## CAPÍTULO 9

# SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA DA LIBRAS NA COMUNICAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS, INTERAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Davi Pereira da Silva Júnior[1]
*Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.*

**RESUMO:** Este artigo analisa os fundamentos semânticos e pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais na comunicação de estudantes surdos, considerando a construção de sentidos, as interações e as práticas educacionais. Discute-se a Libras como língua visuoespacial autônoma, cuja significação envolve contexto, intenção comunicativa, relações lexicais, referenciação, expressões não manuais e conhecimentos culturais compartilhados. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamenta-se em estudos sobre negociação de significados, polissemia, sinonímia, metáfora, dêixis, anáfora, prosódia, inferência semântico-pragmática e comunicação bilíngue. Os resultados indicam que práticas restritas à associação entre sinais e palavras portuguesas empobrecem a aprendizagem, pois desconsideram a complexidade discursiva da Libras. Conclui-se que o ensino deve priorizar textos sinalizados, vídeos, situações comunicativas, atividades colaborativas e reflexão metalinguística em Libras. Essas estratégias favorecem compreensão conceitual, participação, autonomia linguística e desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes surdos em contextos educacionais bilíngues e linguisticamente acessíveis, respeitando suas experiências visuais, culturais, sociais e identitárias diversas.

**Palavras-chave:** Libras; Semântica; Pragmática; Estudantes surdos; Educação bilíngue.

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua natural de modalidade visuoespacial, organizada por princípios fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos próprios. Seu funcionamento não pode ser adequadamente compreendido pela simples correspondência entre sinais e palavras da língua portuguesa, porque a significação emerge da articulação entre forma linguística, espaço de sinalização, expressões não manuais, conhecimento compartilhado, intenção comunicativa e condições sociais da interação. No contexto educacional, essa compreensão é decisiva: estudantes surdos não apenas reconhecem sinais isolados, mas interpretam enunciados, estabelecem referentes, produzem inferências, mobilizam metáforas, negociam sentidos e ajustam seus discursos aos interlocutores e às situações de uso.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, fortaleceu sua presença na educação e ampliou a necessidade de abordagens pedagógicas coerentes com sua estrutura linguística. A garantia jurídica, entretanto, não elimina automaticamente práticas que subordinam a Libras ao português ou que reduzem seu ensino à memorização de vocabulário. Uma educação linguisticamente acessível requer que a Libras seja empregada como língua de instrução, interação, elaboração conceitual

e produção de conhecimento, especialmente porque os processos de significação dependem do uso situado da língua e das experiências culturais de seus usuários.

Nessa perspectiva, a semântica ocupa-se dos processos de significação, das relações entre itens lexicais e das maneiras pelas quais os enunciados organizam conteúdo. A pragmática, por sua vez, focaliza a produção e a interpretação de sentidos em situações concretas, considerando interlocutores, propósitos, conhecimentos compartilhados, pressupostos, inferências e efeitos comunicativos. A separação entre essas dimensões possui valor analítico, mas não deve produzir uma visão fragmentada do fenômeno linguístico. Em Libras, como em qualquer língua natural, o significado convencional e o sentido contextual atuam de maneira integrada.

Silva (2006) compreende a significação como objeto de negociação e relaciona essa perspectiva ao trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes surdos. A contribuição da autora desloca a análise de uma concepção fixa do significado para uma abordagem na qual os sentidos são construídos no uso. Esse deslocamento é especialmente relevante para a educação de surdos, pois determinadas produções em português escrito, frequentemente avaliadas apenas segundo parâmetros normativos, podem revelar estratégias de significação relacionadas à Libras e à experiência bilíngue do estudante.

Tomando como pressuposto que “o uso da linguagem é um lugar de construção dos recursos da significação”, esta reflexão tratará de algumas questões relativas às línguas de sinais e à negociação de significados na constituição semântica dessas línguas, postas em verdadeiro atrito nos textos escritos em língua portuguesa pelos alunos surdos. O foco deste trabalho é a relação sintático-semântica dos verbos em língua brasileira de sinais, Libras, analisada de acordo com suas propriedades, representações e significações (Silva, 2006, p. 256).

Essa formulação permite considerar que o ensino não deve apresentar significados como equivalências rígidas e descontextualizadas. O estudante precisa observar como um sinal participa de diferentes construções, quais sentidos são autorizados em cada contexto, como a expressão facial altera o enunciado e de que modo as escolhas linguísticas produzem efeitos sobre o interlocutor. Assim, o domínio semântico-pragmático não corresponde a um conteúdo periférico: ele sustenta a compreensão, a argumentação, a participação em atividades coletivas e o acesso aos conhecimentos escolares.

Os estudos de Leite *et al*. (2022) reforçam esse entendimento ao problematizarem a dependência das glosas em português na análise da semântica lexical da Libras. Embora a glosa tenha utilidade para registrar e localizar dados, ela não reproduz integralmente a forma ou

o significado do sinal. Uma palavra grafada em letras maiúsculas pode sugerir uma equivalência inexistente, apagar diferenças de uso e transferir para a Libras categorias semânticas próprias do português. Em consequência, uma prática pedagógica baseada apenas em listas bilíngues corre o risco de oferecer ao estudante uma representação empobrecida da língua.

Além da dimensão lexical, a comunicação sinalizada mobiliza o espaço, o olhar, a orientação corporal e expressões não manuais. Paiva *et al*. (2018) demonstram que tais expressões participam da diferenciação lexical, da construção sintática e da intensificação. Souza e Fronza (2018) sistematizam estudos sobre suas múltiplas funções, enquanto Souza e Battisti (2021) evidenciam sua atuação na delimitação de constituintes prosódicos. Esses trabalhos indicam que a interpretação de um enunciado depende de informações simultâneas e que a educação de estudantes surdos deve desenvolver a percepção da língua como uma composição visuoespacial integrada.

Outro domínio fundamental é a referenciação. Reis e Bidarra (2019), Reis (2019) e Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024) analisam como referentes são introduzidos, retomados e reconstruídos no espaço de sinalização. A relação entre dêixis e anáfora evidencia que apontar não é um gesto acessório, mas pode constituir uma operação linguística responsável pela continuidade do discurso. No ambiente escolar, compreender essas operações favorece a interpretação de

narrativas, explicações, problemas, debates e exposições acadêmicas em Libras.

A pragmática também se manifesta nas funções comunicativas e nas formas de interação. Lichtig, Couto e Leme (2008) mostram que crianças surdas, mesmo em diferentes fases linguísticas, mobilizam funções de linguagem e atos comunicativos, ainda que com perfis distintos. Reis, Corrêa e Ferreira (2019), ao analisarem a comunicação digital de sujeitos surdos bilíngues, evidenciam que as práticas de linguagem se estendem às tecnologias e articulam Libras e português escrito. Gomes e Soares (2017), por sua vez, discutem a inferência semântico-pragmática na interpretação de conceitos científicos, demonstrando que a escolha de um sinal exige atenção ao contexto disciplinar.

Diante desse conjunto de questões, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos semânticos e pragmáticos envolvidos na comunicação de estudantes surdos, relacionando a construção de sentidos em Libras às interações educacionais e às práticas pedagógicas. Especificamente, busca-se discutir a negociação de significados; examinar relações lexicais, polissemia e metáfora; compreender referenciação, dêixis e anáfora; analisar o papel das expressões não manuais; refletir sobre inferência, interação e comunicação bilíngue; e apresentar implicações para práticas educacionais comprometidas com a centralidade da Libras.

Metodologicamente, desenvolve-se uma discussão bibliográfica e qualitativa fundamentada nos estudos disponibilizados para a pesquisa. A análise aproxima trabalhos linguísticos, educacionais, tradutórios e fonoaudiológicos sem confundir seus objetos ou perspectivas. O interesse comum está em compreender como pessoas surdas constroem sentidos, participam de interações e utilizam recursos linguísticos em diferentes situações. A exposição organiza-se em um REFERENCIAL TEÓRICO subdividido por eixos temáticos e, ao final, apresenta considerações sobre as condições pedagógicas necessárias ao desenvolvimento da competência semântico-pragmática em Libras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O significado linguístico não constitui uma etiqueta invariável anexada às formas. Os itens lexicais apresentam potencialidades de sentido que se atualizam em construções e acontecimentos comunicativos. A semântica descreve relações de sentido, propriedades de predicação, organização conceitual e contribuições dos componentes linguísticos. A pragmática considera o que os interlocutores fazem com essas formas: informar, perguntar, corrigir, persuadir, ironizar, solicitar, explicar, concordar ou rejeitar. Na comunicação de estudantes surdos, ambas as dimensões se encontram na produção concreta dos enunciados.

Silva (2006) questiona definições de semântica que sugerem um campo homogêneo e inteiramente estável. Ao relacionar significação, uso e práticas pedagógicas, a autora mostra que a interpretação da escrita de alunos surdos exige atenção às negociações realizadas em Libras. Não se trata de considerar toda ocorrência divergente no português como transferência inevitável, tampouco de idealizar as produções dos estudantes. Trata-se de distinguir dificuldades relativas à aquisição da segunda língua das escolhas motivadas por outra organização linguística e por diferentes caminhos de conceptualização.

A perspectiva da negociação de significados modifica a ação docente. Em lugar de informar apenas que determinado sinal "significa" determinada palavra, o professor pode construir situações contrastivas. Um mesmo sinal deve ser observado em enunciados distintos, e sinais considerados próximos podem ser comparados segundo intenção, registro, intensidade e participantes da interação. Perguntas como "quem sinaliza?", "para quem?", "em qual situação?" e "com qual efeito?" conduzem o estudante a perceber que a adequação depende da relação entre significado e contexto.

Leite *et al*. (2022) desenvolvem uma crítica metodológica central para esse debate. Os autores demonstram que o uso da Libras como metalinguagem possibilita reconhecer redes de sinonímia e hiponímia que não aparecem quando a investigação se limita a glosas

portuguesas. A glosa é um rótulo técnico, não uma tradução completa e muito menos uma definição do sinal. Desconsiderar essa diferença favorece análises circulares: parte-se da palavra portuguesa, procura-se um sinal supostamente equivalente e, depois, descreve-se o sinal com as propriedades da palavra inicialmente escolhida.

A prática de explicar sinais da Libras recorrendo a palavras do português é comum e bastante arraigada na vida da comunidade surda, muito além do contexto de ensino. A validade pragmática dessa solução, contudo, não resolve a lacuna semântica que permanece em relação às diferentes nuances de significado que qualquer expressão de uma língua possua, seja ela qual for (Leite *et al*., 2022, p. 2).

O argumento não proíbe traduções ou aproximações bilíngues. O que se rejeita é a identificação absoluta entre unidades pertencentes a línguas distintas. Em uma sala bilíngue, a palavra portuguesa pode funcionar como apoio, desde que seja acompanhada de exemplos em Libras, explicações visuais, contrastes e retomadas. A aprendizagem torna-se mais consistente quando o estudante compreende o conceito na Libras e, posteriormente, relaciona-o às formas escritas da segunda língua, sem presumir correspondência biunívoca.

Essa cautela vale também para materiais didáticos. Glossários com fotografias ou vídeos são recursos relevantes, mas sinais isolados não demonstram necessariamente regência, concordância, intensidade, referenciação ou condições pragmáticas. Cada verbete

pedagógico deveria apresentar o sinal em enunciados, indicar variações pertinentes e oferecer situações em que seu uso seria natural ou inadequado. A finalidade não é criar um dicionário excessivamente técnico, mas impedir que a língua seja reduzida a inventário gestual.

A semântica da Libras deve ser descrita a partir de dados efetivamente sinalizados. Vídeos, corpora anotados e interações registradas permitem analisar a simultaneidade de seus componentes. Leite et al. (2022) defendem recursos de registro que reduzam a interferência das glosas e valorizem a Libras como língua de análise. Pedagogicamente, a mesma orientação recomenda que o estudante veja, produza, compare e discuta enunciados em vídeo. A escrita pode apoiar a organização, mas não deve substituir a experiência linguística visuoespacial.

Semântica e pragmática, portanto, são dimensões formativas. Desenvolver competência semântica significa construir e reorganizar conceitos, reconhecer relações lexicais e interpretar enunciados. Desenvolver competência pragmática significa adequar escolhas aos gêneros, interlocutores, objetivos e contextos. Quando a escola ensina apenas formas isoladas, deixa de trabalhar justamente os conhecimentos que tornam possível participar de práticas sociais complexas.

O léxico da Libras constitui um sistema estruturado e dinâmico. Seus itens mantêm relações de oposição, proximidade,

inclusão e extensão de sentido. Silva (2016) analisa comparativamente a polissemia em português e Libras e evidencia que um sinal pode assumir significados relacionados conforme o contexto. A existência da polissemia confirma que a interpretação não decorre exclusivamente da forma visível. O interlocutor seleciona um sentido compatível com a construção, o assunto, o conhecimento compartilhado e os propósitos da interação.

No ensino, a polissemia pode gerar equívocos quando o professor apresenta uma palavra e um sinal como equivalentes permanentes. O estudante pode empregar o sinal em um contexto no qual outra escolha seria necessária, ou pode interpretar literalmente uma ocorrência cujo sentido depende de extensão semântica. A solução não consiste em eliminar itens polissêmicos, pois eles fazem parte do funcionamento natural das línguas. É necessário oferecer contextos contrastivos e incentivar a explicação em Libras das diferenças percebidas.

Leite *et al*. (2022) aprofundam a discussão mostrando que a sinonímia não deve ser definida somente pela tradução dos sinais para a mesma palavra portuguesa. Dois sinais podem receber a mesma glosa e, ainda assim, divergir quanto à intensidade, avaliação, distribuição sintática ou situação social. Inversamente, um sinal pode admitir diferentes traduções sem que isso signifique falta de precisão.

A escolha tradutória depende do enunciado de chegada, ao passo que o significado do sinal precisa ser investigado no sistema da Libras.

As atividades pedagógicas podem explorar redes lexicais. Em vez de solicitar apenas a associação entre imagem, sinal e palavra, o professor pode apresentar pequenos vídeos e pedir aos estudantes que identifiquem mudanças de sentido; selecionar sinais semanticamente próximos e discutir quais são adequados a cada situação; organizar campos lexicais; produzir narrativas em que um item aparece com sentidos diferentes; e analisar traduções alternativas. Essas estratégias estimulam a reflexão metalinguística em Libras.

A metáfora amplia ainda mais a compreensão do léxico e da conceptualização. Monte (2016) destaca que a metáfora está presente na Libras e se relaciona à experiência cultural. A autora rejeita a ideia de que uma língua visual estaria restrita à representação concreta. Os usuários da Libras elaboram abstrações, analogias e extensões conceituais, mobilizando corpo, espaço e repertórios culturais. O sentido metafórico depende da possibilidade de relacionar domínios de experiência e reconhecer a intenção do enunciador.

As metáforas são um recurso natural de qualquer língua. Muitas não são aprendidas formalmente, mesmo assim são adquiridas. Assim como aprendemos nossa língua materna antes de ir para a escola e de termos aulas de português, as metáforas são usadas desde

a mais tenra infância pelos pais ao falarem com seus filhos e até mesmo pelas crianças (Sardinha, 2007, p. 16 *apud* Monte, 2016, p. 4).

Essa citação de citação evidência tanto a naturalidade da metáfora quanto sua circulação social. A forma *apud* é utilizada porque o acesso, neste trabalho, ocorreu por intermédio do texto de Monte (2016), e não diretamente pela obra de Sardinha. A referência final inclui Monte, autora efetivamente consultada, em conformidade com o princípio de registrar as fontes lidas.

Para estudantes surdos, o trabalho com metáforas possui implicações linguísticas e educacionais. Expressões figuradas em português podem não apresentar equivalente formal em Libras; do mesmo modo, metáforas sinalizadas podem exigir paráfrases na tradução escrita. Ensinar a reconhecer o mecanismo conceitual, em vez de exigir tradução palavra por palavra, favorece a leitura e a escrita em L2. O estudante pode comparar uma metáfora em Libras com possibilidades de expressão em português, explicando o núcleo de sentido antes de selecionar uma formulação escrita.

A cultura não deve ser tratada como informação externa adicionada à língua. Ela participa das associações, dos conhecimentos pressupostos e das interpretações consideradas plausíveis. Monte (2016) observa que a compreensão da metáfora depende do contexto sociocultural compartilhado. Isso significa que o professor precisa criar oportunidades de circulação de narrativas, literatura surda,

produções audiovisuais e interações com diferentes usuários da Libras. A ampliação do repertório cultural amplia também as possibilidades de inferência.

O estudo dos sinais-termo complementa essa discussão. Mota e Razky (2023) analisam a criação de sinais relacionados à Covid-19 e mostram que a nomeação especializada envolve pesquisa, circulação social e descrição linguística. A criação terminológica não deve ser confundida com invenção individual arbitrária. Ela responde a necessidades comunicativas e se consolida na interação entre usuários, especialistas e comunidades. No ensino, sinais-termo precisam ser acompanhados da construção do conceito, pois conhecer uma forma não garante compreender o fenômeno designado.

Fernandes *et al*. (2022), ao apresentarem uma sequência didática multimodal sobre energia, relacionam inclusão de estudantes surdos, recursos visuais e emprego de novos sinais-termo. O estudo demonstra que a acessibilidade conceitual exige mais que tradução de nomenclaturas. Os estudantes precisam observar representações, discutir relações e utilizar a língua para formular explicações. O ensino semântico-pragmático, nesse caso, articula precisão terminológica e capacidade de empregar o conceito em situações científicas.

A comunicação não se constrói pela justaposição de sinais. Os participantes introduzem objetos de discurso, retomam informações, modificam descrições e orientam a atenção. A referenciação

compreende essas operações como atividades discursivas e sociocognitivas. Na Libras, o espaço de sinalização oferece recursos específicos para localizar e retomar referentes, mas seu emprego depende de convenções linguísticas e da organização do discurso.

Reis e Bidarra (2019) analisam traduções de recortes em português contendo anáforas diretas e observam estratégias utilizadas por um participante surdo. Os resultados mostram a relação entre anáfora e dêixis: um referente pode ser estabelecido em determinada localização e posteriormente retomado por apontamento, direção do olhar ou outras marcas. A apontação, portanto, não constitui comportamento extralinguístico indiferenciado. Em contextos específicos, integra mecanismos gramaticais e discursivos.

Reis (2019) amplia essa reflexão ao tratar da reconstrução de objetos de discurso. O referente não é uma entidade simplesmente copiada da realidade para a língua. Ele é configurado segundo o que os interlocutores pretendem focalizar, o gênero discursivo e a progressão temática. Ao traduzir, o sinalizante avalia quais informações precisam ser retomadas e como estabelecer a continuidade para o interlocutor. Certas escolhas do texto de partida podem ser condensadas, explicitadas ou reorganizadas na Libras.

As análises das glosas-Libras apresentaram características da própria língua na constituição do processo referencial, considerando, por exemplo, o uso simultâneo entre a anáfora e a dêixis no espaço de

sinalização: retomar e apontar para o ponto específico em que o referente foi construído (Reis, 2019, p. 105).

Na escola, a referenciação interfere na compreensão de explicações longas. Se o professor ou intérprete estabelece vários referentes sem organização espacial consistente, o estudante pode perder as relações entre personagens, conceitos ou argumentos. A dificuldade não estará necessariamente no vocabulário, mas na cadeia referencial. Planejar a exposição em Libras implica distribuir referentes com clareza, manter ou modificar localizações de modo motivado e utilizar expressões não manuais que auxiliem na alternância de perspectivas.

Reis, Cabeza Pereiro e Quadros (2024) comparam processos dêitico-anafóricos na Libras e na Língua de Sinais Espanhola. Embora as línguas apresentem estratégias próprias, os dados revelam situações de hibridismo referencial em que dêixis e anáfora atuam simultaneamente. O estudo é importante porque evita interpretar todo apontamento como pronome simples e demonstra que categorias tradicionais precisam ser examinadas à luz da modalidade sinalizada.

As narrativas constituem um campo produtivo para o ensino dessas operações. Estudantes podem assistir a vídeos curtos, identificar onde os referentes foram estabelecidos, observar retomadas e reconstruir a narrativa a partir de outro ponto de vista. Em seguida, podem produzir versões próprias, receber comentários de colegas e

revisar ambiguidades. O objetivo não é impor uma única ocupação espacial, mas desenvolver consciência sobre como as escolhas afetam a compreensão.

Textos expositivos e argumentativos exigem tratamento semelhante. Conceitos abstratos também podem ser localizados e contrastados no espaço. Uma explicação pode posicionar duas teorias, retomar seus argumentos e indicar aproximações ou oposições. A construção espacial organiza relações semânticas e facilita o acompanhamento, desde que não seja empregada de forma aleatória. O ensino explícito dessas estratégias amplia a participação dos estudantes em atividades acadêmicas.

A relação com o português escrito deve ser trabalhada sem pressupor equivalência formal. A anáfora pronominal portuguesa, a repetição nominal e a elipse podem corresponder a diferentes soluções em Libras. Reis e Bidarra (2019) mostram que a tradução envolve reconstrução, não substituição mecânica. Em atividades bilíngues, é produtivo comparar como cada língua mantém o referente e discutir porque uma tradução literal pode produzir ambiguidade.

As expressões não manuais incluem movimentos de sobrancelhas, olhos, boca, cabeça, tronco e outras configurações corporais que acompanham ou se articulam aos componentes manuais. Elas podem desempenhar funções lexicais, morfossintáticas, prosódicas e discursivas. Tratá-las como “emoção” adicionada ao sinal

é insuficiente, pois sua presença pode determinar modalidade frasal, intensidade, fronteira prosódica e interpretação.

Souza e Fronza (2018) apresentam um panorama dos estudos sobre expressões não manuais e constatam diversidade de funções e abordagens. O levantamento mostra que o tema atravessa fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e tecnologias de representação. Tal transversalidade é coerente com a simultaneidade das línguas de sinais: um movimento facial pode atuar em determinado domínio e, ao mesmo tempo, contribuir para a organização global do enunciado.

Paiva *et al*. (2018) analisam a intensificação em enunciados assertivos e interrogativos. Os autores demonstram que as expressões faciais participam da construção do significado tanto quanto os parâmetros manuais tradicionalmente destacados. A intensificação pode envolver duração e combinações não manuais, e não deve ser interpretada apenas como maior "expressividade" individual. Há padrões linguísticos que precisam ser observados e ensinados.

As expressões não manuais nas línguas de sinais incluem movimentos do corpo e expressões faciais. As expressões não manuais podem desempenhar diferentes funções, tais como diferenciar itens lexicais, participar da construção sintática e contribuir com processos de intensificação. Dessa forma, as expressões faciais participam da construção do significado nas línguas de sinais tanto quanto os parâmetros manuais (Paiva *et al*., 2018, p. 1136).

Souza e Battisti (2021) examinam a delimitação de frases fonológicas e entoacionais. Mudanças na posição da boca, semicerramento ou piscar dos olhos, elevação das sobrancelhas e reconfigurações corporais podem sinalizar fronteiras. Essa organização auxilia o interlocutor a segmentar o fluxo sinalizado. No ensino, a prosódia é relevante tanto para a compreensão quanto para a produção: uma sinalização manualmente reconhecível pode permanecer difícil de acompanhar se não apresentar agrupamentos e transições adequados.

As práticas de filmagem oferecem um recurso pedagógico privilegiado. O estudante pode gravar uma explicação, observar a própria produção e comparar a percepção dos colegas. A avaliação precisa estabelecer critérios linguísticos claros, como manutenção de referentes, modalidade frasal, intensificação, ritmo e fronteiras, evitando julgamentos vagos sobre "falta de expressão". Também é necessário reconhecer diferenças individuais e variações legítimas, para que a correção não se transforme em padronização corporal indevida.

O papel do docente surdo e de modelos linguísticos fluentes é particularmente importante. A exposição continuada a discursos naturais possibilita perceber usos que dificilmente são capturados por descrições verbais. Vídeos produzidos por sinalizantes surdos, gêneros variados e interações presenciais formam um ambiente linguístico

mais rico que coleções de sinais isolados. O professor pode selecionar trechos e orientar a atenção para componentes não manuais sem retirar o enunciado de seu contexto.

Tecnologias com avatares e tradução automática também devem considerar esses elementos. Paiva *et al*. (2018) indicam a relevância das expressões não manuais para a modelagem de avatares realistas. Um sistema que reproduza apenas configurações e movimentos de mãos poderá alterar ou empobrecer o significado. Na educação, ferramentas digitais precisam ser avaliadas segundo a naturalidade linguística, a clareza prosódica e a participação de pessoas surdas em seu desenvolvimento.

Compreender um enunciado exige mais que decodificar sinais. O interlocutor relaciona o conteúdo linguístico à situação, identifica intenções, recupera conhecimentos e fórmula inferências. A pragmática investiga esse trabalho interpretativo. Na educação, inferências sustentam a compreensão de explicações implícitas, ironias, exemplos, relações causais e argumentos. Estudantes com acesso tardio a uma língua plenamente acessível podem necessitar de experiências sistemáticas de interação para ampliar tais competências, mas isso não autoriza atribuir à surdez uma incapacidade pragmática.

Lichtig, Couto e Leme (2008) estudam o perfil pragmático de crianças surdas em fases pré-linguística e linguística. As autoras consideram atos comunicativos verbais e não verbais e identificam

diferentes funções de linguagem. Os resultados mostram que o desenvolvimento linguístico interfere no perfil comunicativo, ao mesmo tempo que as crianças mobilizam recursos para participar da interação. A avaliação deve observar o que a criança realiza comunicativamente, e não apenas contabilizar estruturas formais.

O estudo possui consequências educacionais. Um estudante pode apontar, alternar olhar, reformular ou utilizar uma construção espacial para solicitar esclarecimento, discordar ou manter o turno. Se o professor desconhece esses recursos, pode interpretar silêncio, demora ou diferença modal como desinteresse. A interação acessível depende da atenção conjunta, da possibilidade de visualizar os participantes, do tempo adequado para sinalização e da organização física do espaço.

Em turmas com professor, intérprete e estudantes, a distribuição dos olhares é complexa. O estudante surdo precisa alternar atenção entre quem fala, quem interpreta, recursos projetados e colegas. Informações simultâneas em canais visuais diferentes podem competir. A prática pedagógica deve organizar turnos, pausar mudanças de slides, evitar que explicações continuem enquanto o estudante lê e garantir visibilidade. Tais medidas não são meros ajustes logísticos; elas condicionam a interpretação pragmática de quem dirige o enunciado a quem e com qual finalidade.

Gomes e Soares (2017) situam a inferência semântico-pragmática no trabalho de interpretação em aulas de Química. Conceitos especializados, como energia, podem assumir sentidos diferentes em usos cotidianos e científicos. O intérprete precisa considerar o contexto disciplinar e as relações conceituais, não apenas selecionar um sinal associado à palavra. A antecedência de materiais e a colaboração com o professor ampliam a precisão interpretativa.

Reconhecendo essas nuances, pretendemos discutir e problematizar uma questão linguística, no caso, o processo de inferência semântico-pragmática em interpretações simultâneas, com respeito e sem julgamento de valores, podendo trazer reflexões aos tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa sobre sua prática e formação (Gomes; Soares, 2017, p. 17).

A inferência semântico-pragmática não é responsabilidade exclusiva do intérprete. O professor deve definir conceitos, contextualizar termos, fornece exemplos e verificar a compreensão. O estudante precisa ter oportunidade de formular perguntas e explicar o conceito em Libras. O intérprete medeia línguas, mas não substitui o planejamento pedagógico. A cooperação evita que dúvidas conceituais sejam tratadas como simples problemas de sinal.

Fernandes *et al*. (2022) mostram que sequências multimodais podem articular vídeos, imagens, experimentos e sinais-termo. Quando esses recursos se encontram integrados por objetivos

conceituais, apoiam a elaboração de inferências. Entretanto, “visual” não significa automaticamente acessível. Uma imagem sem relação explícita com o conceito, um vídeo sem boa sinalização ou um excesso de elementos simultâneos pode dificultar a compreensão. A multimodalidade precisa ser organizada linguisticamente.

A experiência linguística de muitos estudantes surdos envolve Libras e português escrito. Essas línguas possuem modalidades e estruturas distintas e circulam em relações sociais assimétricas. Uma abordagem bilíngue não consiste em usar sinais como suporte temporário até que o português seja dominado; requer reconhecer a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. A construção de sentidos em uma língua pode apoiar a aprendizagem da outra, sem que se apaguem suas diferenças.

Sousa (2018) investiga estratégias de comunicação na escrita de pessoas surdas em português e inglês, tendo a Libras como língua de instrução. A autora demonstra que os aprendizes mobilizam repertórios linguísticos e desenvolvem estratégias ao longo do processo. As produções devem ser analisadas segundo sua função comunicativa e seu estágio de desenvolvimento, além dos critérios normativos. O erro oferece evidências sobre hipóteses do aprendiz e pode orientar intervenções.

Quadros *et al*. (2016) estudam crianças bilíngues bimodais e mostram que o desenvolvimento linguístico envolve interações

complexas entre línguas e modalidades. O acesso às línguas, a quantidade e a qualidade da exposição e os contextos de uso influenciam os resultados. Não há fundamento para supor que a Libras impeça o desenvolvimento de outra língua; ao contrário, uma primeira língua acessível fornece recursos para a organização cognitiva e comunicativa.

Rodrigues e Baalbaki (2014) analisam empréstimos do português à Libras em situações de contato. A datilologia e outros processos podem preencher temporariamente lacunas ou integrar formas ao uso social. Esses fenômenos mostram que o contato linguístico não é ausência de sistema. Os usuários selecionam, adaptam e convencionalizam recursos segundo necessidades comunicativas. Em sala de aula, a ocorrência de empréstimos pode ser analisada criticamente, distinguindo uso produtivo, ausência terminológica e substituição desnecessária de sinais existentes.

Reis, Corrêa e Ferreira (2019) investigam mensagens de um grupo de sujeitos surdos bilíngues no WhatsApp. Os participantes utilizavam o ambiente digital para trocar dúvidas e informações sobre o português escrito. A prática demonstra que a aprendizagem linguística ultrapassa o espaço formal e se apoia em colaboração. A comunicação digital combina texto, vídeo, imagem e outros recursos, criando possibilidades de alternância entre Libras e português.

Para a escola, ambientes digitais podem sustentar fóruns em vídeo, glossários contextualizados, revisão coletiva de textos e registros de explicações. É necessário garantir privacidade, consentimento e acessibilidade. As tarefas devem possuir finalidade comunicativa real: explicar um tema, responder a um colega, apresentar uma posição ou revisar uma produção. Exercícios artificiais de cópia pouco contribuem para a competência pragmática.

A escrita de estudantes surdos precisa ser ensinada como prática de significação. O professor pode iniciar a atividade com discussão em Libras, organizar visualmente os argumentos, construir coletivamente uma primeira versão e explicitar recursos de coesão do português. A comparação entre cadeias referenciais nas duas línguas ajuda a compreender pronomes, repetições e elipses. O objetivo não é reproduzir a ordem da Libras em português, mas apoiar o trânsito consciente entre sistemas.

Uma pedagogia da Libras orientada pela semântica e pela pragmática deve partir de textos e interações, não apenas de listas. Narrativas, debates, explicações científicas, instruções, entrevistas, poemas sinalizados e conversas digitais oferecem dados para observar como os sentidos são construídos. O item lexical continua importante, mas é ensinado dentro de redes e acontecimentos comunicativos.

O primeiro princípio é a contextualização. Cada conteúdo linguístico precisa ser apresentado em enunciados completos e

situações identificáveis. Para trabalhar polissemia, apresentam-se usos contrastivos; para metáfora, discutem-se domínios de experiência e repertórios culturais; para referência, acompanham-se cadeias ao longo do discurso; para expressões não manuais, comparam-se alterações de modalidade e intensidade. O estudante deve explicar em Libras o que percebeu, promovendo metalinguagem na própria língua.

O segundo princípio é a participação ativa. A competência pragmática se desenvolve em interações nas quais há intenção, resposta e possibilidade de reparo. Trabalhos em pares, círculos de conversa e produções colaborativas permitem negociar sentidos. O professor pode criar situações de mal-entendido controlado e solicitar reformulações, mostrando que repetir o mesmo enunciado nem sempre resolve uma falha de compreensão.

O reparo conversacional merece atenção específica porque revela a capacidade de monitorar a compreensão mútua. Em uma interação em Libras, o estudante pode interromper, solicitar repetição, indicar qual parte não compreendeu, reformular um referente ou substituir uma escolha lexical. Essas ações não devem ser vistas como fracasso comunicativo, mas como procedimentos constitutivos da conversação. O professor pode ensinar formas de pedir esclarecimento e, principalmente, construir um ambiente em que a dúvida não produza constrangimento. Ao analisar gravações de diálogos, a turma pode localizar o surgimento de uma incompreensão, observar como os

participantes a identificaram e comparar diferentes soluções. Esse exercício articula pragmática, atenção visual, tomada de turno e responsabilidade compartilhada pela comunicação.

O terceiro princípio é a centralidade do vídeo. Por registrar simultaneidade, espaço e componentes não manuais, o vídeo preserva propriedades que a glosa não representa. Portfólios audiovisuais permitem acompanhar o desenvolvimento, comparar versões e realizar autoavaliação. A legenda e a transcrição podem ser acrescentadas para fins bilíngues, mas não devem substituir o dado sinalizado.

A literatura em Libras constitui outro campo privilegiado para essa formação. Narrativas, poemas e performances exploram polissemia, metáfora, ritmo, incorporação, mudança de perspectiva e recursos corporais com elevada densidade estética. Sua presença no currículo amplia repertórios e demonstra que a língua não serve somente para transmitir informações escolares. Atividades de apreciação podem anteceder análises linguísticas, preservando inicialmente a experiência estética; em seguida, os estudantes identificam escolhas responsáveis pelos efeitos de humor, suspense, crítica ou emoção. A produção de releituras e comentários em vídeo favorece autoria surda e mostra que interpretar envolve relacionar forma, cultura, memória e posicionamento social.

O quarto princípio é a integração entre língua e conhecimento. Sinais-termo precisam ser ensinados junto aos conceitos. Gomes e

Soares (2017) e Fernandes *et al*. (2022) demonstram que o acesso ao conteúdo científico depende de contextualização, planejamento e inferência. O professor, o tradutor-intérprete e, quando possível, profissionais surdos devem planejar conjuntamente materiais e estratégias.

O quinto princípio é a avaliação processual. Uma rubrica pode observar clareza dos referentes, adequação lexical, uso de expressões não manuais, organização prosódica, manutenção temática, adaptação ao interlocutor e capacidade de reformular. Esses critérios devem ser conhecidos pelos estudantes e aplicados a gêneros específicos. A avaliação não pode reduzir fluência a velocidade nem expressividade a exagero facial.

A devolutiva avaliativa deve ocorrer preferencialmente em Libras e combinar apreciação global com comentários focalizados. Em uma primeira observação, considera-se se o texto sinalizado cumpre sua finalidade e se o interlocutor consegue acompanhar a progressão. Em seguida, selecionam-se dois ou três aspectos linguísticos para revisão, evitando transformar cada produção em inventário de falhas. O estudante pode gravar uma segunda versão e justificar as mudanças realizadas. Esse procedimento torna a avaliação uma prática de reflexão semântico-pragmática: não se modifica uma forma apenas porque o professor assim determinou, mas porque determinada

escolha torna o referente mais claro, ajusta a intensidade, melhora a segmentação ou atende melhor ao gênero e ao público.

Também é necessário diferenciar avaliação da Libras, avaliação do conhecimento curricular e avaliação do português escrito. Quando todos esses objetos são julgados simultaneamente por um único resultado, torna-se difícil identificar o que o estudante aprendeu e qual barreira interferiu na resposta. Uma atividade de Ciências pode admitir apresentação em Libras para verificar domínio conceitual; outra atividade pode focalizar especificamente a escrita em português como L2. A distinção não reduz as expectativas acadêmicas. Ao contrário, permite intervenções mais precisas e impede que limitações na segunda língua ocultem conhecimentos construídos por meio da primeira.

O sexto princípio é a formação docente. Professores que atuam com estudantes surdos necessitam compreender fundamentos da Libras, educação bilíngue e visualidade. Uma disciplina introdutória de Libras na graduação dificilmente produz fluência, mas pode desconstruir concepções equivocadas e orientar o trabalho colaborativo. A formação continuada deve incluir análise de dados reais, participação de pesquisadores e docentes surdos e reflexão sobre práticas escolares.

O sétimo princípio é a qualidade da mediação. Quando há intérprete, materiais devem ser disponibilizados previamente e os

turnos precisam ser organizados. O intérprete não deve ser transformado no único responsável pelo estudante. A interação direta em Libras deve ser ampliada, e o professor continua responsável por objetivos, explicações e avaliação. A precisão semântico-pragmática resulta de colaboração institucional.

Por fim, a escola deve reconhecer a heterogeneidade dos estudantes surdos. Há diferentes idades de aquisição da Libras, repertórios familiares, trajetórias escolares e experiências com português. Vargas, Mezzomo e Kessler (2017) mostram a importância de instrumentos adequados à percepção de contrastes na Libras, mas toda avaliação precisa ser interpretada em conjunto com a história linguística. Uma prática equitativa não confunde diferença de acesso com incapacidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que a comunicação de estudantes surdos depende de processos semânticos e pragmáticos complexos. A Libras não é uma coleção de sinais correspondentes às palavras portuguesas, mas uma língua que organiza significados por recursos manuais e não manuais, relações lexicais, espaço, referenciação, prosódia e práticas interacionais. Reconhecer essa complexidade é condição para uma educação que ultrapasse a

presença formal da Libras e garanta sua efetiva função como língua de ensino e aprendizagem.

A negociação dos significados evidencia que sentidos não estão inteiramente prontos nas formas. Eles são construídos por sujeitos situados, que mobilizam conhecimentos linguísticos, culturais e contextuais. Na educação, esse princípio exige atividades em que estudantes possam comparar usos, formular hipóteses, solicitar esclarecimentos e reformular enunciados. O professor deixa de atuar como fornecedor de equivalências e passa a organizar experiências de linguagem.

Os estudos de semântica lexical mostram que glosas são instrumentos limitados. Elas podem auxiliar o registro, porém não equivalem ao significado do sinal. Práticas baseadas exclusivamente em pares palavra-sinal simplificam sinonímia, polissemia e relações conceituais. O ensino precisa utilizar vídeos, enunciados completos e explicações em Libras, permitindo que a própria língua funcione como metalinguagem.

A polissemia e a metáfora confirmam a capacidade da Libras de expressar abstrações e múltiplos sentidos. Sua compreensão envolve contexto e cultura. Por isso, literatura surda, narrativas, produções artísticas e interações comunitárias devem participar do currículo. No trabalho bilíngue, metáforas não devem ser traduzidas

mecanicamente; é necessário compreender o efeito e reconstruí-lo segundo os recursos do português escrito.

A referenciação demonstra a função linguística do espaço. Dêixis e anáfora podem atuar conjuntamente para estabelecer e retomar objetos de discurso. A organização consistente dos referentes favorece a compreensão de narrativas e explicações acadêmicas. Professores e intérpretes precisam observar essas cadeias, especialmente em exposições longas ou com vários conceitos.

As expressões não manuais participam do significado, da sintaxe, da intensidade e da prosódia. Sua ausência ou inadequação pode alterar a interpretação. O ensino deve incorporá-las de forma contextualizada, evitando orientações genéricas sobre "expressão facial". Filmagens, autoavaliação e análise de produções de sinalizantes fluentes constituem estratégias produtivas.

A pragmática evidencia que estudantes surdos são participantes ativos das interações. Funções comunicativas, inferências, gestão de turnos e reparos dependem de acesso linguístico e condições visuais adequadas. A organização da sala, o tempo de atenção, a disposição dos participantes e a coordenação entre fala, interpretação e recursos projetados interferem diretamente no processo comunicativo.

Nos conteúdos científicos, a inferência semântico-pragmática é indispensável. Um sinal associado a uma palavra não garante a

compreensão do conceito. Planejamento conjunto, materiais prévios, experimentação, representações visuais e discussão em Libras ampliam o acesso. Sinais-termo deve integrar redes conceituais e práticas reais de explicação.

A comunicação digital amplia os espaços de uso da Libras e do português. Vídeos, mensagens e produções multimodais favorecem colaboração e registro, desde que empregados com objetivos comunicativos e atenção à privacidade. Essas práticas podem aproximar ensino formal e usos sociais da linguagem.

Conclui-se que práticas educacionais semântico-pragmáticas devem apoiar-se em contextualização, interação, metalinguagem em Libras, multimodalidade planejada, avaliação processual e protagonismo surdo. A formação docente e a atuação dos tradutores-intérpretes precisam reconhecer as particularidades da modalidade visuoespacial e a autonomia linguística da Libras. Assim, a construção de sentidos deixa de ser consequência presumida da exposição a sinais e passa a constituir objetivo explícito de uma educação bilíngue comprometida com aprendizagem, participação e direitos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

FERNANDES, Jomara Mendes et al. Sequência didática multimodal para o ensino de energias: uma experienciação com surdos incluídos e o emprego de novos sinais-termos. Research, **Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, e2611426839, 2022. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26839. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26839. Acesso em: 28 jul. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; SOARES, Charley Pereira. Interpretação intermodal do conceito "energia" em aulas de Química com estudantes surdos: uma abordagem linguística. Transversal: **Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 15-31, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/transversal/article/view/30990. Acesso em: 31 jul. 2026.

LEITE, Tarcisio de Arantes; AMPESSAN, João Paulo; BOLDO, Jaqueline; TASCA LOHN, Juliana; AZEVEDO, Graciete Soares de Oliveira. Semântica lexical na Libras: libertando-se da tirania das glosas. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-23, 2022. DOI: https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1833. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1833. Acesso em: 3 ago. 2026.

LICHTIG, Ida; COUTO, Maria Inês Vieira; LEME, Vanessa Nogueira. Perfil pragmático de crianças surdas em diferentes fases

linguísticas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 251-257, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsbf/a/SVXT9wNWs7jHPKcnTbMwx5Q/. Acesso em: 5 ago. 2026.

MONTE, Darlice da Silva. A metáfora na Língua Brasileira de Sinais: um estudo bibliográfico. Cadernos Cajuína, Teresina, v. 1, n. 1, p. 2-10, 2016. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/250. Acesso em: 7 ago. 2026.

MOTA, Carina da Silva; RAZKY, Abdelhak. Criação de sinais-termo: tratamento e descrição do termo para Covid-19 em língua de sinais. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis, v. 43, n. 1, e86639, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e86639. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/86639. Acesso em: 9 ago. 2026.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos et al. Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em Libras. DELTA: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445069907579551549. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/ZkwFT3Nh3ncD4z8TpzjDK4d/. Acesso em: 11 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebello; SOUSA, Aline Nunes de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820159143. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbla/a/RdvWgW7Q6SJgdpckRqKBRhH/. Acesso em: 13 ago. 2026.

REIS, Leidiani da Silva. A referenciação na Língua Brasileira de Sinais. Hesperia: **Anuario de Filología Hispánica**, Vigo, v. 22, n. 2, p. 81-109, 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7305210.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

REIS, Leidiani da Silva; BIDARRA, Jorge. Elementos referenciais na Libras: uma análise realizada a partir de anáforas diretas em Língua Portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 20, n. 48, p. 212-230, 2019. DOI: https://doi.org/10.5935/1981-4755.20190042. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23687. Acesso em: 16 ago. 2026.

REIS, Leidiani da Silva; CABEZA PEREIRO, María del Carmen; QUADROS, Ronice Müller de. Dêitico-anafórico na Língua Brasileira de Sinais e na Língua de Sinais Espanhola: um estudo semântico-lexical-discursivo. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10474-10493, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e100932. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/100932. Acesso em: 17 ago. 2026.

REIS, Tatiane Folchini dos; CORRÊA, Ygor; FERREIRA, Jacques Lima. Surdos e WhatsApp: uma análise da comunicação digital entre sujeitos bilíngues. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a16. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42925. Acesso em: 18 ago. 2026.

RODRIGUES, Isabel Cristina; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/5DSBKhdVq999PF4Y38SBmjH/. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Carla Pareto da. Estudo comparativo do léxico e sinais em relação à polissemia na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 8-15, jul./dez. 2016. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1039. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A semântica como negociação dos significados em Libras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 255-269, jul./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639435. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUZA, Diego Teixeira de; BATTISTI, Elisa. O papel das expressões não manuais na delimitação de constituintes prosódicos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 361-382, 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-17. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57477. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUZA, Diego Teixeira de; FRONZA, Cátia de Azevedo. Estudos sobre expressões não manuais da Libras: constatações e perspectivas. **Linguagens: Revista de Letras**, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 436-455, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p436-455. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/7287. Acesso em: 22 ago. 2026.

VARGAS, Diéssica Zacarias; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; KESSLER, Themis Maria. A elaboração de um instrumento para investigar o domínio da percepção dos contrastes mínimos na Língua Brasileira de Sinais. **CoDAS,** São Paulo, v. 29, n. 4, e20160234, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016234. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/RJJ9wB5dqMQ7jLcfVWM7LmG/. Acesso em: 22 ago. 2026.