

ENTRE SINAIS EMERGENTES E A AQUISIÇÃO DA LIBRAS: PROCESSOS LINGUÍSTICOS, VISUAIS E SOCIAIS

**BETWEEN EMERGING SIGNS AND THE ACQUISITION OF LIBRAS:
LINGUISTIC, VISUAL, AND SOCIAL PROCESSES**

Linguística & Letras e Artes • 16/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789529447](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789529447)

Bruno Ramos¹

Leandro Víturino dos Santos²

Francielle Cantarelli Martins³

Sylvia Lia Grespan Neves⁴

Luciane Cruz Silveira⁵

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre sinais emergentes e aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), articulando dimensões linguísticas, visuais e sociais. Com base em revisão bibliográfica de estudos sobre a Cena, a Língua de Sinais Macuxi, aquisição precoce e tardia, privação linguística, interação familiar, educação bilíngue e atividades simbólicas, discute-se como sistemas comunicativos locais se convencionalizam e como crianças surdas acessam uma língua compartilhada. Argumenta-se que gestos e sinais caseiros evidenciam agência comunicativa, mas não substituem exposição contínua à Libras nem o convívio com pares e adultos surdos. A visualidade é compreendida como condição linguística e pedagógica, envolvendo atenção, espaço, corpo, iconicidade, brincadeira, narrativa, desenho e escrita. Os estudos convergem ao mostrar que família, escola e comunidade surda formam uma ecologia de aquisição. Conclui-se que políticas bilíngues devem garantir acesso precoce, ambientes sinalizantes, avaliação contextualizada e respeito às línguas de sinais emergentes, sem subordiná-las à Libras como norma nacional.

Palavras-chave: Línguas de sinais emergentes; Aquisição da Libras; Visualidade; Mediação social.

ABSTRACT

This article analyzes the relationships between emerging signs and the acquisition of Brazilian Sign Language (Libras), integrating linguistic, visual, and social dimensions. Drawing on a literature review of studies on Cena, Macuxi Sign Language, early and late language acquisition, language deprivation, family interaction, bilingual education, and symbolic activities, it discusses how local communication systems become conventionalized and how deaf children gain access to a shared language. It argues that gestures

and home signs demonstrate communicative agency but do not replace sustained exposure to Libras or interaction with deaf peers and adults. Visuality is understood as a linguistic and pedagogical condition involving attention, space, the body, iconicity, play, narrative, drawing, and writing. The studies converge in showing that family, school, and the deaf community form an ecology of language acquisition. The article concludes that bilingual policies must ensure early language access, signing environments, contextualized assessment, and respect for emerging sign languages, without subordinating them to Libras as a national norm.

Keywords: Emerging sign languages; Libras acquisition; Visuality; Social mediation.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) costuma começar pela necessidade de acesso precoce de crianças surdas a uma língua visual. Entretanto, antes do encontro com uma comunidade sinalizante ou com uma escola bilíngue, muitas delas já participam de práticas comunicativas constituídas por apontamentos, gestos, expressões corporais e sinais criados no convívio doméstico. Em outro plano, comunidades com concentração de pessoas surdas podem transformar repertórios locais em línguas compartilhadas, como ocorre com a Cena, na Várzea Queimada, e com a Língua de Sinais Macuxi. Colocar esses fenômenos em relação permite compreender que a emergência de formas sinalizadas e a aquisição de uma língua não são acontecimentos exclusivamente individuais: dependem de interlocução, circulação, convencionalização e reconhecimento social (Almeida-Silva; Nevins, 2020, p. 1029-1033; Araújo; Oliveira, 2021, p. 224-228).

Essa aproximação requer uma distinção inicial. Sinais caseiros podem responder de maneira criativa a necessidades imediatas de uma criança e de seus familiares, mas seu alcance interacional não equivale automaticamente ao de uma língua historicamente partilhada. De modo semelhante, uma língua de sinais emergente não deve ser tratada como uma versão incompleta da Libras: ela dispõe de trajetória comunitária própria e pode desenvolver regularidades lexicais, fonológicas, morfossintáticas e discursivas. O problema teórico, portanto, não consiste em ordenar gestos, línguas locais e Libras numa escala de inferioridade e superioridade, e sim em investigar as condições pelas quais recursos visuais se tornam convencionais e pelas quais sujeitos surdos obtêm acesso efetivo a repertórios linguisticamente ricos (Santos; Carvalho, 2016, p. 193-197; Almeida-Silva; Nevins, 2020, p. 1032-1049).

O tema também possui uma dimensão política. A Libras oferece à criança surda uma via plenamente acessível para o desenvolvimento linguístico, a participação cultural e a aprendizagem do português escrito; contudo, esse direito pode ser adiado quando a família recebe orientações centradas apenas na oralização ou quando a escola entende inclusão como mera presença física acompanhada por um intérprete. Paralelamente, a difusão da língua nacional de sinais não deveria apagar línguas locais minorizadas. O desafio é construir políticas aditivas: assegurar Libras desde cedo, ampliar os espaços de convivência com adultos e pares surdos e, ao mesmo tempo, documentar e respeitar práticas sinalizadas comunitárias (Quadros; Lillo-Martin, 2021, p. 214-220; Dall’asen; Pieczkowski, 2022, p. 581-591; Araújo; Oliveira, 2021, p. 232-238).

Diante disso, este artigo pergunta: de que modo processos linguísticos, visuais e sociais articulam a passagem de sinais

emergentes a repertórios compartilhados e condicionam a aquisição da Libras por sujeitos surdos? O objetivo geral é analisar essa articulação, evitando tanto a redução das línguas de sinais a gestos transparentes quanto a redução da aquisição a uma capacidade biológica desvinculada das relações sociais. Especificamente, pretende-se: diferenciar sinais caseiros, línguas de sinais emergentes e Libras; examinar o papel da iconicidade, do corpo e do espaço na organização linguística; discutir os efeitos do acesso precoce ou tardio; e relacionar família, escola, brincadeira, comunidade surda e protagonismo.

O estudo adota uma revisão bibliográfica narrativa dos trabalhos disponibilizados para a pesquisa, publicados entre 2005 e 2026. O corpus reúne descrições de línguas emergentes, investigações linguísticas comparativas, estudos de caso, pesquisas com famílias e professores e reflexões sobre educação bilíngue, desenvolvimento, avaliação e atividades simbólicas. A leitura foi orientada por três eixos analíticos — linguístico, visual e social — e pela busca de convergências, tensões e implicações educacionais. Após esta introdução, o referencial teórico é organizado em seis movimentos: distinções conceituais; estrutura e iconicidade; aquisição e privação; visualidade e simbolização; mediações sociais; e síntese integradora. As considerações finais retomam a questão proposta e indicam princípios para ambientes efetivamente sinalizantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Sinais Caseiros, Línguas Emergentes e Convencionalização

A expressão sinais emergentes pode designar realidades distintas. No âmbito familiar, refere-se com frequência a sinais criados para

nomear pessoas, objetos, rotinas e desejos quando não há uma língua compartilhada entre a criança surda e os ouvintes de seu entorno. Esses recursos revelam iniciativa semiótica e capacidade de estabelecer referências, mas tendem a permanecer dependentes de contextos conhecidos e de poucos interlocutores. Já uma língua de sinais emergente se constitui numa rede social mais ampla, apresenta continuidade no tempo e passa por processos de negociação e estabilização. Almeida-Silva e Nevins (2020, p. 1031-1033) lembram que gestos caseiros podem contribuir para a formação de línguas, embora não sejam, isoladamente, equivalentes a uma língua natural comunitária.

A Cena torna visível essa diferença porque sua história não se limita à invenção privada de um código. Ela se relaciona ao encontro entre pessoas surdas, familiares ouvintes e gerações sucessivas de usuários em uma localidade rural. Ao reconstruírem sua origem, Almeida-Silva e Nevins registram:

A língua surgiu na década de 50 com o nascimento da primeira surda da comunidade em 1949, que hoje tem 71 anos de idade. Ela não é mais usuária da Cena da Várzea Queimada, pois há algumas décadas ela se mudou para uma outra localidade chamada Peixe, e daí não acompanhou a evolução dos sinais, mas se comunica com os surdos da Várzea com facilidade. Logo após o nascimento desta primeira surda na comunidade, outra família da Várzea teve 6 filhos surdos de um total de 14. A mais velha dentre os 6 surdos tem 62 anos de idade, ou seja, estes surdos tiveram sua infância juntos à primeira surda nascida na comunidade e, possivelmente, destas conversas entre os primeiros 7 surdos da região foi-se criando a comunicação manual apelidada até hoje pela comunidade ouvinte de 'Cena', ou 'fazer cena' quando querem dizer 'sinalizar com as mãos'. (Almeida-Silva; Nevins, 2020, p. 1030).

O excerto evidencia três condições de emergência. A primeira é a presença de interlocutores que precisam comunicar mais do que comandos imediatos; a segunda é a circulação do repertório entre diferentes pessoas, inclusive ouvintes; e a terceira é o tempo social necessário para que escolhas se repitam, variem e se tornem reconhecíveis. A inteligibilidade mantida entre a primeira sinalizante e usuários posteriores sugere continuidade, enquanto a transformação dos sinais indica que continuidade não significa imobilidade. Assim, a língua surge em práticas reiteradas e não em um instante inaugural. Seu caráter emergente descreve a idade e o percurso de convencionalização, não uma falta de complexidade humana ou cognitiva.

A pesquisa sobre a Língua de Sinais Macuxi amplia o quadro. Araújo e Oliveira (2021, p. 224-228) mostram que o levantamento de línguas emergentes no Brasil cresce à medida que pesquisadores se aproximam de aldeias, vilas e comunidades antes ausentes dos mapas linguísticos. A palavra descoberta, nesse contexto, precisa ser problematizada: a língua não passa a existir quando a universidade a registra; ela já integra relações locais. Documentar exige reconhecer os nomes adotados pelos usuários, negociar formas de divulgação e construir equipes colaborativas. O procedimento científico é também uma relação ética com a memória, a propriedade dos dados e o direito comunitário de decidir como seus sinais serão ensinados e difundidos.

Cena e Língua de Sinais Macuxi mostram ainda que a oposição entre língua local e língua nacional não deve produzir uma política de substituição. O contato com a Libras pode ampliar redes educacionais e profissionais, mas também introduzir prestígio desigual, pressionando usuários a abandonar formas locais. Araújo e Oliveira (2021, p. 233-239) defendem documentação, descrição e revitalização articuladas a políticas linguísticas; Almeida-Silva e Nevins (2020, p. 1038-1041) observam que a relação entre Cena e Libras envolve ensino, empréstimos e avaliações sociais dos próprios sinais. Uma orientação aditiva reconhece o direito de aprender Libras sem transformar esse aprendizado em condição para deslegitimar a língua comunitária.

No ambiente doméstico, a mesma cautela impede duas leituras extremas. Seria equivocado considerar os sinais caseiros inúteis, pois eles materializam cooperação, afetos e estratégias de sobrevivência comunicativa. Também seria equivocado tomá-los como substitutos suficientes de uma língua amplamente compartilhada. No estudo

de Santos e Carvalho (2016, p. 193-200), a comunicação entre mãe ouvinte e filha surda combinava oralidade, gestos, desenhos, expressões e alguns sinais de Libras; havia compreensão em situações cotidianas, mas permaneciam restrições para explicar acontecimentos, sentimentos e relações mais abstratas. A aquisição da Libras amplia o número de interlocutores e a possibilidade de produzir narrativas, perguntas e argumentos para além do aqui e agora.

Desse modo, sinais caseiros, línguas emergentes e Libras não formam uma escada linear pela qual todo sujeito obrigatoriamente passará. São configurações sociolinguísticas distintas, capazes de contato e mudança. A análise deve perguntar quem usa cada repertório, com quem, em quais domínios, com que regularidade e sob quais relações de poder. Essa perspectiva evita simultaneamente o gestocentrismo, que chama qualquer movimento de língua, e o normativismo, que reconhece apenas a língua nacional institucionalizada. O ponto comum é a interação: formas visuais se tornam linguísticas quando entram em sistemas de contrastes e convenções compartilhadas, ao passo que uma criança adquire esses sistemas quando participa regularmente de comunidades que os usam.

2.2. Estrutura Linguística, Iconicidade e Mudança

A natureza visual das línguas de sinais não elimina sua organização gramatical. Na Cena, a descrição de Almeida-Silva e Nevins (2020, p. 1035-1049) identifica recursos lexicais, contrastes de configuração de mão, localização e movimento, processos morfológicos, ordenação de constituintes, expressões não manuais e variação entre sinalizantes. Esses elementos mostram que a significação não deriva

apenas da semelhança entre gesto e objeto. Uma forma pode ter origem motivada visualmente e, ao circular, integrar oposições convencionais; pode também sofrer redução, assimilação, extensão de sentido e reanálise. A descrição de uma língua jovem, portanto, não busca apenas curiosidades icônicas, mas investiga como unidades passam a funcionar em conjunto.

A iconicidade é uma relação motivada entre forma e significado, não uma cópia transparente do mundo. Diferentes aspectos de um mesmo referente podem ser selecionados: o contorno, o modo de manipulação, o deslocamento, a posição ou uma característica culturalmente saliente. Quando usuários repetem determinada solução, a forma passa a carregar expectativas compartilhadas. Por isso, duas línguas visuais podem representar o mesmo evento com configurações distintas. Stoianov et al. (2022, p. 1-3) tratam os classificadores como construções nas quais a iconicidade convive com restrições fonológicas; a mão representa classes de entidades e se combina com movimentos e localizações, mas essa produtividade não é livre de padrões linguísticos.

Na comparação entre Cena e Libras, Stoianov et al. (2022, p. 25-29) não encontraram a variação irrestrita nem a preferência geral por configurações mais complexas que poderiam ser atribuídas, de maneira simplificadora, a uma língua jovem. Em classificadores de entidade, parte da variação da Cena pode ser explicada por assimilação fonológica, isto é, pela influência de uma configuração de mão sobre outra no encadeamento. O resultado é teoricamente relevante: mesmo num sistema recente, a seleção de formas responde à interação entre iconicidade, facilidade articulatória, semântica e organização fonológica. Emergência não significa

ausência de restrições; significa que as restrições podem estar em rápida negociação.

O estudo comparativo também examinou a expressão de maneira e trajetória em eventos de movimento. Sinalizantes de Cena tenderam a codificar esses componentes simultaneamente, aproximando-se dos participantes de Libras e de usuários de línguas urbanas, e diferindo de certos padrões descritos em coortes da Língua de Sinais Nicaraguense. Houve ainda correlação entre idade e estratégias de segmentação entre os usuários da Cena (Stoianov et al., 2022, p. 29). Esses achados desencorajam uma narrativa universal segundo a qual toda língua emergente repetiria as mesmas etapas. A história de transmissão, a composição da comunidade e o tipo de contato intergeracional interferem nos caminhos de reorganização.

A modalidade visuoespacial introduz condições próprias de produção e percepção. Configurações de mão, direção do movimento, pontos de articulação, orientação, olhar, boca, sobrancelhas e postura corporal distribuem informação de modo simultâneo. Espaços à frente do corpo podem estabelecer referentes e sustentar relações anafóricas; movimentos podem representar trajetórias ou marcar relações gramaticais. Em vez de pensar que a língua de sinais traduz palavras faladas em movimentos, é necessário reconhecer uma arquitetura que explora simultaneidade e espacialidade. Essa arquitetura explica por que materiais exclusivamente sonoros ou exposições ocasionais a sinais não garantem acesso: a criança precisa acompanhar interlocutores, turnos, referentes e marcas não manuais em situações significativas.

A análise estrutural tem consequência política. Quando uma língua emergente é descrita apenas como mímica, justificam-se sua

substituição e o silenciamento de seus usuários; quando a Libras é ensinada como lista de sinais equivalentes a palavras portuguesas, esvazia-se sua gramática. Descrever contrastes, variação e usos discursivos sustenta o reconhecimento de ambas como línguas. Ao mesmo tempo, a abertura à mudança impede que dicionários sejam tratados como autoridade absoluta sobre comunidades vivas. As formas se estabilizam porque pessoas as utilizam, corrigem, reelaboram e transmitem. É nesse trabalho coletivo que o visual deixa de ser entendido como ornamento e aparece como materialidade de uma organização linguística.

2.3. Aquisição da Libras, Acesso Precoce e Privação Linguística

A aquisição de uma primeira língua resulta da participação contínua em interações acessíveis. Crianças surdas expostas desde cedo a uma língua de sinais percorrem processos de ampliação lexical e combinação gramatical comparáveis, em sua função, aos observados em crianças ouvintes que adquirem línguas orais. Santos e Carvalho (2016, p. 191-193) retomam estágios como o período pré-linguístico, o estágio de um sinal e as primeiras combinações; Carneiro (2020, p. 2-4) ressalta que os mecanismos de aquisição não dependem da fala e da audição. A diferença decisiva está nas condições de acesso: a língua oral pode não ser perceptualmente disponível, e a maioria das crianças surdas nasce em famílias que ainda não sinalizam.

Isso torna inadequado atribuir à surdez, por si só, atrasos produzidos por um ambiente linguisticamente inacessível. Quadros e Lillo-Martin (2021, p. 214-217) distinguem trajetórias de filhos surdos ou ouvintes de pais surdos e de filhos surdos de pais ouvintes. Nos primeiros casos, a língua de sinais pode ser uma língua de herança

transmitida no lar; no último, decisões familiares e orientações profissionais podem suspender o contato com sinais justamente durante um período de intensa plasticidade e formação de categorias. As autoras sintetizam a gravidade dessa negação:

O que é privação da linguagem? Não permitir o acesso à língua. Muitas vezes, as crianças surdas são privadas de ter acesso à língua de sinais. No caso específico dessas crianças, as consequências são muito sérias, com implicações no desenvolvimento linguístico, cultural, social e cognitivo. (Quadros; Lillo-Martin, 2021, p. 217).

A formulação desloca o foco do corpo da criança para as barreiras do meio. Privação linguística não é sinônimo de surdez; é a ausência prolongada de uma língua que a criança possa perceber e usar em interações densas. Também não se resolve com a apresentação de sinais isolados ou com algumas horas semanais de atendimento. É preciso haver interlocução cotidiana, possibilidade de iniciar assuntos, receber explicações, brincar, discordar e contar experiências. Ao recuperar uma reflexão sobre a relação entre língua e pensamento, encontra-se a observação de que o sujeito fica “gravemente restrito no alcance de seus pensamentos” (SACKS, 1998, p. 52 *apud* DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 590). A citação não afirma ausência de mente, mas denuncia o estreitamento das oportunidades de simbolização.

Os efeitos da aquisição tardia aparecem no estudo de Silva (2015, p. 275-285) sobre compreensão leitora do português como segunda língua. Participantes que começaram a aprender Libras em idades diferentes revelaram dificuldades para identificar a ideia principal de

textos, embora o desempenho não pudesse ser explicado por uma variável única. Contato com sinalizantes fluentes, apoio familiar, presença da língua de sinais na escolarização e metodologias de português como segunda língua também interferiram nos resultados. A idade de exposição é, portanto, central, mas não autoriza determinismo: trajetórias tardias continuam abertas à aprendizagem e podem ser fortalecidas por ambientes intensivos, objetivos e socialmente significativos.

Essa heterogeneidade exige avaliação linguística que não confunda diferença de experiência com incapacidade. Carneiro (2020, p. 1-8) propõe examinar tanto componentes linguísticos quanto habilidades funcionais, observando língua em uso e manifestações atípicas. Um diagnóstico pedagógico precisa identificar o repertório disponível, os contextos nos quais a criança compreende e produz sinais, as estratégias de atenção e reparo e as oportunidades reais de interação. Testes aplicados como simples tradução de instrumentos de português podem medir familiaridade escolar, e não competência em Libras. Avaliar deve orientar programas de aquisição e ensino, não fixar a criança numa identidade deficitária.

As pesquisas recentes reiteram a urgência do acesso precoce. Martins, Rosa e Martins (2025, p. 222-231) relacionam Libras ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário, destacando a necessidade de input compreensível e de políticas bilíngues. Novaes et al. (2026, p. 68-78) situam a família como primeiro espaço dessa mediação e mostram que sua participação afeta autonomia e autoestima. A responsabilidade, porém, não pode ser transferida integralmente aos pais: aprender uma nova língua demanda oferta pública, tempo, materiais, convivência com sinalizantes fluentes e orientação que apresente possibilidades sem produzir culpa. O

direito da criança corresponde a uma obrigação compartilhada entre família, educação, saúde e poder público.

Em muitos municípios, a escola torna-se o primeiro lugar de contato regular com a Libras. Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 581-588) registram relatos de famílias cujos filhos só encontraram a língua ao ingressar na Educação Básica e afirmam que, para algumas crianças, a escola “é o único espaço onde podem se comunicar e ter acesso à LIBRAS” (Dall'asen; Pieczkowski, 2022, p. 587). A frase é simultaneamente reconhecimento e alerta: a escola pode interromper a privação, mas algumas horas institucionais não compensam sozinhas anos sem diálogo acessível. Além disso, a presença de um intérprete não garante aquisição quando a criança ainda não domina a língua interpretada.

O caso de uma adolescente analisado por Silva, Freitas e Ferreira (2025, p. 34-41) impede que a ênfase na precocidade apague sujeitos que chegam mais tarde à Libras. Professores perceberam avanço na fluência, maior clareza comunicativa e participação mais ativa após o contato sistemático com a língua, com colegas e com profissionais surdos. A aquisição tardia pode deixar marcas e demandar intervenção planejada, mas não elimina o protagonismo. Uma política responsável combina prevenção da privação na infância com acolhimento linguístico ao longo da vida, evitando transformar o período sensível em sentença que desmobiliza investimento pedagógico.

2.4. Visualidade, Atenção e Atividades Simbólicas

Afirmar que a Libras é visual não significa apenas recomendar imagens em sala de aula. A visualidade compreende o canal de

percepção da língua, a organização espacial da gramática, a coordenação do olhar e a produção corporal de sentidos. Carneiro (2020, p. 3-5) observa que sinal e referente frequentemente disputam o mesmo canal visual; por isso, adultos sinalizantes ajustam o momento de sinalizar, entram no campo de visão da criança, apontam referentes e exploram informações táteis quando necessário. A atenção conjunta não é pré-requisito externo à linguagem: ela é construída dentro da interação e precisa orientar a disposição da sala, a iluminação, os turnos e a posição dos participantes.

A visualidade também conecta diferentes sistemas simbólicos. Araújo e Lacerda (2008, p. 427-444) acompanharam crianças surdas em atividades envolvendo filme, livro, miniaturas, dramatização, desenho, narrativa em Libras e tentativas de escrita. A análise não tratou esses recursos como etapas isoladas, mas como esferas que se apoiam mutuamente. Na síntese dos episódios, as autoras registram:

O apoio na imagem gerou conversa, que gerou desenho, que gerou comentários, discordâncias, dramatização, datilologia e tentativas de escrita, que por sua vez, foram comparadas à ilustração, às miniaturas de personagens. Pelo fluxo destas atividades, ampliaram-se os sinais, que permitiram a narrativa de cenas, o reconhecimento de nomes no texto e a aproximação da escrita, de maneira prazerosa. As atividades simbólicas abriram espaço para a consolidação de signos (da significação), que por sua vez, favoreceram a emergência da Libras (maior consolidação) e os primórdios da escrita. Pela mediação simbólica/semiótica e interação social, pensamento, linguagem e conhecimento foram constituídos. (Araújo; Lacerda, 2008, p. 444).

A sequência descrita não é uma receita linear; ela mostra circulação de sentidos. A imagem mobiliza conversa, o diálogo reorganiza o desenho, a narrativa em Libras fornece recursos para ordenar acontecimentos e a escrita ganha função porque registra nomes e experiências já significados. Assim, o visual não simplifica o conteúdo: cria pontos de referência para operações de comparação, memória, perspectiva e autoria. Quando a criança ocupa o lugar de narradora, deixa de responder apenas a demandas do adulto e passa a conduzir o tema. Essa mudança enunciativa é decisiva para aprender uma língua e para produzir conhecimento por meio dela.

O brincar oferece condições semelhantes. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 103-113) analisam uma cena de Educação Infantil e defendem que a interação com pares surdos e educadores bilíngues permite adquirir Libras em situações dialógicas, sem separá-la das

ações, personagens e conflitos que dão sentido aos enunciados. A brincadeira exige negociar papéis, antecipar ações, sustentar mundos imaginários e responder ao outro; por isso, favorece flexibilidade simbólica e ampliação discursiva. Quando a criança surda é isolada entre colegas que não sinalizam, pode receber um papel periférico e depender de imitação. Um ambiente bilíngue precisa assegurar participação, não apenas tradução do que os ouvintes já organizaram.

Na aprendizagem do português escrito, a visualidade tampouco deve ser reduzida à associação entre figura, sinal e palavra. Silva (2015, p. 282-287) mostra que compreender textos demanda estratégias para construir a ideia principal, estabelecer relações e monitorar sentidos. A Libras oferece uma base linguística na qual conceitos, inferências e narrativas podem ser discutidos; desenhos, esquemas e vídeos podem apoiar esse trabalho, desde que integrados a interlocuções em língua acessível. O objetivo não é fazer a escrita imitar a Libras, mas permitir que o estudante compare línguas de modalidades diferentes e compreenda o funcionamento discursivo de cada uma.

Expressões faciais e corporais completam esse quadro. No episódio familiar descrito por Santos e Carvalho (2016, p. 196-197), um pedido de desculpas tornou-se compreensível quando o sinal foi articulado com olhar, postura e explicação contextual. A eficácia não decorreu de um gesto universal, mas da coordenação de recursos reconhecidos na interação. Nas línguas de sinais, componentes não manuais podem cumprir funções afetivas, prosódicas e gramaticais; nas práticas pedagógicas, o corpo sinalizante organiza turnos e perspectivas. Reconhecer essa densidade impede que se ensine

Libras apenas por fotografias de mãos e reafirma que a experiência visual é relacional, temporal e incorporada.

2.5. Família, Escola, Comunidade Surda e Protagonismo

A família costuma ser o primeiro grupo com o qual a criança tenta compartilhar atenção, necessidades e lembranças. Quando seus membros aprendem Libras e a utilizam diariamente, multiplicam-se as oportunidades de nomear emoções, explicar decisões e participar de histórias familiares. Novaes et al. (2026, p. 68-79) mostram que envolvimento familiar, acesso precoce e educação bilíngue formam dimensões interdependentes. Não basta matricular a criança em um curso ou delegar a comunicação a um profissional: a língua precisa circular na alimentação, nas brincadeiras, nos conflitos e nos projetos. Ao mesmo tempo, a política pública deve oferecer formação acessível às famílias, contato com adultos surdos e acompanhamento que respeite diferentes ritmos de aprendizagem.

O estudo de Santos e Carvalho permite observar mudanças produzidas mesmo quando o contato inicial foi restrito. Sobre a interação entre mãe e filha, as autoras afirmam:

Durante todas as visitas, notou-se uma evolução da criança na comunicação através de gestos, em relação à utilização, tanto da Libras quanto de sinais caseiros. A mãe tinha interesse em aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais e a cultura surda, demonstrando, em consonância com a literatura revisada, que quando os pais ouvintes se interessam e aprendem a Libras, para estabelecer comunicação com seus filhos surdos através de uma língua, o desenvolvimento da criança será muito maior do que se essa comunicação for feita apenas por meio de gestos ou da língua oral. Além disso, era notória a satisfação de Bia, que também estava em processo de aquisição da Libras, quando a mãe conversa com ela fazendo uso da língua de sinais. A importância da Libras no processo de aquisição da linguagem de Bia reforça, portanto, as questões teóricas aqui abordadas. (Santos; Carvalho, 2016, p. 197).

O afeto presente na relação favorece a disponibilidade para aprender, mas não substitui uma língua comum. Essa distinção evita responsabilizar emocionalmente famílias que receberam pouca informação: amar a criança não garante compreender suas narrativas, e dificuldades comunicativas não demonstram falta de vínculo. O que transforma a relação é a combinação entre interesse, formação e uso. Sinais caseiros podem funcionar como ponte, enquanto a Libras amplia a comunicação para interlocutores que não compartilham a história privada de cada gesto. Quando a família também se aproxima da comunidade surda, a criança encontra modelos linguísticos e identitários que nenhum curso

descontextualizado consegue reproduzir sozinho (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588-594).

A escola é o segundo núcleo dessa ecologia, mas sua organização pode ampliar ou restringir a língua. Dall'Asen e Pieczkowski (2022, p. 587-592) identificam currículos homogêneos, pouca articulação entre docentes, intérpretes e atendimento especializado e uso persistente da oralidade para conversar com estudantes surdos. Martins, Albres e Sousa (2015, p. 104-108) sustentam que educação bilíngue implica Libras como língua de instrução, presença de professores surdos e convivência entre crianças surdas. Essas condições mudam o centro da atividade: em vez de o estudante aguardar uma versão tardia do discurso alheio, ele participa diretamente da aula, formula perguntas e negocia sentidos na língua em que está se desenvolvendo.

A presença de pares surdos possui função linguística e social. Entre crianças, a língua circula em jogos, segredos, humor, ajuda e conflito; com adultos surdos, oferece perspectivas de futuro e modos de narrar a experiência. Dizeu e Caporali (2005, p. 583-594) relacionam inserção comunitária, constituição subjetiva e identidade, enquanto Martins, Rosa e Martins (2025, p. 229-235) destacam a interação social no desenvolvimento cognitivo e identitário. Não se trata de isolar a criança do mundo ouvinte, mas de impedir que todo contato linguístico dependa de mediação ou adaptação. Uma educação bilíngue forte amplia as possibilidades de trânsito porque consolida uma primeira língua.

O protagonismo observado por Silva, Freitas e Ferreira (2025, p. 38-41) mostra o resultado dessa mudança de posição. Com maior circulação da Libras e aproximação de pares e profissionais surdos, a

adolescente investigada passou a comunicar-se com mais clareza e a assumir uma postura ativa nas interações escolares. Protagonismo, nesse sentido, não é traço de personalidade nem slogan institucional; é a possibilidade concreta de tomar a palavra, ser compreendida e interferir nas decisões. Quando a escola aprende sinais com a estudante, celebra a Libras e incorpora referências surdas, desloca-se parcialmente do modelo em que apenas o aluno deve adaptar-se.

Família, escola e comunidade não devem operar como serviços paralelos. Um plano linguístico pode articular formação familiar contínua, matrícula em espaços com pares, atuação de professores surdos, avaliação periódica em Libras e ensino do português escrito como segunda língua. Carneiro (2020, p. 8-15) destaca que a avaliação do perfil linguístico deve orientar intervenções específicas; Novaes et al. (2026, p. 76-80) apontam a necessidade de articulação entre família, escola e poder público. Para comunidades que utilizam línguas emergentes, esse plano precisa incluir a língua local, evitando que profissionais interpretem variação como erro e que a aprendizagem da Libras produza ruptura com avós, vizinhos ou práticas culturais.

2.6. Uma Ecologia Linguística, Visual e Social da Aquisição

Os estudos analisados permitem propor uma síntese: aquisição não é simples recepção de formas, mas participação numa ecologia linguística, visual e social. O eixo linguístico envolve contrastes, combinações, convencionalização e possibilidade de produzir discursos. O eixo visual abrange atenção, corpo, espaço, iconicidade e circulação entre imagens, sinais, desenho e escrita. O eixo social compreende interlocutores, frequência de uso, pertencimento,

instituições e relações de poder. Separados apenas para fins analíticos, esses eixos se constituem mutuamente. Uma configuração de mão torna-se significativa porque é percebida visualmente, usada por pessoas e integrada a um sistema; uma criança a adquire porque pode vê-la, responder e reencontrá-la em diferentes situações.

As línguas emergentes tornam essa articulação especialmente observável. Na Cena, formas são transmitidas entre gerações, reorganizadas fonologicamente e relacionadas à vida da comunidade; na Língua de Sinais Macuxi, documentação e reconhecimento dependem da colaboração com usuários e de políticas para línguas minorizadas (Almeida-Silva; Nevins, 2020, p. 1030-1049; Araújo; Oliveira, 2021, p. 229-239). A comparação com Libras demonstra que o tempo de existência não determina sozinho as escolhas gramaticais (Stoianov et al., 2022, p. 27-30). Cada língua emerge dentro de uma história particular de transmissão, e a investigação precisa combinar descrição formal e análise sociolinguística.

Na aquisição infantil, a mesma ecologia explica por que exposição não equivale a acesso. Uma televisão ligada em conteúdo sinalizado não garante atenção conjunta; um intérprete diante de uma criança sem Libras não cria automaticamente interlocução; um familiar que conhece vocabulário básico pode continuar sem recursos para narrar ou argumentar. Acessar significa participar de práticas frequentes, compreensíveis e responsivas. Araújo e Lacerda (2008, p. 442-444) evidenciam como recursos simbólicos ganham potência ao circular em diálogo, e Martins, Albres e Sousa (2015, p. 112-121) mostram que brincar em língua compartilhada reorganiza posições e possibilidades de criação.

Dessa síntese decorrem quatro princípios. Primeiro, assegurar uma língua visual completa o mais cedo possível, sem aguardar o fracasso de outras intervenções. Segundo, formar redes de interlocutores, pois a aquisição exige mais do que atendimento individual. Terceiro, integrar visualidade e conteúdo, usando Libras para pensar, narrar e ensinar, não apenas para nomear imagens. Quarto, adotar uma política linguística aditiva, na qual a Libras amplia direitos sem apagar línguas emergentes e sinais familiares que compõem a história do sujeito. Esses princípios respondem conjuntamente à privação, ao isolamento escolar e à minorização de comunidades locais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que sinais emergentes e aquisição da Libras se encontram num mesmo problema fundamental: a transformação de possibilidades corporais e visuais em linguagem compartilhada. Sinais caseiros evidenciam a agência da criança e de sua família diante de barreiras comunicativas, mas seu alcance costuma permanecer restrito. Línguas de sinais emergentes, por sua vez, resultam de circulação comunitária, continuidade geracional e convencionalização; não são protótipos defeituosos da Libras. Cena e Língua de Sinais Macuxi demonstram que formas locais possuem história, estrutura e valor político, exigindo documentação colaborativa e proteção contra substituição.

No eixo linguístico, a comparação entre Cena e Libras confirmou que iconicidade e gramática não são opostas. Configurações de mão e classificadores podem ser visualmente motivados e, simultaneamente, condicionados por processos fonológicos e convenções. No eixo visual, atenção, olhar, corpo, espaço, imagens,

dramatização, desenho e escrita formam recursos interligados, desde que mediados por uma língua acessível. No eixo social, família, escola e comunidade surda definem a densidade e a diversidade das interações. Assim, nenhum dos três processos explica sozinho a aquisição: a estrutura precisa ser percebida; a percepção precisa ocorrer em intercâmbios; e os intercâmbios precisam reconhecer o sujeito como interlocutor.

Os trabalhos sobre acesso tardio indicam que a privação linguística é socialmente produzida e pode comprometer desenvolvimento, escolarização e aprendizagem do português escrito. A prioridade deve ser preveni-la mediante Libras desde a primeira infância, formação pública para familiares, convivência com pares e adultos surdos e educação bilíngue na qual a língua de sinais seja efetivamente língua de instrução. Isso não significa abandonar adolescentes e adultos que tiveram acesso tardio. Avaliação contextualizada e ambientes intensivos podem ampliar fluência, autonomia e protagonismo, como mostram as trajetórias analisadas. O período sensível fundamenta urgência, não fatalismo.

Conclui-se que uma política consistente deve ser simultaneamente precoce, visual, comunitária e multilíngue. Precoce, porque a espera cobra um custo linguístico; visual, porque a acessibilidade envolve a arquitetura da interação e não apenas materiais ilustrados; comunitária, porque língua se adquire com pessoas; e multilíngue, porque o direito à Libras pode coexistir com línguas locais e com o português escrito. Estudos futuros podem acompanhar longitudinalmente crianças que transitam entre sinais caseiros, línguas emergentes e Libras, avaliar modelos de formação familiar e investigar como escolas situadas em comunidades sinalizantes locais constroem currículos sem apagar seus repertórios. Entre

emergência e aquisição, encontra-se uma responsabilidade coletiva: garantir que toda pessoa surda tenha com quem produzir sentidos e mundos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA-SILVA, Anderson; NEVINS, Andrew Ira. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1029-1053, out./dez. 2020. DOI: 10.15210/rle.v23i4.18533. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18533>. Acesso em: 2 jul. 2026.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 427-446, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S1413-65382008000300007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300007>. Acesso em: 5 jul. 2026.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; OLIVEIRA, Analú Fernandes de. Línguas de sinais emergentes no Brasil: o caso da Língua de Sinais Macuxi. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 14, n. 37, p. 224-240, out. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7756>. Acesso em: 8 jul. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Avaliação do perfil linguístico de crianças surdas na escola. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, e62944, p. 1-17, 2020. DOI: 10.5216/rs.v5.62944. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v5.62944>. Acesso em: 11 jul. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>. Acesso em: 14 jul. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Acesso em: 17 jul. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Antonielle Cantarelli. Reflexões críticas sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 222-237, jan./jun. 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.1.222-237. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.222-237>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 23 jul. 2026.

NOVAES, Edmarcius Carvalho; QUEIROZ, Marcellly Anita Almeida Míscoli; SILVEIRA, Raquel Ferreira da; CASTRO, Raphaela Rezende de; FERNANDES, Roberta das Graças; MAYER, Sheila. O papel da família

na aquisição da Libras por crianças surdas e os desafios da Educação Bilíngue. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 68-81, 2026. DOI: 10.36704/sciasls.v4i2.11234. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v4i2.11234>. Acesso em: 1 set. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 213-222, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648>. Acesso em: 2 set. 2026.

SANTOS, Layane Rodrigues de Lima; CARVALHO, Denise Moura. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, jul./dez. 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.41493. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.41493>. Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>. Acesso em: 4 set. 2026.

SILVA, Wilson Fernando Pereira da; FREITAS, Cíntia Kelly Inês; FERREIRA, Nathália Barros. Percepções sobre o desenvolvimento e o protagonismo surdo de uma adolescente em processo de aquisição linguística da Libras. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 34-42, 2025. DOI: 10.20395/re.2024.47.34-42. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/re.2024.47.34-42>. Acesso em: 5 set. 2026.

STOIANOV, Diane; SILVA, Diná Souza da; FREITAS, Jó Carlos Neves; ALMEIDA-SILVA, Anderson; NEVINS, Andrew. Comparing iconicity trade-offs in Cena and Libras during a sign language production task. **Languages**, Basel, v. 7, n. 2, art. 98, p. 1-35, 2022. DOI: 10.3390/languages7020098. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/languages7020098>. Acesso em: 8 set. 2026.

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor efetivo de Libras da Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

³ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Universidade Federal de Pelotas.

⁴ Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).