As autoras ressaltam que:

O mesmo decreto também dispõe sobre a formação do professor bilíngue e do instrutor surdo de Libras; a formação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa; e o direito dos surdos de ter acesso às informações em Libras e à educação bilíngue” (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 67)

Além disso, o Decreto nº 5.626/2005 consolidou a compreensão de que a educação bilíngue para surdos deve ocorrer tendo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Tal concepção rompe com a lógica assimilacionista presente no oralismo e reconhece o direito linguístico dos estudantes surdos ao acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural.

Franco *et al.* (2023) observam que o reconhecimento da Libras como língua de instrução constitui elemento essencial para o desenvolvimento educacional dos sujeitos surdos, uma vez que a aprendizagem ocorre de

forma mais significativa quando mediada por uma língua plenamente acessível.

Nesse sentido, a educação bilíngue passa a ser compreendida não apenas como metodologia de ensino, mas como política linguística e cultural voltada à valorização da identidade surda. Conforme Quadros (2006 apud Fernandes; Moreira, 2014), a língua portuguesa ocupa, para o sujeito surdo, o lugar de segunda língua, enquanto a Libras constitui sua principal forma de interação e construção de sentidos sociais.

A esse respeito, Fernandes e Moreira (2014) afirmam:

A educação de surdos tem sido regida por um modelo oralista, pautado na educação oferecida aos estudantes ouvintes, gerando assimetrias entre os surdos e não-surdos, uma vez que esse modelo toda a Língua de Sinais Brasileira (Libras) de um estado de marginalidade até a língua portuguesa (Fernandes; Moreira, 2014, p. 56).

Apesar dos avanços legais, a implementação da educação bilíngue no Brasil ainda enfrenta importantes obstáculos. Um dos principais desafios refere-se às tensões existentes entre as políticas de inclusão escolar e as especificidades linguísticas da comunidade surda.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, ampliou significativamente o acesso de estudantes surdos às escolas regulares. Contudo, diversos pesquisadores passaram a questionar se a simples inclusão física desses alunos em salas comuns seria suficiente para garantir aprendizagem efetiva.

Thoma (2016) problematiza essa questão ao argumentar que as políticas inclusivas frequentemente operam sob uma lógica de normalização das diferenças, na qual os sujeitos surdos são inseridos em espaços predominantemente ouvintes sem que suas especificidades linguísticas sejam plenamente respeitadas.

A autora destaca:

As políticas podem ser vistas como estratégias de normação dos sujeitos surdos para que sejam 'normais linguísticos', sendo garantido a todos os surdos que tenham acesso a uma língua (Thoma, 2016, p. 757).

Sob essa perspectiva, percebe-se que muitas políticas inclusivas acabam subordinando a Libras ao modelo escolar ouvinte, mantendo a centralidade da oralidade e da língua portuguesa em detrimento das experiências visuais e linguísticas da comunidade surda.

Além disso, outro aspecto relevante refere-se à formação de professores para atuar na educação bilíngue. Ferreira e Chahini (2024)

afirmam que, embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha determinado a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura, muitos profissionais ainda concluem sua formação sem domínio adequado da língua de sinais.

Essa realidade compromete significativamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, dificultando a mediação do conhecimento e limitando a participação efetiva dos estudantes surdos nos processos educativos.

Nesse contexto, Almeida e Amorim (2025) defendem que a formação docente precisa superar abordagens superficiais e instrumentais da Libras, contemplando dimensões epistemológicas, culturais e políticas da educação de surdos. Para os autores, o professor bilíngue deve compreender a Libras como língua de produção de conhecimento e não apenas como recurso acessório de comunicação.

A legislação brasileira também avançou recentemente com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional.

Tal mudança representou conquista histórica da comunidade surda brasileira, pois consolidou juridicamente o direito à educação em Libras desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino.

Ferreira e Chahini (2024) observam que:

Em 2021, o Brasil reconheceu a educação de surdos como modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atendendo reivindicações sociais e políticas em busca de uma escolarização assertiva e equitativa para esta população (Ferreira; Chahini, 2024, p. 2).

Ainda assim, os desafios contemporâneos permanecem significativos. A ausência de materiais didáticos bilíngues, a escassez de ambientes linguísticos em Libras, a insuficiência de intérpretes qualificados e as limitações curriculares evidenciam que a efetivação da educação bilíngue ainda depende de investimentos estruturais e mudanças profundas nas concepções pedagógicas predominantes.

No âmbito curricular, Colacique e Gonçalves (2023) criticam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por não contemplar adequadamente as especificidades da educação bilíngue para surdos. Segundo os autores, o documento mantém forte centralidade na oralidade e na perspectiva ouvinte, invisibilizando práticas pedagógicas fundamentadas na Libras.

Desse modo, torna-se evidente que as políticas e legislações voltadas à educação bilíngue para surdos no Brasil representam importantes avanços históricos no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Contudo, a distância entre os dispositivos legais e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas ainda revela contradições profundas que precisam ser enfrentadas.

A consolidação da educação bilíngue exige não apenas reconhecimento jurídico da Libras, mas também a construção de políticas públicas comprometidas com a valorização da cultura surda, a formação adequada de professores, a produção de materiais acessíveis e a criação de ambientes escolares linguisticamente inclusivos. Somente a partir dessa articulação será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e socialmente comprometida com os direitos da população surda brasileira.

### 3 Desafios Contemporâneos da Educação Bilíngue para Surdos

A consolidação da educação bilíngue para surdos no Brasil, embora respaldada por avanços legislativos e por importantes conquistas políticas da comunidade surda, ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais, pedagógicos, linguísticos e institucionais. Tais desafios evidenciam que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação de práticas educacionais capazes de assegurar aprendizagem significativa, valorização da identidade surda e acessibilidade linguística nos espaços escolares.

Entre os principais entraves contemporâneos encontram-se a formação insuficiente de professores bilíngues, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a permanência de práticas pedagógicas ouvintistas, a inadequação curricular, a fragilidade das políticas públicas e as tensões existentes entre os modelos de inclusão escolar e as especificidades linguísticas da comunidade surda.

A formação docente constitui um dos aspectos mais problemáticos no cenário da educação bilíngue brasileira. Apesar da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, instituída pelo Decreto nº 5.626/2005, muitos professores concluem sua formação sem domínio adequado da Língua Brasileira de Sinais e sem conhecimentos específicos acerca da educação de surdos.

Ferreira e Chahini (2024) ressaltam que a ausência de formação sólida em Libras compromete diretamente as práticas pedagógicas

desenvolvidas nas instituições de ensino, dificultando a construção de ambientes educacionais efetivamente bilíngues.

Nesse sentido, os autores afirmam:

As singularidades do Público-Alvo da Educação Especial precisam estar presentes nestes espaços, para isso, o professor deve reconhecê-las, utilizá-las e refletir mediante sua aplicação. Assim, problematizamos: os docentes possuem formação em Libras? (Ferreira; Chahini, 2024, p. 413).

A problematização apresentada pelos autores evidencia uma questão central: grande parte das práticas inclusivas implementadas nas escolas brasileiras ainda ocorre sem que os profissionais possuam preparo adequado para atuar com estudantes surdos. A deficiência na formação docente produz impactos diretos sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor frequentemente não consegue estabelecer mediações pedagógicas em Libras nem compreender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Além disso, Almeida e Amorim (2025) argumentam que a formação docente na educação bilíngue não pode restringir-se ao ensino instrumental da Libras. Segundo os autores, é necessário compreender a surdez em sua dimensão cultural, identitária e política, superando perspectivas reducionistas centradas apenas na deficiência auditiva.

Os autores destacam:

Romper com essa lógica exige uma formação docente que seja, ao mesmo tempo, linguística, cultural e ética. O professor bilíngue deve ser capaz de compreender que a aprendizagem de L2 — no caso, o português — depende do fortalecimento da L1, a Libras (Almeida; Amorim, 2025, p. 4).

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a Libras como língua de produção de conhecimento e não apenas como recurso auxiliar de comunicação. Quando o ensino permanece centrado exclusivamente na língua portuguesa oral e escrita, desconsiderando a Libras como língua de instrução, produz-se um processo de exclusão linguística que compromete significativamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

Outro desafio contemporâneo refere-se ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Historicamente, as metodologias utilizadas nas escolas brasileiras foram elaboradas para estudantes ouvintes, ignorando os processos visuais de aprendizagem característicos da comunidade surda.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) observam que muitos professores ainda utilizam estratégias inadequadas no ensino de português para surdos, reproduzindo práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas ouvintistas.

Segundo os autores:

No que se refere à inclusão de surdos no contexto escolar, dada a dimensão bilíngue, a equação entre a Libras e o PL2S se constitui um desafio impactante (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 581).

A dificuldade em compreender a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos gera práticas pedagógicas que frequentemente responsabilizam os próprios estudantes pelas dificuldades de aprendizagem, sem considerar as barreiras linguísticas existentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, Quadros (2006 apud Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019) afirma que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve partir da Libras como língua de mediação, respeitando os processos cognitivos visuais característicos da experiência surda. A autora enfatiza que a aprendizagem da língua portuguesa não pode ocorrer por meio de metodologias baseadas na oralidade, pois o sujeito surdo constrói sentidos a partir de experiências visuais e espaciais.

Além das dificuldades relacionadas à formação docente e ao ensino de português escrito, outro obstáculo significativo refere-se à ausência de materiais didáticos bilíngues e acessíveis. Muitos recursos pedagógicos ainda são produzidos exclusivamente para estudantes ouvintes, mantendo a centralidade da oralidade e da língua portuguesa escrita sem mediação adequada em Libras.

Cunha (2025) afirma que essa carência compromete significativamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos, sobretudo porque limita o acesso aos conteúdos curriculares e reduz as possibilidades de participação efetiva nas atividades escolares.

A autora destaca:

Outro fator importante é a escassez de materiais didáticos bilíngues que representa um obstáculo significativo na educação de estudantes surdos no Brasil (Cunha, 2025, p. 145).

Essa problemática evidência que a inclusão escolar não se resume à matrícula do estudante surdo na escola regular. É necessário garantir condições materiais, linguísticas e pedagógicas adequadas para sua aprendizagem e participação social.

Outro aspecto relevante diz respeito às tensões entre os modelos de inclusão escolar e as propostas de educação bilíngue específica para surdos. Nas últimas décadas, as políticas inclusivas ampliaram significativamente o acesso de estudantes surdos às escolas regulares. Entretanto, muitos pesquisadores questionam se tais políticas têm conseguido garantir efetivamente o direito à educação bilíngue.

Thoma (2016) problematiza as políticas educacionais contemporâneas ao afirmar que os discursos inclusivos frequentemente operam como mecanismos de normalização dos sujeitos surdos, subordinando suas experiências linguísticas aos padrões ouvintes predominantes nas instituições escolares.

A autora afirma:

As políticas podem ser vistas como estratégias de normação dos sujeitos surdos para que sejam 'normais linguísticos' (Thoma, 2016, p. 757).

Essa crítica revela que muitas práticas inclusivas continuam organizadas sob perspectivas ouvintistas, nas quais a Libras ocupa posição secundária em relação à língua portuguesa oral. Consequentemente, o estudante surdo é inserido em ambientes majoritariamente ouvintes sem que suas especificidades linguísticas sejam plenamente respeitadas.

Nesse contexto, Skliar (1998 apud Thoma, 2016) argumenta que a inclusão escolar de surdos, quando desvinculada da valorização da língua de sinais e da cultura surda, pode produzir processos de assimilação cultural e apagamento identitário. O autor defende que a educação bilíngue precisa garantir espaços de convivência entre surdos, nos quais a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução e interação social.

Outro desafio contemporâneo relaciona-se às fragilidades presentes na implementação das políticas públicas voltadas à educação bilíngue. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente, observa-se grande distância entre os dispositivos legais e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares.

Silva, Guedes e Dias (2021) observam que muitas escolas ainda não conseguem garantir ambientes linguísticos adequados para os estudantes surdos, sobretudo em razão da ausência de profissionais qualificados, da precariedade estrutural e da insuficiência de investimentos públicos.

Os autores ressaltam:

Hoje, não existem dados referentes ao quantitativo de escolas bilíngues para surdos no Brasil, todavia há uma política voltada para a implantação

dessas unidades educacionais por todo o território nacional (Silva; Guedes; Dias, 2021, p. 300).

Essa ausência de dados sistematizados revela a fragilidade das políticas públicas e a dificuldade de planejamento educacional voltado à população surda. Além disso, evidencia que muitas ações governamentais ainda permanecem restritas ao plano discursivo, sem efetiva implementação nas redes de ensino.

No âmbito curricular, também persistem desafios importantes relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Colacique e Gonçalves (2023) afirmam que o documento apresenta forte centralidade na oralidade e contempla de forma superficial as especificidades da educação bilíngue para surdos.

Os autores argumentam que:

A BNCC não apresenta a Libras como uma língua alternativa à língua portuguesa, mas como uma opção dentre alternativas de linguagens (Colacique; Gonçalves, 2023, p. 4).

Essa perspectiva curricular contribui para a manutenção de práticas pedagógicas centradas em referenciais ouvintes, dificultando a construção de propostas efetivamente bilíngues e interculturais.

Além das questões pedagógicas e curriculares, os desafios contemporâneos da educação bilíngue também envolvem disputas políticas e epistemológicas acerca da própria concepção de surdez. Conforme Perlin (2003 apud Colacique; Gonçalves, 2023), o sujeito surdo não deve ser compreendido a partir de parâmetros clínicos de deficiência, mas como integrante de uma comunidade linguística e cultural específica.

Essa compreensão exige profundas transformações nos sistemas educacionais, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas, à formação docente e às políticas linguísticas implementadas nas escolas.

Nesse sentido, torna-se evidente que a consolidação da educação bilíngue para surdos no Brasil depende da articulação entre diferentes dimensões: formação de professores, fortalecimento da Libras, produção de materiais acessíveis, adequação curricular, ampliação das escolas bilíngues e valorização da cultura surda.

Mais do que garantir acesso físico à escola, é necessário assegurar condições concretas para que os estudantes surdos possam aprender, participar e desenvolver-se plenamente em ambientes linguisticamente acessíveis e culturalmente inclusivos. A superação dos desafios

contemporâneos da educação bilíngue exige, portanto, o rompimento com paradigmas ouvintistas historicamente presentes na educação brasileira e o reconhecimento efetivo dos direitos linguísticos da comunidade surda como princípio fundamental de uma educação democrática e emancipatória.

#### **4 Considerações finais**

A educação bilíngue para surdos no Brasil constitui um importante conquista histórica da comunidade surda, resultado de lutas sociais, políticas e linguísticas que buscaram garantir o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima de instrução, comunicação e construção identitária. Ao longo das últimas décadas, observou-se avanço significativo no campo das políticas públicas e da legislação educacional, especialmente com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021, dispositivos legais que consolidaram juridicamente o direito à educação bilíngue para surdos no Brasil.

Entretanto, apesar desses avanços normativos, os desafios contemporâneos evidenciam que ainda existe grande distância entre o reconhecimento legal da Libras e a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente bilíngues nos espaços escolares. A permanência de perspectivas ouvintistas, a fragilidade das políticas públicas, a ausência de ambientes linguísticos adequados, a insuficiência de materiais didáticos acessíveis e a formação limitada de professores continuam comprometendo o processo educacional dos estudantes surdos.

Nesse contexto, verificou-se que a inclusão escolar, quando desvinculada da valorização da cultura surda e da centralidade da Libras nos processos educativos, tende a reproduzir mecanismos de exclusão linguística e pedagógica. A simples inserção do estudante surdo em escolas regulares não assegura, por si só, condições efetivas de aprendizagem, especialmente quando inexitem práticas pedagógicas fundamentadas em princípios bilíngues e interculturais.

A formação docente revelou-se um dos principais desafios da educação bilíngue contemporânea. Embora o ensino de Libras tenha sido incorporado aos cursos de licenciatura, muitos profissionais ainda concluem sua formação sem domínio adequado da língua de sinais e sem compreensão das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Tal realidade compromete diretamente o desenvolvimento de

práticas pedagógicas inclusivas e dificulta a mediação do conhecimento em contextos bilíngues.

Além disso, observou-se que o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua ainda enfrenta obstáculos significativos, sobretudo devido à permanência de metodologias baseadas em pressupostos oralistas e ouvintistas. A ausência de propostas pedagógicas específicas para o ensino de português como L2 para surdos limita o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e reforça desigualdades educacionais historicamente construídas.

Outro aspecto relevante refere-se às disputas existentes entre os modelos de inclusão escolar e as propostas de escolas bilíngues específicas para surdos. Tais debates demonstram que a educação bilíngue ultrapassa questões meramente metodológicas, envolvendo dimensões políticas, identitárias e culturais relacionadas ao reconhecimento da diferença surda.

Dessa forma, compreende-se que a consolidação da educação bilíngue para surdos no Brasil exige políticas públicas comprometidas não apenas com a inclusão física dos estudantes surdos nos sistemas educacionais, mas sobretudo com a garantia de seus direitos linguísticos, culturais e sociais. Isso implica ampliar investimentos na formação de professores bilíngues, fortalecer a presença da Libras nos espaços escolares, produzir materiais didáticos acessíveis e promover currículos que valorizem as experiências visuais e culturais da comunidade surda.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade demanda o rompimento com paradigmas ouvintistas historicamente presentes na educação brasileira e a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos. Somente a partir dessa perspectiva será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e socialmente comprometida com os direitos da população surda brasileira.

## Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. Educação bilíngue de surdos: políticas inclusivas, práticas escolares e desafios de implementação. *JNT Facit Business and Technology Journal*, v. 71, n. 1, p. 259-274, 2026.

ALMEIDA, Wolney Gomes; SANTANA AMORIM, Ivone. ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS: A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS. *INTERFERENCE: A JOURNAL*

OF AUDIO CULTURE, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 5268–5294, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p5268-5294. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/379>. Acesso em: 12 mai. 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.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 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.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. ADEQUAÇÃO CURRICULAR E BNCC: DESAFIOS PARA O ENSINO BILÍNGUE DE ESTUDANTES SURDOS. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.128390. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128390>. Acesso em: 12 mai. 2026.

CUNHA, Silvia Helena Muniz da. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas no contexto pedagógico. *Revista Letra – Estudos Linguísticos e Literários*, v. 16, n. 31, p. 143-168, 2025.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 2, p. 51-69, 2014.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Formação de professores na área da educação de surdos. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 35, n. 1, p. 411-434, 2024.

JUNG, Ana Paula; HOBOLD, Márcia de Souza. Educação de surdos no Brasil, formação de professores e a Libras: breve resgate histórico e os desafios do tempo presente. *Ensaio Pedagógico*, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 152-170, 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governmentação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.

# O PAPEL DO PROFESSOR BILÍNGUE: IDENTIDADE, FORMAÇÃO E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Márcia Simone da Silva<sup>1</sup>

Christiane Carpinteiro Lamarao<sup>2</sup>

Marcos Paulo de Almeida<sup>3</sup>

Sueli Pereira<sup>4</sup>

Marcelo de Araújo Costa<sup>5</sup>

Mauricio Damasceno Souza<sup>6</sup>

## 1 Introdução

A educação bilíngue tem se consolidado como um importante perspectiva educacional voltada à valorização da diversidade linguística, cultural e social presente nos espaços escolares contemporâneos. Nesse contexto, o papel do professor bilíngue assume centralidade nas discussões acadêmicas e pedagógicas, sobretudo no que se refere à constituição de identidades docentes, aos processos de formação profissional e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A atuação desse profissional transcende o domínio técnico de duas línguas, exigindo competências pedagógicas, culturais, sociais e políticas capazes de responder às demandas de uma educação inclusiva e democrática.

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas impulsionaram novas reflexões acerca do papel da escola na formação humana, especialmente no atendimento às diferenças culturais e linguísticas dos sujeitos. Nesse cenário, a educação bilíngue emerge como possibilidade de reconhecimento das múltiplas formas de linguagem e comunicação presentes na sociedade. Segundo Gesueli (2006), a

1 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

2 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

3 Mestre em Estudo de Tradução pela Universidade Estadual de Tocantins.

4 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

5 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina.

6 Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.

perspectiva bilíngue representa uma ruptura com modelos tradicionais centrados na normalização da surdez e na exclusividade da língua oral, defendendo a valorização da língua de sinais como elemento fundamental na constituição cultural e identitária do sujeito surdo.

Nessa direção, a atuação do professor bilíngue torna-se indispensável para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes. O docente deixa de ocupar apenas a posição de transmissor de conteúdo para assumir o papel de mediador cultural e linguístico. Conforme afirmam Vieira-Machado e Lopes (2016), o professor de surdos deve ser compreendido como um “intelectual específico”, comprometido ética e esteticamente com os saberes da comunidade surda. Essa concepção amplia significativamente a compreensão do fazer docente, atribuindo ao professor a responsabilidade de promover experiências educativas que favoreçam o reconhecimento das diferenças e a valorização das identidades culturais.

A identidade do professor bilíngue constitui-se em um processo dinâmico, construído ao longo das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Não se trata de uma identidade fixa ou acabada, mas de um movimento contínuo de reconstrução que ocorre nas interações sociais e nas vivências cotidianas do espaço escolar. Marimon (2015) destaca que os saberes experienciais construídos no cotidiano do ensino bilíngue influenciam diretamente os processos de constituição identitária docente. Para a autora, a relação com a Libras, o contato com a cultura surda e os desafios encontrados na prática pedagógica produzem novos sentidos sobre o ser professor.

Nesse sentido, a identidade docente no contexto bilíngue está profundamente relacionada à compreensão da diferença linguística e cultural dos estudantes. Conforme afirma Skliar (1997 apud Gesueli, 2006), a educação bilíngue não deve ser entendida apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma transformação ideológica acerca da surdez e das relações sociais estabelecidas na escola. A língua de sinais deixa de ser vista como recurso auxiliar e passa a ocupar o status de língua legítima e natural da comunidade surda.

A constituição identitária do professor bilíngue também se relaciona diretamente aos processos formativos. A formação docente representa um dos maiores desafios da educação bilíngue contemporânea, sobretudo diante das exigências impostas pela complexidade dos contextos educacionais inclusivos. A atuação em espaços bilíngues requer não apenas

domínio linguístico, mas também conhecimentos pedagógicos específicos, compreensão das políticas educacionais, sensibilidade cultural e capacidade reflexiva.

Segundo Silva e Santos (2009), a formação do professor para a educação bilíngue dos surdos exige a compreensão do trânsito entre duas línguas e duas culturas distintas. Nesse processo, torna-se fundamental reconhecer a Libras como primeira língua dos estudantes surdos e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. As autoras ressaltam ainda que a ausência de formação adequada compromete significativamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

Essa problemática é evidenciada em diversas pesquisas acadêmicas. Fernandes (2003 apud Silva; Santos, 2009) aponta que grande parte dos professores que atuam na educação de surdos possui conhecimento limitado da Libras, o que dificulta o estabelecimento de interações pedagógicas significativas com os estudantes. Além disso, muitos docentes ainda reproduzem metodologias tradicionais centradas na oralidade, desconsiderando as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume papel essencial no desenvolvimento profissional do professor bilíngue. A necessidade de atualização constante decorre das mudanças sociais, das transformações nas políticas educacionais e das demandas presentes nos contextos escolares. Marzari (2008) afirma que a prática reflexiva constitui elemento indispensável na formação de professores de línguas, uma vez que possibilita ao docente analisar criticamente sua atuação e reconstruir suas práticas pedagógicas a partir das experiências vividas.

A reflexão sobre a prática permite que o professor compreenda os limites das metodologias tradicionais e desenvolva estratégias mais inclusivas e significativas. Schön (1992 apud Marzari, 2008) defende que o professor reflexivo é aquele capaz de pensar criticamente sobre suas ações pedagógicas, produzindo novos conhecimentos a partir da experiência. Essa perspectiva rompe com modelos tecnicistas de formação docente e valoriza os saberes construídos no cotidiano escolar.

No contexto da educação bilíngue, a reflexão crítica torna-se ainda mais necessária devido à complexidade das relações linguísticas e culturais presentes na sala de aula. O professor bilíngue precisa constantemente adaptar metodologias, reorganizar práticas e construir novas estratégias capazes de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Tais exigências

demonstram que a formação docente não pode restringir-se à dimensão técnica, devendo contemplar também aspectos culturais, políticos e identitários.

Além da formação, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor bilíngue constituem elemento central para a efetivação de uma educação inclusiva. A sala de aula bilíngue exige metodologias específicas que valorizem a experiência visual, a interação social e a utilização de diferentes recursos comunicativos. Nesse sentido, o uso da Libras, de materiais visuais e de estratégias multimodais torna-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Goldfeld (2002 apud Arantes; Pires, 2013), o bilinguismo compreende a surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença linguística e cultural que deve ser respeitada. Essa concepção influencia diretamente as práticas pedagógicas, uma vez que exige do professor uma postura mais inclusiva e aberta às múltiplas formas de comunicação e aprendizagem.

As práticas pedagógicas bilíngues também demandam diálogo constante entre professores, intérpretes e comunidade escolar. A atuação colaborativa entre os profissionais favorece a construção de ambientes mais acessíveis e contribui para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Marimon (2015) ressalta que a troca de experiências entre docentes constitui importante mecanismo de formação e fortalecimento identitário, permitindo a construção coletiva de saberes pedagógicos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de metodologias monolíngues ainda presentes em muitos contextos educacionais. Tachiua, Chacanza e Nhambau (2025) destacam que a utilização de metodologias centradas exclusivamente na língua dominante compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes bilíngues. Segundo os autores, a ausência de formação específica leva muitos professores a reproduzirem práticas inadequadas, dificultando a efetivação da educação bilíngue.

A valorização da língua materna e da cultura dos estudantes constitui princípio fundamental das práticas pedagógicas bilíngues. Conforme afirmam Cummins (2000 apud Tachiua; Chacanza; Nhambau, 2025), o ensino bilíngue favorece o desenvolvimento cognitivo, fortalece a identidade cultural e amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o professor bilíngue desempenha papel decisivo na promoção

de práticas educativas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

A atuação do professor bilíngue também envolve desafios relacionados às políticas públicas e às condições de trabalho oferecidas pelas instituições educacionais. Muitas escolas ainda não possuem estrutura adequada, materiais didáticos específicos ou profissionais suficientemente qualificados para atender às demandas da educação bilíngue. Tais limitações evidenciam a necessidade de investimentos em políticas de formação docente, produção de recursos pedagógicos e valorização profissional.

Nessa perspectiva, a consolidação da educação bilíngue depende não apenas do esforço individual dos professores, mas também do compromisso das instituições e dos sistemas educacionais com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A valorização do professor bilíngue passa pela garantia de condições adequadas de trabalho, acesso à formação continuada e reconhecimento da importância social de sua atuação.

Portanto, o papel do professor bilíngue na contemporaneidade revela-se amplo e multifacetado. Sua atuação envolve dimensões pedagógicas, culturais, identitárias e políticas que exigem formação sólida, postura reflexiva e compromisso ético com a diversidade. A construção de práticas pedagógicas inclusivas depende diretamente da capacidade desse profissional de compreender as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes, promovendo experiências educativas significativas e emancipadoras.

Dessa forma, discutir a identidade, a formação e as práticas do professor bilíngue significam refletir sobre os caminhos necessários para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida com o reconhecimento das diferenças.

## **2 Identidade e constituição do professor bilíngue**

A discussão acerca da identidade e da constituição do professor bilíngue insere-se em um amplo campo de reflexões relacionadas às transformações sociais, culturais e educacionais contemporâneas. No contexto da educação bilíngue, especialmente voltada à educação de surdos, a atuação docente ultrapassa os limites tradicionais da transmissão de conteúdos, exigindo do professor competências linguísticas, culturais,

políticas e pedagógicas que o constituem como sujeito mediador de saberes e experiências.

A identidade docente não é concebida como algo fixo, estático ou determinado previamente. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo de construção e reconstrução que ocorre ao longo da trajetória pessoal e profissional do indivíduo. Conforme destaca Nóvoa (1992), a identidade do professor é produzida nas relações sociais, nas experiências formativas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, o professor bilíngue constitui sua identidade a partir do contato com diferentes culturas, linguagens e sujeitos presentes no ambiente educacional.

No contexto da educação bilíngue para surdos, essa constituição identitária torna-se ainda mais complexa devido às especificidades linguísticas e culturais que atravessam o processo educativo. Gesueli (2006) afirma que a língua de sinais ocupa papel central na construção da identidade surda, uma vez que possibilita ao sujeito surdo o reconhecimento de si enquanto pertencente a uma comunidade linguística e cultural específica.

A autora enfatiza que:

A proposta de educação bilíngue sugere-nos, então, mudanças que se mostram necessárias, sendo a mais importante delas o respeito à língua de sinais como língua natural e de direito do surdo. Outra mudança refere-se à condição bilíngue do surdo, ou seja, ele deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda (Gesueli, 2006, p. 279).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a identidade do professor bilíngue está diretamente relacionada à compreensão da língua de sinais não apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento cultural e político fundamental na constituição dos sujeitos surdos. Dessa forma, o professor que atua nesse contexto necessita reconhecer a Libras como língua legítima e compreender os processos históricos de exclusão linguística vivenciados pela comunidade surda.

Segundo Skliar (1997 apud Gesueli, 2006), a educação bilíngue representa uma mudança ideológica em relação à surdez, rompendo com concepções clínicas e terapêuticas que historicamente buscaram normalizar os sujeitos surdos. Nesse sentido, a atuação docente passa a exigir uma postura crítica diante das práticas excludentes presentes na escola tradicional.

A constituição do professor bilíngue também está associada aos processos de formação inicial e continuada. A formação docente constitui elemento fundamental para a construção da identidade profissional, uma vez que é nesse percurso que o professor desenvolve conhecimentos teóricos, metodológicos e experienciais relacionados à sua prática pedagógica.

Marzari (2008) destaca que os modelos tradicionais de formação docente, baseados na racionalidade técnica, mostram-se insuficientes diante das demandas contemporâneas da educação. A autora afirma que a formação reflexiva possibilita ao professor desenvolver maior autonomia e consciência crítica sobre suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, Schön (1992 apud Marzari, 2008) defende que o professor reflexivo é aquele capaz de pensar sobre sua prática e reconstruir continuamente seus saberes profissionais. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante no contexto da educação bilíngue, em que o docente enfrenta constantemente desafios relacionados à diversidade linguística e cultural.

Marimon (2015), ao investigar narrativas de professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue, evidencia que os processos identitários docentes são fortemente influenciados pelas experiências construídas no cotidiano escolar. Segundo a autora:

Os resultados apontam que os saberes experienciais que influem na (re)construção identitária das professoras sujeitas são produzidos na reflexão sobre a prática, na relação com a língua e na compreensão de surdez e de ensino bilíngue que possuem (Marimon, 2015, p. 9).

Essa afirmação evidencia que a constituição do professor bilíngue ocorre de forma dinâmica, sendo marcada pelas interações estabelecidas com os alunos, com os colegas de trabalho e com a própria comunidade surda. O contato cotidiano com a Libras e com as experiências visuais dos estudantes surdos produz deslocamentos identitários significativos nos docentes ouvintes, levando-os a reconstruir suas concepções sobre linguagem, ensino e aprendizagem.

Além disso, a constituição identitária do professor bilíngue envolve aspectos relacionados ao pertencimento cultural. Muitos professores relatam que, ao ingressarem na educação bilíngue, passaram a vivenciar processos de aproximação com a cultura surda, desenvolvendo novos sentidos para sua prática docente e para sua própria identidade profissional.

Marimon (2015) ressalta que o pertencimento ao grupo de professores de surdos fortalece processos de identificação profissional,

criando vínculos coletivos baseados na defesa da educação bilíngue e na valorização da Libras. A autora afirma que os professores passam a se reconhecer como parte de uma categoria profissional específica, diferenciada pelas experiências construídas no contexto do ensino bilíngue.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre identidade docente e experiência. Tardif (2012) argumenta que os saberes experienciais constituem dimensão fundamental da profissão docente, uma vez que são produzidos no exercício cotidiano da prática pedagógica. Esses saberes não se limitam aos conhecimentos acadêmicos, mas incluem aprendizagens construídas nas interações sociais e nas vivências escolares.

No caso do professor bilíngue, os saberes experienciais assumem importância ainda maior devido à complexidade das relações linguísticas presentes na sala de aula. A necessidade de adaptar metodologias, utilizar recursos visuais e estabelecer novas formas de comunicação faz com que o docente desenvolva competências específicas ao longo de sua trajetória profissional.

Silva e Santos (2009) afirmam que a educação bilíngue exige do professor uma formação diferenciada, baseada no reconhecimento da Libras como primeira língua dos estudantes surdos e da língua portuguesa como segunda língua. As autoras destacam que:

Uma proposta de educação bilíngüe para os surdos propõe que se reconheça a língua de sinais como primeira língua dos surdos, elemento de identidade individual e cultural, e a língua portuguesa como segunda língua (Silva; Santos, 2009, p. 1).

Essa compreensão amplia o papel do professor bilíngue, que passa a atuar não apenas como educador, mas também como mediador cultural e linguístico. Sua prática pedagógica deve considerar as especificidades da experiência visual surda e promover estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa dos estudantes.

No entanto, muitos desafios ainda marcam a constituição profissional do professor bilíngue. A falta de formação específica, a ausência de políticas públicas adequadas e a escassez de materiais pedagógicos acessíveis dificultam a atuação docente e comprometem a efetivação da educação bilíngue nas escolas.

Fernandes (2003 apud Silva; Santos, 2009) aponta que grande parte dos professores de surdos possui domínio insuficiente da Libras, o que evidencia fragilidades nos processos formativos oferecidos pelas instituições educacionais. Essa realidade demonstra a necessidade de

investimentos em programas de formação continuada capazes de atender às demandas específicas da educação bilíngue.

Além disso, a constituição do professor bilíngue também está atravessada por questões políticas e ideológicas relacionadas à inclusão escolar. As políticas inclusivas contemporâneas frequentemente colocam os professores diante de novas exigências pedagógicas sem oferecer condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Vieira-Machado e Lopes (2016) defendem que o professor de surdos deve ser compreendido como um intelectual específico, capaz de problematizar criticamente as relações de poder presentes na escola e na sociedade. As autoras afirmam que:

Propomos problematizar a formação do professor de surdos. Nessa mesma linha, considerando as discussões já anunciadas acerca do saber e do poder, propomos problematizar a figura desse profissional como um intelectual capaz de, ao pensar sobre o que sabe, recriar a si e ao outro, indo além da identidade (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 640).

Essa concepção rompe com visões reducionistas da docência e atribui ao professor bilíngue papel ativo na transformação das práticas educacionais. O docente deixa de ser mero executor de metodologias para tornar-se sujeito crítico e reflexivo, comprometido com a construção de uma educação inclusiva e democrática.

Portanto, a identidade e a constituição do professor bilíngue configuram-se como processos complexos, marcados por múltiplas dimensões formativas, culturais, políticas e experienciais. A atuação nesse contexto exige constante reconstrução de saberes e desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças linguísticas e culturais dos estudantes.

A formação reflexiva, o contato com a comunidade surda, o domínio da Libras e a valorização da diversidade constituem elementos essenciais na constituição desse profissional. Assim, compreender o professor bilíngue implica reconhecer sua importância na promoção de práticas educacionais inclusivas e na construção de espaços escolares comprometidos com o respeito às diferenças e com a valorização das identidades culturais.

### 3 Formação docente e práticas pedagógicas no ensino bilíngue

A formação docente no contexto da educação bilíngue constitui um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. O avanço das discussões sobre inclusão, diversidade linguística e valorização cultural ampliou significativamente as exigências direcionadas aos professores que atuam em contextos bilíngues, especialmente na educação de surdos. Nesse cenário, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdo para assumir a função de mediador linguístico, cultural e social, responsável por construir práticas pedagógicas coerentes com as especificidades dos estudantes.

A educação bilíngue fundamenta-se no reconhecimento de que os sujeitos surdos possuem uma língua natural, visual e espacial, denominada Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de uma cultura própria construída historicamente nas interações sociais estabelecidas dentro da comunidade surda. Assim, a formação do professor bilíngue exige conhecimentos que ultrapassam os limites metodológicos tradicionais, envolvendo aspectos culturais, identitários, linguísticos e políticos.

Conforme afirmam Silva e Santos (2009), a formação do professor para atuar na educação bilíngue deve considerar o trânsito entre duas línguas distintas, compreendendo a Libras como primeira língua dos estudantes surdos e a língua portuguesa como segunda língua. As autoras destacam que:

A formação para o contexto da educação do aluno surdo requer a compreensão do trânsito por duas línguas, no caso do Brasil: Libras e Língua Portuguesa. Deste modo, parece ser fundamental a investigação e a verificação sobre quais meios as pessoas surdas costumam utilizar para lidar com a língua de sinais, com a língua portuguesa e com o conhecimento de uma forma geral (Silva; Santos, 2009, p. 2).

Essa perspectiva evidencia que o processo formativo do professor bilíngue não pode restringir-se ao domínio técnico das línguas envolvidas. É necessário compreender os modos de aprendizagem dos estudantes surdos, suas formas de interação social e os aspectos culturais que permeiam suas experiências educativas. A ausência dessa compreensão tende a produzir práticas pedagógicas inadequadas e pouco eficazes.

Historicamente, os modelos de formação docente estiveram pautados em concepções tecnicistas, nas quais o professor era compreendido como mero executor de técnicas e metodologias previamente estabelecidas. Entretanto, as demandas da educação contemporânea, sobretudo no

contexto bilíngue, exigem a superação desse paradigma. Marzari (2008) critica os modelos tradicionais de formação de professores, defendendo a necessidade de uma formação reflexiva baseada na articulação entre teoria e prática.

Segundo a autora:

O modelo de formação reflexiva destaca o ensino associado à reflexão, representa uma alternativa eficaz à formação e ao desenvolvimento profissional do professor. Segundo essa concepção de ensino, o professor poderá desenvolver-se profissionalmente a partir da reflexão sobre sua própria prática, adotando uma postura crítica em relação ao seu desempenho individual (Marzari, 2008, p. 5).

A prática reflexiva torna-se, portanto, elemento indispensável na formação docente para o ensino bilíngue. O professor precisa constantemente analisar suas ações pedagógicas, reconstruindo estratégias de ensino capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes. Essa postura reflexiva permite que o docente compreenda as limitações das metodologias tradicionais e desenvolva práticas mais inclusivas e significativas.

Schön (1992 apud Marzari, 2008) afirma que o profissional reflexivo é aquele capaz de refletir durante e após a ação pedagógica, produzindo novos conhecimentos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Tal perspectiva rompe com a racionalidade técnica e valoriza os saberes experienciais construídos na prática docente.

No contexto da educação bilíngue, os saberes experienciais possuem grande relevância devido à complexidade das relações linguísticas estabelecidas em sala de aula. A convivência com estudantes surdos, o uso da Libras e a necessidade de adaptação constante das metodologias fazem com que o professor desenvolva conhecimentos específicos ao longo de sua trajetória profissional.

Marimon (2015), ao investigar narrativas de professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue, demonstra que a prática pedagógica no ensino de surdos provoca significativas transformações nos processos identitários e formativos docentes. Segundo a autora:

No tocante à docência em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos, emergem das narrativas os seguintes aspectos influentes na (re)construção da identidade e do trabalho docente das professoras: a Libras, o papel do intérprete, a reflexão sobre prática docente, a necessidade de complementação da formação para ensinar alunos surdos com deficiências agregadas (Marimon, 2015, p. 9).

Essa afirmação demonstra que a formação docente no ensino bilíngue ocorre também no espaço da experiência cotidiana. O contato direto com os estudantes surdos, os desafios comunicacionais e a convivência com a cultura surda contribuem para a reconstrução permanente das práticas pedagógicas e da identidade profissional do professor.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos relacionados à educação bilíngue, ainda existem inúmeras fragilidades nos processos de formação docente. Muitos professores ingressam na educação de surdos sem preparo adequado, possuindo conhecimentos limitados sobre Libras e sobre as especificidades culturais da comunidade surda.

Fernandes (2003 apud Silva; Santos, 2009) destaca que apenas uma pequena parcela dos professores de surdos apresenta domínio aprofundado da Libras, enquanto a maioria possui conhecimento linguístico insuficiente. Essa realidade evidencia lacunas significativas na formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior.

Além disso, muitos docentes ainda utilizam metodologias baseadas em perspectivas oralistas e monolíngues, desconsiderando a importância da experiência visual no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Tachiua, Chacanza e Nhambau (2025) afirmam que a utilização de metodologias monolíngues em contextos bilíngues compromete significativamente a qualidade da educação.

Os autores ressaltam que:

Os resultados indicam que a falta de formação específica em ensino bilíngue leva os professores a adotarem métodos monolíngues, agravando pela falta de recursos didáticos adequados. As hipóteses foram confirmadas, evidenciando a necessidade de capacitação contínua e de materiais didáticos bilíngues (Tachiua; Chacanza; Nhambau, 2025, p. 326).

Essa problemática demonstra que a formação docente para o ensino bilíngue deve contemplar não apenas conhecimentos linguísticos, mas também metodologias específicas voltadas às experiências visuais dos estudantes surdos. Estratégias pedagógicas baseadas exclusivamente na oralidade tendem a excluir os alunos e dificultar o desenvolvimento da aprendizagem.

As práticas pedagógicas no ensino bilíngue precisam considerar a visualidade como elemento central do processo educativo. O uso de recursos imagéticos, vídeos em Libras, materiais multimodais e estratégias visuais favorece significativamente a aprendizagem dos estudantes surdos. Além

disso, a interação entre professores, intérpretes e alunos constitui aspecto fundamental para a construção de ambientes educacionais acessíveis.

Gesueli (2006) enfatiza que a inserção da língua de sinais no espaço escolar representa importante transformação nas práticas pedagógicas, pois possibilita maior participação dos estudantes surdos nos processos educativos. Segundo a autora:

Essa abordagem traz, fundamentalmente, uma nova concepção de surdez, que implica mudanças ideológicas, rompendo de fato com a concepção oralista e em grande parte com os sistemas da comunicação total, que não propiciaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e ao papel da comunidade surda no processo educacional (Gesueli, 2006, p. 278).

Nessa perspectiva, o professor bilíngue deve compreender que a Libras não constitui mero recurso auxiliar, mas língua legítima e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos. Essa compreensão influencia diretamente as práticas pedagógicas, exigindo metodologias mais participativas, visuais e inclusivas.

Outro aspecto importante refere-se ao trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na educação bilíngue. A presença do intérprete de Libras em sala de aula modifica significativamente as dinâmicas pedagógicas tradicionais, exigindo diálogo constante entre professor e intérprete para o planejamento das atividades e mediação dos conteúdos.

Marimon (2015) destaca que muitos professores inicialmente compreendem o intérprete apenas como tradutor, mas ao longo da experiência profissional passam a reconhecer sua importância pedagógica no processo educativo. Essa relação colaborativa favorece a construção de práticas mais acessíveis e fortalece o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos.

Além disso, a formação continuada torna-se essencial diante das constantes transformações presentes na educação bilíngue. O professor precisa atualizar-se permanentemente em relação às políticas educacionais, às pesquisas acadêmicas e às novas metodologias de ensino. A formação contínua contribui para o fortalecimento da prática reflexiva e para o aprimoramento das estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Freire (1996 apud Marzari, 2008) defende que a formação permanente do professor ocorre na reflexão crítica sobre a prática. Segundo o autor, é pensando criticamente a prática de hoje que se melhora

a prática de amanhã. Essa concepção reforça a necessidade de uma postura investigativa e autocrítica por parte do professor bilíngue.

Nesse sentido, a prática pedagógica no ensino bilíngue deve estar fundamentada em princípios democráticos, inclusivos e culturalmente sensíveis. O professor precisa reconhecer os estudantes surdos como sujeitos históricos, culturais e linguísticos, promovendo experiências educativas que valorizem suas diferenças e potencialidades.

Portanto, a formação docente e as práticas pedagógicas no ensino bilíngue configuram-se como processos complexos e multidimensionais. A atuação do professor bilíngue exige constante reconstrução de saberes, domínio linguístico, sensibilidade cultural e capacidade reflexiva diante dos desafios presentes na sala de aula. A efetivação de uma educação bilíngue de qualidade depende diretamente do investimento na formação crítica e continuada dos docentes, bem como da valorização de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e o respeito às diferenças linguísticas e culturais dos estudantes.

#### **4 Considerações finais**

A análise acerca do papel do professor bilíngue evidenciou que a atuação docente no contexto da educação bilíngue ultrapassa os limites tradicionais do ensino e da transmissão de conteúdo. O professor bilíngue constitui-se como sujeito fundamental na mediação linguística, cultural e pedagógica, sendo responsável pela construção de práticas educativas comprometidas com a inclusão, com a valorização das diferenças e com o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes.

Ao longo das discussões desenvolvidas, verificou-se que a identidade do professor bilíngue é construída de maneira dinâmica e contínua, sendo influenciada pelas experiências vividas no cotidiano escolar, pelas relações sociais estabelecidas no ambiente educacional e pelos processos de formação inicial e continuada. A constituição dessa identidade docente ocorre especialmente no contato com a Libras, com a cultura surda e com os desafios presentes na prática pedagógica, exigindo do professor constante reflexão sobre seu fazer profissional.

Observou-se também que a formação docente representa elemento indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação bilíngue. A ausência de formação específica e o domínio insuficiente da Libras ainda configuram obstáculos significativos

para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Muitos professores continuam reproduzindo metodologias tradicionais e monolíngues, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Nesse sentido, tornou-se evidente a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores que atuam em contextos bilíngues. A formação docente precisa contemplar não apenas o aprendizado técnico das línguas, mas também aspectos culturais, identitários, sociais e pedagógicos relacionados à educação de surdos. Além disso, a valorização da prática reflexiva mostrou-se essencial para o desenvolvimento profissional do professor bilíngue, permitindo a reconstrução constante de saberes e metodologias de ensino.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino bilíngue demandam estratégias que valorizem a experiência visual, a interação social e o uso de recursos multimodais. A Libras deve ocupar lugar central no processo educativo, sendo reconhecida como língua legítima e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos. Dessa forma, o professor bilíngue precisa construir metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos, promovendo ambientes educacionais acessíveis e inclusivos.

Além disso, verificou-se que o trabalho colaborativo entre professores, intérpretes e comunidade escolar constitui aspecto essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. O diálogo entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo contribui para o fortalecimento da inclusão e para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes surdos.

Portanto, compreender o papel do professor bilíngue implica reconhecer a complexidade de sua atuação e a importância de sua presença na construção de uma educação democrática e socialmente comprometida com a diversidade. A consolidação da educação bilíngue depende diretamente da valorização docente, da ampliação dos processos formativos e do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito às diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos sujeitos.

Dessa maneira, torna-se imprescindível ampliar os debates acadêmicos e institucionais acerca da formação e da atuação do professor bilíngue, fortalecendo políticas educacionais capazes de assegurar condições adequadas de trabalho, formação de qualidade e valorização profissional. Somente a partir desse compromisso coletivo será possível promover

uma educação inclusiva, acessível e efetivamente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## Referências

ARANTES, Ana Caroline Félix Fonseca de Souza; PIRES, Edna Misseno. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, Goiânia*, v. 3, p. 109-119, 2013. Disponível em: <https://sipe.uniaraгуаia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/119>. Acesso em: 12 mai. 2026.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/PR, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESUELI, Zilda Maria. *Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão*. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

MARIMON, Jessie Ortiz. *Narrativas de professoras ouvintes em contextos de ensino bilíngue em salas específicas para surdos: o que contam sobre a (re)construção do trabalho e da identidade docente?* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MARZARI, Gabriela Quatrin. *Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras)*. Santa Maria: UFSM, 2008.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Marta de Fátima da; SANTOS, Maria Elena Pires. *A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos*. Paraná: PDE, 2009.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TACHIUA, Brain Daniel; CHACANZA, Fátima Cristina; NHAMBAU, Hermenegildo. *Formação docente em ensino bilíngue e as implicações da*

utilização de metodologias monolíngues. *Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 2, p. 320-330, 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.



# TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LIBRAS: INTERFACES ENTRE COGNIÇÃO, LÍNGUA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Priscilla Fonseca Cavalcante<sup>1</sup>

Erick Rommel Hipólito de Souza<sup>2</sup>

Marcos Paulo de Almeida<sup>3</sup>

Luana Moreira<sup>4</sup>

Zuleyde Machado Maia<sup>5</sup>

Carlos Henrique de Sousa França<sup>6</sup>

## 1 Introdução

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado profundas mudanças nos processos sociais, culturais e educacionais, impactando diretamente as formas de produção, circulação e construção do conhecimento. No contexto educacional, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ocupar posição estratégica na mediação pedagógica, sobretudo no desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas aos diferentes sujeitos da aprendizagem. Entre esses sujeitos, destaca-se a comunidade surda, cuja experiência linguística e cognitiva se estrutura predominantemente por meio da visualidade e da espacialidade, características fundamentais da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nesse cenário, o ensino de Libras mediado pelas tecnologias digitais emerge como campo relevante de investigação acadêmica, especialmente por envolver interfaces entre cognição, linguagem, cultura e inovação

---

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Doutorando em Linguística pelo PPGLIN/Universidade Federal de Santa Catarina – Santa Catarina.

3 Mestre em Estudo de Tradução, Universidade Estadual de Tocantins.

4 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pato Branco, Graduanda em Letras Libras pela Unochapeco.

5 Mestra em Bilingue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

6 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

pedagógica. O desenvolvimento de recursos digitais, ambientes virtuais, aplicativos, plataformas de ensino, jogos educacionais e redes sociais tem ampliado significativamente as possibilidades de acesso à informação, à comunicação e à aprendizagem para estudantes surdos e ouvintes. Conforme argumenta Moran (2003), as tecnologias digitais modificam os modos de ensinar e aprender ao favorecer práticas interativas, colaborativas e dinâmicas, rompendo com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo.

A consolidação da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, representou importante avanço nas políticas de inclusão linguística e educacional. A partir desse reconhecimento legal, intensificaram-se debates acerca da formação docente, da acessibilidade comunicacional e da necessidade de metodologias específicas para o ensino bilíngue. Segundo Quadros (2003), a educação bilíngue para surdos pressupõe o reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua. Tal perspectiva exige práticas pedagógicas compatíveis com a experiência visual do sujeito surdo, o que aproxima diretamente o ensino de Libras do uso das tecnologias digitais.

As TDICs apresentam potencial significativo para o fortalecimento da aprendizagem visual, aspecto central no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e dos instrumentos culturais mediadores da aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como instrumentos mediadores capazes de ampliar experiências linguísticas, cognitivas e culturais no processo educacional. Ao tratar da aprendizagem mediada, Vygotsky enfatiza que o conhecimento se constitui socialmente, sendo posteriormente internalizado pelo sujeito. Essa compreensão permite interpretar os ambientes digitais como espaços de interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento.

No caso do ensino de Libras, os recursos tecnológicos favorecem experiências multimodais, interativas e visuais, fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes surdos. Santos (2020) afirma que as tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensino de Libras/Português escrito na educação básica bilíngue, promovendo autonomia, inclusão e maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para a autora, a utilização de aplicativos

educacionais, vídeos, plataformas digitais e softwares pedagógicos amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e fortalece práticas inclusivas fundamentadas na dialogicidade e na interação social.

A relação entre cognição e linguagem também constitui aspecto central nas discussões sobre ensino de Libras e tecnologias digitais. Bakhtin (2011) compreende a linguagem como fenômeno social e dialógico, construído nas relações interativas entre os sujeitos. Tal perspectiva contribui para compreender que o aprendizado da Libras não se limita à memorização de sinais, mas envolve práticas discursivas contextualizadas socialmente. Nesse sentido, ambientes digitais interativos podem favorecer processos de significação e construção identitária, especialmente quando possibilitam circulação de produções culturais surdas.

Ao discutir as práticas linguísticas mediadas pela tecnologia, Schlindwein e Rocha (2023) argumentam que os espaços digitais têm ampliado as práticas translíngues da comunidade surda brasileira, especialmente em plataformas audiovisuais como YouTube, Instagram e TikTok. Segundo as autoras, tais ambientes possibilitam múltiplas formas de expressão linguística, cultural e identitária, contribuindo para o fortalecimento da Libras como língua de circulação social. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Canagarajah (2013 apud Schlindwein; Rocha, 2023), para quem as práticas translíngues representam formas híbridas de comunicação que rompem fronteiras rígidas entre línguas e modalidades discursivas.

Além disso, a presença das tecnologias digitais no ensino de Libras exige reflexão acerca da inovação pedagógica. Não se trata apenas da inserção de equipamentos tecnológicos no espaço escolar, mas da reorganização das práticas educativas e dos processos metodológicos. Conforme Kenski (2012), inovação pedagógica implica transformação das formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, articulando tecnologia, currículo e práticas sociais. Assim, o uso de plataformas digitais, metodologias ativas, sala de aula invertida e ambientes virtuais de aprendizagem pode favorecer práticas mais participativas e inclusivas no ensino de Libras.

Vargas e Canto (2022) ressaltam que metodologias ativas associadas às tecnologias digitais ampliam a autonomia e o protagonismo discente no processo de aprendizagem da Libras como segunda língua para ouvintes. Segundo as autoras, a sala de aula invertida e o uso de recursos audiovisuais favorecem maior interação entre estudantes, além de estimular o desenvolvimento da competência comunicativa em Libras. Tal abordagem

dialoga com Freire (2018), ao defender uma educação problematizadora, crítica e emancipatória, fundamentada no diálogo e na participação ativa dos sujeitos.

Freire (2018) critica a educação bancária, centrada na mera transmissão de conteúdos, defendendo práticas educativas voltadas à autonomia e à construção coletiva do conhecimento. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 2018, p. 47). Essa concepção torna-se especialmente relevante no contexto das tecnologias digitais, uma vez que os ambientes virtuais possibilitam maior interatividade, autoria e compartilhamento de experiências educativas.

No campo específico da educação de surdos, as tecnologias digitais também se apresentam como instrumentos de acessibilidade e inclusão. Silveira (2022), ao analisar a experiência do curso de Pedagogia EaD do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), destaca que recursos como webconferências, vídeos em Libras, questionários digitais e ambientes gamificados favorecem a interação entre estudantes surdos e ouvintes, fortalecendo práticas bilíngues inclusivas. A autora enfatiza que o ensino de Libras a distância exige ambientes virtuais organizados visualmente, considerando as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos e das contribuições das TDICs para o ensino de Libras, persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade digital e à qualidade das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Santos et al. (2015) afirmam que muitos cursos de Libras na modalidade EaD ainda apresentam limitações relacionadas à superficialidade dos conteúdos, inadequação das imagens e ausência de metodologias específicas para o ensino visual da língua. Segundo os autores, a efetividade do ensino de Libras mediado por tecnologias depende da articulação entre recursos digitais, qualidade pedagógica e formação especializada dos profissionais envolvidos.

Além disso, a pandemia da Covid-19 intensificou discussões acerca do ensino remoto e da mediação tecnológica na educação. Moraes e Almeida (2022) destacam que o período pandêmico evidenciou tanto as potencialidades quanto as desigualdades presentes no acesso às tecnologias digitais, especialmente no contexto da educação inclusiva. No caso dos estudantes surdos, os desafios envolveram questões relacionadas à visualidade das plataformas, à presença de intérpretes, ao uso adequado de câmeras e à mediação linguística em ambientes virtuais.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível compreender como as tecnologias digitais podem contribuir para práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Libras, considerando as interfaces entre cognição, linguagem e inclusão. A discussão proposta neste estudo fundamenta-se na compreensão de que as TDICs não constituem apenas ferramentas técnicas, mas elementos culturais que transformam formas de interação, aprendizagem e produção do conhecimento.

Assim, este artigo busca discutir criticamente as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Libras, analisando suas implicações cognitivas, linguísticas e pedagógicas, bem como os desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade e à construção de práticas educacionais inclusivas na contemporaneidade.

## **2 Tecnologias digitais e cognição no ensino de Libras**

As tecnologias digitais vêm ocupando espaço central nas discussões contemporâneas acerca dos processos educacionais, sobretudo no campo da educação inclusiva e bilíngue voltada às pessoas surdas. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) provocou mudanças significativas nas formas de ensinar, aprender, interagir e produzir conhecimento, ampliando possibilidades metodológicas e cognitivas no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender como os recursos digitais influenciam os processos cognitivos relacionados à aquisição da linguagem, à aprendizagem visual e à construção de experiências pedagógicas mais inclusivas e interativas.

A cognição humana está diretamente associada às formas pelas quais os sujeitos interagem com o meio social e cultural. No caso das pessoas surdas, essa interação ocorre predominantemente por experiências visuais e espaciais, o que torna as tecnologias digitais instrumentos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Quadros (2003), a Libras constitui uma língua de modalidade espaço-visual, cuja organização linguística se diferencia estruturalmente das línguas orais-auditivas. Tal especificidade faz com que recursos imagéticos, audiovisuais e interativos contribuam significativamente para os processos cognitivos relacionados ao ensino da Libras.

Ao discutir o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1998) argumenta que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais

mediadas por instrumentos culturais. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como instrumentos mediadores da aprendizagem. Para o autor:

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (Vygotsky, 1998, p. 115).

Essa compreensão permite interpretar os ambientes digitais como espaços de interação social e construção coletiva do conhecimento, especialmente no ensino de Libras, em que a visualidade desempenha função central na aprendizagem.

No campo da educação de surdos, as TDICs favorecem experiências multimodais capazes de integrar imagem, vídeo, movimento, linguagem e interação em tempo real. Santos (2020), ao investigar o uso das tecnologias digitais no ensino de Libras/Português escrito na educação básica bilíngue, afirma que os recursos tecnológicos ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem visual e colaborativa. Segundo a autora:

As tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensino de Libras/Português escrito na educação básica bilíngue, promovendo autonomia, inclusão e maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Santos, 2020, p. 18).

A autora ressalta ainda que o uso de aplicativos, vídeos educativos, softwares pedagógicos e ambientes virtuais fortalece o protagonismo dos estudantes surdos, promovendo experiências educativas mais dinâmicas e significativas. Tal entendimento dialoga com Moran (2003), ao defender que as tecnologias digitais não apenas modificam os instrumentos de ensino, mas também transformam a própria organização cognitiva da aprendizagem.

A aprendizagem da Libras envolve aspectos cognitivos relacionados à memória visual, percepção espacial, atenção seletiva e processamento imagético. Nesse sentido, os recursos digitais apresentam potencial relevante por favorecerem estímulos visuais contínuos e interação multimodal. Conforme Sena, Serra e Schlemmer (2023), os jogos digitais e recursos tecnológicos contribuem para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes surdos ao promover motivação, engajamento e experiências de aprendizagem visualmente orientadas. As autoras afirmam que:

Os resultados demonstram que os jogos promovem engajamento e motivação para a aprendizagem. Observa-se ainda que a presença de

elementos culturais surdos proporciona a criação de um ambiente escolar mais empático e inclusivo (Sena; Serra; Schlemmer, 2023, p. 1).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as tecnologias digitais não atuam apenas como ferramentas auxiliares do ensino, mas como dispositivos capazes de reorganizar processos cognitivos e práticas pedagógicas. Ao integrar imagens, vídeos, animações, recursos tridimensionais e interatividade, os ambientes digitais aproximam-se das especificidades perceptivas da comunidade surda.

Além disso, o desenvolvimento da cognição está diretamente relacionado às experiências linguísticas vivenciadas pelos sujeitos. Bakhtin (2011) compreende a linguagem como fenômeno social e dialógico, constituído historicamente nas relações interativas entre os indivíduos. Para o autor, o sujeito se constrói discursivamente nas interações sociais mediadas pela linguagem. Tal concepção torna-se especialmente relevante no ensino de Libras mediado pelas tecnologias digitais, uma vez que os ambientes virtuais favorecem múltiplas formas de interação discursiva.

Ao discutir a relação entre linguagem e tecnologia, Schlindwein e Rocha (2023) analisam as práticas translingues desenvolvidas por youtubers surdos em plataformas digitais, destacando que os ambientes tecnológicos ampliam as possibilidades de produção linguística e cultural da comunidade surda. Segundo as autoras:

As mudanças e inovações no campo das tecnologias digitais trouxeram novas formas de comunicação e aprendizagem, em especial para a comunidade surda brasileira (Schlindwein; Rocha, 2023, p. 1).

Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ocorrer exclusivamente no espaço escolar formal e passa a integrar redes sociais, plataformas audiovisuais e ambientes digitais colaborativos. Tal realidade amplia o conceito de letramento digital e visual, especialmente no contexto da educação bilíngue de surdos.

A noção de letramento digital associa-se à capacidade de utilizar criticamente recursos tecnológicos na produção e interpretação de informações em diferentes linguagens e mídias. Segundo Soares (2002 apud Santos, 2020), o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita inseridas em contextos culturais específicos. No caso da Libras, os letramentos digitais assumem características visuais e multimodais, envolvendo vídeos sinalizados, recursos imagéticos e plataformas interativas.

Além disso, as tecnologias digitais favorecem processos de autonomia discente. Freire (2018) critica modelos tradicionais de ensino baseados na

memorização mecânica e defende práticas educativas fundamentadas na construção ativa do conhecimento. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2018, p. 47).

Essa perspectiva aproxima-se das metodologias digitais contemporâneas, nas quais os estudantes deixam de ocupar posição passiva e passam a atuar como sujeitos produtores de conteúdo e participantes ativos do processo educativo.

Ao analisar o ensino de Libras mediado pelas tecnologias digitais, Vargas e Canto (2022) destacam que metodologias ativas, associadas a recursos audiovisuais e ambientes virtuais, favorecem o desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes ouvintes na aprendizagem da Libras como segunda língua. Segundo as autoras, a sala de aula invertida e o uso de plataformas digitais ampliam o engajamento e favorecem experiências cognitivas mais significativas.

No entanto, apesar das potencialidades das TDICs, persistem desafios relacionados à mediação pedagógica, acessibilidade digital e formação docente. Santos *et al.* (2015) alertam que o ensino de Libras na modalidade a distância exige cuidados específicos quanto à qualidade das imagens, à organização visual dos ambientes virtuais e à carga horária destinada ao ensino da língua. Os autores afirmam:

É fundamental que o ambiente virtual seja adequado para promover ensino de qualidade, principalmente quanto às imagens e atividades postadas e à oferta de carga horária apropriada, para não abordar o tema com superficialidade (Santos *et al.*, 2015, p. 203).

Essa discussão evidencia que a presença da tecnologia, isoladamente, não garante inovação pedagógica nem aprendizagem significativa. É necessário que os recursos digitais sejam articulados a propostas metodológicas coerentes com as especificidades linguísticas e cognitivas da comunidade surda.

No campo da educação inclusiva, a pandemia da Covid-19 intensificou debates sobre ensino remoto e mediação tecnológica. Silva e Souza (2024) observam que as interações online em aulas de Libras como segunda língua revelaram desafios relacionados à comunicação visual, ao uso de câmeras, ao gerenciamento de telas e à presença de intérpretes em ambientes digitais. Segundo os autores, tais elementos demonstram que a aprendizagem da Libras em contextos digitais exige reorganização das práticas pedagógicas e atenção às condições cognitivas da interação visual.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender que os processos cognitivos da pessoa surda não representam limitações, mas formas diferenciadas de percepção e organização da experiência humana. Skliar (1998 apud Quadros, 2003) argumenta que a surdez deve ser compreendida sob perspectiva sociocultural e linguística, e não apenas clínica ou deficitária. Assim, o uso das tecnologias digitais no ensino de Libras precisa estar fundamentado em concepções inclusivas que valorizem a diferença linguística e cultural da comunidade surda.

As tecnologias digitais também favorecem o fortalecimento da identidade cultural surda. Plataformas audiovisuais, redes sociais e aplicativos de comunicação possibilitam circulação de narrativas, produções artísticas e conteúdo em Libras, ampliando espaços de visibilidade e pertencimento social. Segundo Lodi e Lacerda (2014 apud Santos, 2020), a linguagem constitui elemento central na formação identitária e cultural dos sujeitos surdos, sendo fundamental que as práticas educativas reconheçam e valorizem essa dimensão.

Dessa forma, as interfaces entre cognição, linguagem e tecnologias digitais no ensino de Libras revelam um campo complexo e interdisciplinar, no qual aspectos pedagógicos, culturais, linguísticos e sociais se articulam continuamente. A integração crítica das TDICs ao contexto educacional possibilita construção de práticas mais acessíveis, colaborativas e inclusivas, capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo e linguístico de estudantes surdos e ouvintes.

Por conseguinte, compreende-se que o uso das tecnologias digitais no ensino de Libras ultrapassa a dimensão instrumental, configurando-se como elemento estruturante de novas formas de aprendizagem, interação e produção do conhecimento na contemporaneidade.

### **3 Inovação pedagógica e práticas digitais no ensino de Libras**

As discussões contemporâneas acerca da inovação pedagógica têm assumido centralidade nos debates educacionais, especialmente em contextos relacionados à educação inclusiva e ao ensino bilíngue para surdos. A ampliação do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), associada às mudanças sociais e culturais provocadas pela cibercultura, tem impulsionado a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas tradicionais, exigindo metodologias mais flexíveis, interativas, visuais e colaborativas. No ensino da Língua

Brasileira de Sinais (Libras), essas transformações adquirem relevância ainda maior, considerando as especificidades linguísticas e cognitivas da comunidade surda.

A inovação pedagógica não se limita à simples utilização de equipamentos tecnológicos em sala de aula. Trata-se de um processo de transformação das práticas educativas, dos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Kenski (2012) argumenta que a inovação educacional envolve mudanças estruturais nas relações pedagógicas, nas metodologias de ensino e na construção coletiva do conhecimento. Segundo a autora, as tecnologias digitais alteram significativamente as formas de interação entre professores, estudantes e conteúdos, produzindo novos espaços de aprendizagem.

No contexto da educação de surdos, a inovação pedagógica mediada pelas tecnologias digitais representa importante possibilidade de fortalecimento da acessibilidade linguística, da aprendizagem visual e da autonomia discente. A Libras, por constituir uma língua de modalidade espaço-visual, exige práticas educativas fundamentadas na visualidade e na interação multimodal. Assim, recursos como vídeos sinalizados, plataformas digitais, jogos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e redes sociais configuram-se como ferramentas capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Silveira (2022), ao analisar a experiência do curso de Pedagogia EaD do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), destaca que os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam novas formas de organização pedagógica e interação entre estudantes surdos e ouvintes. Segundo a autora:

A plataforma dispõe de uma série de recursos, como vídeos em Libras, webconferência, questionários, portfólio gamificado, entre outros, que viabilizam o ensino/aprendizado e a interação aluno/professor e aluno/aluno (Silveira, 2022, p. 46).

A citação evidencia que os recursos digitais não apenas ampliam o acesso ao ensino de Libras, mas também favorecem práticas pedagógicas mais colaborativas, dialógicas e interativas. Tais elementos aproximam-se das concepções freireanas de educação, fundamentadas no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

Freire (2018) compreende a educação como prática libertadora, na qual os sujeitos assumem papel ativo na produção do saber. O autor critica a educação bancária, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos,

defendendo uma pedagogia baseada na autonomia e na participação crítica dos estudantes. Para Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2018, p. 25).

Essa perspectiva dialoga diretamente com o uso das tecnologias digitais no ensino de Libras, uma vez que os ambientes virtuais favorecem práticas horizontais de aprendizagem, colaboração entre pares e compartilhamento de experiências linguísticas e culturais.

As metodologias ativas também ocupam posição central nas propostas inovadoras voltadas ao ensino de Libras. Tais metodologias rompem com modelos tradicionais centrados exclusivamente na figura do professor, estimulando protagonismo discente, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e participação crítica. Nesse contexto, estratégias como sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido têm sido incorporadas às práticas educativas envolvendo Libras.

Vargas e Canto (2022) ressaltam que a utilização da sala de aula invertida no ensino de Libras como segunda língua para ouvintes favorece maior autonomia e engajamento discente. Segundo as autoras:

O uso das tecnologias digitais associado às metodologias ativas promoveu vantagens referentes ao dinamismo e à organização dos alunos quanto à sua própria disponibilidade e interesse, possibilitando o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de Libras como L2 para ouvintes (Vargas; Canto, 2022, p. 1).

Nesse sentido, as práticas digitais contribuem para transformar os estudantes em sujeitos ativos do processo educativo, favorecendo aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Além disso, os ambientes digitais ampliam as possibilidades de interação visual, aspecto fundamental no ensino de Libras. Segundo Quadros (2003), a aprendizagem da língua de sinais depende da presença de estímulos visuais adequados, da interação entre pares e da circulação da Libras em contextos sociais reais. Assim, as plataformas digitais podem funcionar como espaços de socialização linguística e fortalecimento identitário da comunidade surda.

Ao discutir a relação entre tecnologias digitais e cultura surda, Schlindwein e Rocha (2023) destacam que os ambientes digitais

possibilitam novas formas de expressão linguística e produção cultural. As autoras afirmam que:

Canais de vídeos disponíveis em diversas plataformas tornaram possível a divulgação de expressões artísticas, informações científicas e culturais em Libras (Schlindwein; Rocha, 2023, p. 1).

Essa perspectiva amplia o entendimento acerca da inovação pedagógica, compreendendo-a não apenas como inovação metodológica, mas também como transformação cultural e linguística mediada pelas tecnologias digitais.

No campo da educação inclusiva, as práticas digitais também favorecem processos de acessibilidade comunicacional. A presença de vídeos em Libras, legendas, interfaces visuais, plataformas responsivas e aplicativos educacionais contribui para reduzir barreiras linguísticas historicamente enfrentadas pela comunidade surda. Segundo Lodi e Lacerda (2014 apud Santos, 2020), a acessibilidade linguística constitui condição fundamental para a efetivação da educação bilíngue e para a participação social das pessoas surdas.

Entretanto, apesar das potencialidades das tecnologias digitais, a inovação pedagógica no ensino de Libras ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a precariedade da infraestrutura tecnológica em muitas instituições educacionais, a ausência de formação específica para professores e a dificuldade de adaptação de materiais pedagógicos às especificidades da língua de sinais.

Santos *et al.* (2015), ao discutirem os desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância, afirmam:

O ensino da Libras a distância exige o uso de muitos recursos, que são viáveis nos dias atuais, mas requerem adaptações por parte de toda a equipe técnica envolvida, de forma que todos atuem primando pela qualidade na relação ensino-aprendizagem (Santos *et al.*, 2015, p. 203).

A citação demonstra que a inovação pedagógica não depende exclusivamente da presença da tecnologia, mas da qualidade das propostas metodológicas e da formação dos profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico. Muitos professores ainda não se sentem preparados para utilizar recursos digitais de maneira crítica, criativa e pedagogicamente significativa. Segundo Moraes e Almeida (2022), a pandemia evidenciou fragilidades relacionadas à formação tecnológica de professores, especialmente no

contexto da educação inclusiva. A necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto revelou desigualdades de acesso e dificuldades relacionadas ao uso das plataformas digitais.

No caso específico do ensino de Libras, os desafios tornam-se ainda mais complexos, considerando a centralidade da visualidade no processo educativo. Silva e Souza (2024) observam que as aulas online de Libras exigem organização visual adequada, uso eficiente de câmeras, iluminação, enquadramento e recursos multimodais para garantir a qualidade das interações linguísticas. Dessa forma, a inovação pedagógica no ensino de Libras demanda não apenas domínio tecnológico, mas compreensão das especificidades linguísticas da comunidade surda.

Ao discutir inovação educacional, Lévy (1999) afirma que as tecnologias digitais transformam profundamente as formas de construção do conhecimento, criando ecologias cognitivas. Segundo o autor, a cibercultura modifica as relações entre sujeitos, linguagens e saberes, favorecendo inteligência coletiva e aprendizagem colaborativa. Tal compreensão aproxima-se das práticas pedagógicas contemporâneas voltadas ao ensino de Libras, nas quais a aprendizagem ocorre por meio de múltiplas interações sociais e digitais.

Nesse sentido, as redes sociais e plataformas audiovisuais também passaram a desempenhar importante função pedagógica e cultural. A circulação de conteúdos em Libras em espaços digitais fortalece processos de visibilidade social, valorização cultural e democratização do acesso à informação. Além disso, tais ambientes favorecem aprendizagem informal, trocas linguísticas e ampliação do repertório discursivo da comunidade surda.

Gaspar (2002 apud Schlindwein; Rocha, 2023) argumenta que a educação informal ocorre em processos espontâneos de interação social e compartilhamento de conhecimentos. As plataformas digitais potencializam tais processos ao possibilitar circulação contínua de conteúdos em Libras, promovendo aprendizagem para além dos espaços escolares formais.

Outro aspecto relevante refere-se à gamificação no ensino de Libras. Os jogos digitais vêm sendo utilizados como estratégias pedagógicas capazes de estimular motivação, engajamento e aprendizagem significativa. Sena, Serra e Schlemmer (2023) destacam que os jogos estruturados digitalmente favorecem desenvolvimento linguístico, interação social e valorização da cultura surda. Segundo as autoras, os recursos lúdicos digitais tornam

o processo educativo mais atrativo e participativo, especialmente para estudantes surdos em processo de alfabetização bilíngue.

Ademais, os aplicativos educacionais constituem importantes instrumentos de inovação pedagógica no ensino de Libras. Santos (2020), ao desenvolver o aplicativo EduLibras, ressalta que os recursos digitais podem promover autonomia, acessibilidade e aprendizagem bilíngue significativa. A autora enfatiza que os aplicativos possibilitam integração entre Libras e português escrito, favorecendo práticas inclusivas fundamentadas na visualidade e na interação multimodal.

Portanto, as interfaces entre inovação pedagógica e práticas digitais no ensino de Libras revelam um campo educacional em constante transformação. As tecnologias digitais ampliam possibilidades metodológicas, fortalecem acessibilidade linguística e favorecem experiências educativas mais colaborativas, visuais e inclusivas. Contudo, tais avanços exigem investimentos em formação docente, infraestrutura tecnológica e desenvolvimento de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Dessa forma, compreende-se que a inovação pedagógica no ensino de Libras ultrapassa o uso instrumental das tecnologias, configurando-se como processo de reorganização das práticas educativas, das relações pedagógicas e das formas de construção do conhecimento na contemporaneidade.

#### **4 Considerações finais**

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que as tecnologias digitais vêm assumindo papel central no processo de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente no contexto da educação inclusiva e bilíngue. A articulação entre cognição, linguagem e inovação pedagógica demonstra que os recursos digitais não se configuram apenas como instrumentos auxiliares do ensino, mas como dispositivos capazes de transformar práticas educativas, ampliar experiências linguísticas e fortalecer processos de inclusão social e cultural da comunidade surda.

Observou-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) potencializam experiências de aprendizagem visual, aspecto fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. Recursos como vídeos sinalizados, aplicativos educacionais, jogos digitais, plataformas virtuais e redes sociais favorecem práticas interativas,

colaborativas e multimodais, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e fortalecimento da autonomia discente. Nesse sentido, as tecnologias digitais dialogam diretamente com as especificidades linguísticas da Libras, cuja estrutura espaço-visual exige metodologias compatíveis com a experiência perceptiva da comunidade surda.

Além disso, verificou-se que a inovação pedagógica no ensino de Libras demanda superação de modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo. As metodologias ativas, associadas aos ambientes digitais, contribuem para a reorganização das relações pedagógicas, promovendo maior participação dos estudantes, aprendizagem colaborativa e construção coletiva do conhecimento. A utilização de estratégias como sala de aula invertida, gamificação, ensino híbrido e ambientes virtuais de aprendizagem evidencia que a educação contemporânea exige práticas mais dinâmicas, dialógicas e inclusivas.

Á dimensão cultural e identitária das tecnologias digitais no contexto da comunidade surda. As plataformas audiovisuais e redes sociais ampliam espaços de circulação da Libras, favorecendo produção cultural, fortalecimento identitário e democratização do acesso à informação. Assim, as práticas digitais ultrapassam a dimensão técnica, constituindo-se também como formas de resistência cultural, valorização linguística e participação social.

Entretanto, apesar das potencialidades identificadas, permanecem desafios significativos relacionados à formação docente, à acessibilidade tecnológica e à qualidade das propostas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades quanto ao uso crítico e metodologicamente adequado das TDICs no ensino de Libras. Soma-se a isso a persistência de desigualdades de acesso às tecnologias, especialmente em contextos educacionais marcados pela precarização da infraestrutura digital.

Nesse contexto, torna-se imprescindível o investimento em políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, ao desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis e à ampliação da infraestrutura tecnológica das instituições educacionais. Também se faz necessária a produção de pesquisas interdisciplinares que aprofundem as relações entre cognição, linguagem, cultura surda e tecnologias digitais, considerando as especificidades linguísticas e socioculturais da comunidade surda brasileira.

Conclui-se, portanto, que as tecnologias digitais possuem potencial significativo para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras no ensino de Libras, desde que utilizadas de forma crítica, contextualizada e articulada às necessidades cognitivas, linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige não apenas acesso às tecnologias, mas também compromisso ético, político e pedagógico com a valorização da diferença, da acessibilidade e da diversidade linguística na contemporaneidade.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2003.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, Genessi Borba Gomes Alves. As tecnologias digitais no ensino de Libras/Português escrito na educação básica bilíngue. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SANTOS, Lara Ferreira dos et al. Desafios tecnológicos para o ensino de Libras na educação a distância. Comunicações, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 203-219, 2015.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. Libras e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 39, 2023.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, 2023.

SILVEIRA, Luciane Cruz. Ensino a distância de Libras: uma experiência do curso de Pedagogia do INES. Revista Aleph, Niterói, 2022.

VARGAS, Vanessa da Silva; CANTO, Camila Gonçalves dos Santos do. Sala de aula invertida e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Libras como L2 para ouvintes. Revista Letras, Santa Maria, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A obra *Cognição, Libras e Inclusão: diálogos entre neurociência, linguística e educação de surdos* apresenta reflexões fundamentais sobre os processos de aprendizagem, linguagem e inclusão educacional de pessoas surdas, articulando contribuições da neurociência, da linguística e da educação. Ao reunir diferentes perspectivas teóricas e práticas, o livro evidencia que a educação de surdos exige abordagens interdisciplinares comprometidas com os aspectos cognitivos, culturais, linguísticos e pedagógicos que constituem a experiência surda. Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará discussões sobre aquisição da linguagem, Libras como língua natural da comunidade surda, neurociência e aprendizagem, formação docente, tecnologias educacionais, políticas linguísticas e práticas inclusivas. A obra também destaca a importância do reconhecimento das identidades surdas, da valorização das experiências visuais e da consolidação de uma educação bilíngue que respeite os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda no Brasil. Destinado a pesquisadores, professores, estudantes, intérpretes de Libras e profissionais da educação, este livro busca ampliar os debates acadêmicos e contribuir para a construção de práticas educacionais mais acessíveis, inclusivas e socialmente comprometidas. Mais do que apresentar conceitos e pesquisas, a obra convida o leitor a refletir sobre os desafios contemporâneos da inclusão e sobre a necessidade de fortalecer espaços educativos verdadeiramente plurais e democráticos.

