CAPÍTULO 8

FONOLOGIA E MORFOSSINTAXE DA LIBRAS NO ENSINO: FUNDAMENTOS LINGUÍSTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Juliana Fernandes Montalvão Mateus[1]
Mestra em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos INES e professora efetiva da UFCG/PB

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos fonológicos e morfossintáticos da Língua Brasileira de Sinais e suas contribuições para práticas pedagógicas no ensino de Libras. Por meio de pesquisa bibliográfica, discutem-se os parâmetros fonológicos, os pares mínimos, a sequencialidade dos sinais, as expressões não manuais e os processos de formação lexical. Também são examinadas a flexão, a concordância verbal, a organização sintática, a marcação de tempo e aspecto, o sujeito nulo e as relações entre fonologia, morfologia e sintaxe. Os resultados indicam que o ensino da Libras não deve restringir-se à memorização de vocabulário ou à tradução de estruturas do português, mas integrar percepção visual, produção sinalizada, reflexão linguística e situações comunicativas. Conclui-se que a abordagem sistemática desses componentes favorece a competência linguística, a elaboração de materiais visuais, a avaliação formativa e a formação de professores, fortalecendo práticas educacionais bilíngues fundamentadas na modalidade visual-espacial e nas experiências linguísticas das comunidades surdas brasileiras.

Palavras-chave: Libras; Fonologia; Morfossintaxe; Ensino de Libras; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial, organizada por unidades fonológicas, processos morfológicos e estruturas sintáticas próprias. O reconhecimento de sua condição linguística implica superar concepções que a reduzem a gestos, mímicas ou correspondências manuais da língua portuguesa. No campo educacional, essa compreensão é decisiva, pois o ensino de Libras não pode limitar-se à apresentação de listas de sinais isolados. É necessário contemplar os mecanismos que estruturam a língua, as relações entre forma e significado e os usos discursivos construídos pelas comunidades surdas.

Este artigo discute as relações entre fonologia, morfologia e sintaxe da Libras, com atenção especial às consequências pedagógicas desses níveis de análise. A fonologia permite compreender como configurações de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais participam da constituição e da distinção dos sinais. A morfologia evidencia processos de formação lexical, flexão, incorporação, composição e categorização. A sintaxe, por sua vez, revela como os constituintes são organizados, como a concordância é realizada e de que maneira recursos manuais e não manuais delimitam domínios gramaticais.

A relevância do tema decorre da expansão da Libras nos sistemas educacionais, na formação de professores, nos cursos de licenciatura e nos espaços de educação bilíngue. A presença curricular da língua, entretanto, não garante que sua estrutura seja ensinada de forma sistemática. Em muitos contextos, predomina uma abordagem vocabular, orientada pela memorização de equivalentes em português. Esse procedimento pode produzir repertório inicial, mas não assegura a compreensão da organização fonológica nem da construção morfossintática dos enunciados.

O problema que orienta a discussão consiste em compreender de que modo os conhecimentos fonológicos e morfossintáticos podem fundamentar práticas pedagógicas mais coerentes com a modalidade visual-espacial da Libras. Parte-se da hipótese de que a explicitação de regularidades linguísticas, articulada a experiências comunicativas autênticas, contribui tanto para a aprendizagem de estudantes surdos quanto para a formação de aprendizes ouvintes. Tal articulação evita a separação artificial entre conhecimento gramatical e uso da língua.

O objetivo geral é analisar fundamentos fonológicos e morfossintáticos da Libras e discutir suas aplicações no ensino. Especificamente, busca-se: caracterizar os parâmetros que compõem os sinais; examinar o papel dos contrastes mínimos e da sequencialidade; discutir processos morfológicos e categorias gramaticais; analisar propriedades verbais, sujeito nulo, sentenças

relativas e marcações não manuais; e propor princípios para planejamento, produção de materiais e avaliação pedagógica.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, fundamentada em artigos nacionais sobre linguística das línguas de sinais e educação de surdos. O corpus teórico reúne estudos sobre modelos fonológicos, percepção de contrastes mínimos, flexão, composição, criação terminológica, intensidade, propriedades verbais, domínios sintáticos, sujeito nulo e Linguística Aplicada de Sinais. As fontes foram examinadas em sua contribuição conceitual e em suas possibilidades de transposição didática.

A exposição está organizada em três partes principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO aborda a Libras como sistema linguístico, os componentes fonológicos, as interfaces morfofonológicas e a estrutura morfossintática. Em seguida, são discutidos princípios pedagógicos, sequências de ensino, recursos visuais, avaliação e formação docente. Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomam-se as implicações da integração entre descrição linguística e prática pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A descrição da Libras como língua natural exige reconhecer que sua modalidade de produção e percepção não diminui sua

complexidade. Em vez de sons articulados e percebidos auditivamente, a língua mobiliza mãos, face, cabeça, tronco e espaço de sinalização. Esses recursos formam unidades contrastivas e participam simultaneamente de processos lexicais, morfológicos, sintáticos e discursivos. Assim, diferenças entre línguas orais e sinalizadas dizem respeito à modalidade, e não à existência ou ausência de gramática.

Silva, Pacheco e Lessa-de-Oliveira (2021) salientam que a investigação fonético-fonológica da Libras ainda demanda descrições físico-articulatórias refinadas. Essa lacuna possui efeito direto sobre o ensino: quando a produção do sinal é apresentada sem análise de seus componentes, o estudante tende a percebê-lo como um bloco indivisível. A decomposição orientada permite observar quais elementos são linguísticamente relevantes, quais variações são aceitáveis e quais alterações produzem outro item lexical.

No âmbito da Linguística Aplicada de Sinais, Mertzani (2015) defende uma área comprometida com métodos específicos para línguas de sinais e com a educação de surdos. Essa perspectiva questiona a simples transferência de metodologias construídas para línguas orais. A centralidade da visualidade, o uso do espaço, a simultaneidade e a necessidade de registro audiovisual exigem planejamento próprio, formação docente especializada e materiais capazes de representar movimento e orientação.

> A Linguística Aplicada de Sinais relaciona-se à educação de surdos não apenas pela escolha de métodos para ensinar uma língua, mas também pela necessidade de reconhecer a natureza disciplinar da área e os modos específicos pelos quais o conhecimento em língua de sinais é produzido e compartilhado. (Mertzani, 2015, p. 45).

A compreensão da Libras como objeto de ensino implica, portanto, uma mudança de foco. Ensinar a língua não significa converter palavras portuguesas em sinais; significa desenvolver competência para perceber, produzir e interpretar estruturas visual-espaciais. O português pode participar de momentos comparativos, principalmente na formação bilíngue, mas não deve funcionar como molde permanente. A análise contrastiva é produtiva quando evidencia diferenças estruturais e evita o português sinalizado.

Fonética e fonologia são áreas relacionadas, mas possuem objetivos distintos. A fonética examina as propriedades concretas da produção e percepção: trajetórias, velocidade, amplitude, contato, tensão, posição corporal e características visuais. A fonologia investiga a organização dessas propriedades no sistema linguístico, identificando unidades, contrastes, restrições e padrões. Na Libras, a distinção auxilia o professor a separar dificuldades motoras ocasionais de contrastes que alteram efetivamente a forma linguística.

Costa (2021) sistematiza diferentes modelos fonológicos aplicados às línguas de sinais, entre eles o modelo quirêmico, modelos baseados em movimento e suspensão, representações autossegmentais

e abordagens prosódicas. A diversidade teórica demonstra que os sinais possuem estrutura interna complexa. Nenhum modelo deve ser transformado em nomenclatura descontextualizada para memorização; sua utilidade pedagógica reside em oferecer instrumentos para observar regularidades e explicar a organização do sinal.

> As línguas de sinais são constituídas de unidades mínimas que ratificam a existência do nível fonológico de análise. Essas unidades se combinam de acordo com restrições próprias e possibilitam a formação de itens lexicais distintos, embora não sejam produzidas por emissões vocálicas. (Costa, 2021, p. 350).

Os cinco parâmetros usualmente apresentados no ensino de Libras são configuração de mão, localização ou ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais. A configuração descreve a forma assumida pela mão; a localização indica onde o sinal é produzido; o movimento abrange trajetórias e alterações internas; a orientação informa a direção da palma ou dos dedos; e as expressões não manuais envolvem face e corpo. Em conjunto, esses parâmetros permitem descrever diferenças e semelhanças entre sinais.

Benassi e Padilha (2015) discutem os parâmetros e a relação de pares mínimos na Libras, ressaltando que o contraste deve ser compreendido pelas diferenças mínimas responsáveis pela mudança de significado. Pedagogicamente, pares mínimos constituem recurso

privilegiado porque direcionam a atenção visual. Ao comparar dois sinais que divergem em apenas um componente, o estudante aprende a identificar o elemento contrastivo e a controlar sua própria produção.

> Os pares mínimos devem ser compreendidos a partir das mínimas características que fazem os sinais diferirem quanto ao significado, e não pelas semelhanças gerais existentes entre as formas comparadas. (Benassi; Padilha, 2015, p. 95).

A configuração de mão costuma receber destaque nos cursos introdutórios, mas sua apresentação por tabelas não é suficiente. É necessário observar sua realização em sinais, sua orientação, o contato com o corpo e eventuais mudanças durante o movimento. Uma mesma configuração pode participar de muitos sinais, enquanto configurações visualmente próximas podem estabelecer contraste. Atividades de identificação, agrupamento e produção em vídeo favorecem a percepção dessas relações.

A localização deve ser ensinada como componente linguístico e não apenas como coordenada física. Regiões da cabeça, tronco, espaço neutro e mão não dominante podem constituir lugares de articulação. Pequenos deslocamentos podem ser variantes fonéticas ou diferenças lexicais, dependendo do item e da comunidade. O professor precisa trabalhar com dados contextualizados, evitando corrigir variações legítimas como se fossem erros universais.

O movimento inclui direção, repetição, velocidade, amplitude, trajetória e mudanças na configuração ou orientação. Sua complexidade justifica exercícios em velocidade reduzida, segmentação visual e comparação de gravações. Silva, Pacheco e Lessa-de-Oliveira (2021) observam que uma descrição mais minuciosa dos aspectos articulatórios amplia o conhecimento sobre a Libras. No ensino, essa precisão não significa mecanização; ela funciona como apoio para produção inteligível.

A orientação da palma interage com configuração, movimento e localização. Sua alteração pode produzir contraste lexical ou gramatical, especialmente em verbos direcionais. Por isso, exercícios isolados de orientação devem ser seguidos por enunciados completos, nos quais o estudante compreenda a relação entre direção e participantes do evento. A forma passa a ser associada à função comunicativa, e não apenas reproduzida como posição corporal.

As expressões não manuais possuem valor fonológico, morfológico, sintático e pragmático. Podem integrar itens lexicais, marcar intensidade, perguntas, negação, tópico e limites de constituintes. Tratá-las como manifestação emocional ou elemento decorativo compromete a gramática da língua. Figueiredo e Lourenço (2019) demonstram que movimentos de sobrancelhas podem delimitar domínios sintáticos, evidenciando a necessidade de incorporá-los desde as primeiras práticas.

A percepção dos contrastes mínimos é relevante para aquisição e ensino porque o aprendiz precisa selecionar informações linguísticas em um fluxo visual complexo. Vargas, Mezzomo e Kessler (2016a) elaboraram um instrumento para investigar o domínio desses contrastes por meio de pares que variam em configuração de mão, localização, movimento ou orientação. O estudo mostra que a avaliação fonológica pode ser estruturada sem reduzir a Libras a testes baseados em língua oral.

Em investigação com Codas, Vargas, Mezzomo e Kessler (2016b) analisaram o desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos. Os resultados reforçam que experiências linguísticas e desenvolvimento perceptivo devem ser considerados na interpretação dos desempenhos. Para o ensino, isso significa que o erro de produção pode decorrer de percepção insuficiente do contraste. A intervenção deve alternar observação, discriminação, imitação consciente e uso significativo.

> Os pares mínimos são sinais que apresentam oposição em apenas um parâmetro e, por essa razão, permitem verificar se o participante percebe detalhes capazes de modificar a composição e o significado de um sinal. (Vargas; Mezzomo; Kessler, 2016a, p. 833).

Uma sequência didática possível inicia com vídeos curtos de pares contrastivos, sem tradução para o português. Os estudantes identificam se as formas são iguais ou diferentes, indicam o parâmetro

alterado e formulam hipóteses sobre o significado. Em seguida, observam os sinais em enunciados e produzem exemplos próprios. A tradução pode aparecer posteriormente, como verificação semântica, sem ocupar o centro do processo perceptivo.

A avaliação deve considerar inteligibilidade, consistência e função, evitando exigir uma forma idealizada independente da variação regional. Registros em vídeo possibilitam acompanhar o desenvolvimento longitudinal e oferecer devolutivas visuais. O estudante pode comparar gravações, anotar parâmetros que precisam de ajuste e refazer a produção. Essa prática favorece consciência metalinguística e autonomia, desde que a devolutiva respeite a identidade linguística do sinalizante.

A Libras é frequentemente caracterizada pela simultaneidade, pois diferentes articuladores podem realizar informações ao mesmo tempo. Contudo, os sinais também apresentam sequencialidade. Maciel (2026) revisa modelos que descrevem segmentos de movimento e suspensão e discute a relação entre organização temporal, cognição e sentido. A articulação entre simultaneidade e sequência impede duas simplificações: imaginar o sinal como fotografia estática ou considerá-lo movimento contínuo sem unidades internas.

No ensino, a segmentação temporal pode ser explorada por recursos de reprodução em câmera lenta, marcação de início e fim e

comparação de trajetórias. Maciel (2026) ressalta que a decomposição em etapas pode facilitar a aprendizagem por iniciantes. Esse procedimento, entretanto, precisa ser reintegrado ao sinal fluente, pois uma produção excessivamente pausada ou fragmentada altera ritmo, prosódia e naturalidade.

A análise da sequencialidade também contribui para compreender processos morfológicos. Repetição, alongamento, mudança de direção ou acréscimo de movimento podem expressar informações gramaticais. Quando o estudante reconhece a estrutura temporal do sinal, torna-se capaz de observar que alterações formais não são meros estilos pessoais. Elas podem construir pluralidade, aspecto, intensidade ou relações argumentais, a depender da estrutura em que ocorrem.

A morfologia investiga a estrutura e os processos de formação das unidades significativas. Nas línguas de sinais, morfemas podem ser realizados sequencial ou simultaneamente, e a delimitação entre raiz, afixo, classificador e modificação prosódica nem sempre corresponde ao funcionamento das línguas orais. Bernardes, Godoi e Leite (2021) revisam os processos de flexão e destacam mecanismos como modificação da raiz, incorporação de numeral, composição e uso de configurações classificadoras.

> Os processos de formação de palavras são utilizados para demonstrar os aspectos morfológicos presentes na composição dos itens lexicais e de seus morfemas,

> sendo que os morfemas gramaticais se relacionam aos processos flexionais da língua. (Bernardes; Godoi; Leite, 2021, p. 396).

A composição constitui campo produtivo para observar como unidades se combinam e passam a formar um sinal com interpretação própria. Minussi e Takahira (2013) analisam compostos da Libras e discutem categorias gramaticais com base na Morfologia Distribuída. O estudo mostra que a interpretação categorial não depende necessariamente de uma forma isolada; raízes e estruturas sintáticas participam da construção de nomes e verbos. Essa conclusão possui implicações para o ensino tradicional de classes de palavras.

Em vez de apresentar listas rígidas de "sinais substantivos" e "sinais verbos", o professor pode trabalhar com ocorrências em enunciados. Silva e Pizzio (2024) investigam a possível distinção morfofonológica entre nomes e verbos e encontram inconsistência na associação automática entre repetição do movimento e derivação nominal. Os autores concluem que a interpretação morfossintática é decisiva. Logo, a categoria deve ser ensinada no contexto da estrutura argumental e da função desempenhada.

A categorização contextual evita regras pedagógicas excessivamente gerais. Uma regularidade observada em determinados pares não deve ser transformada em princípio absoluto para todo o léxico. O estudante precisa aprender a analisar dados, comparar contextos e reconhecer exceções. Essa postura aproxima o ensino da

investigação linguística e fortalece a capacidade de formular hipóteses sobre a língua.

Freitas Junior *et al*. (2020) discutem mudanças graduais e abruptas em sinais soletrados e compostos. A datilologia pode fornecer material para novas construções que, pelo uso, passam por convencionalização e armazenamento lexical. No ensino, sinais soletrados não devem ser vistos apenas como sequência alfabética auxiliar. Eles participam de processos de mudança, redução, integração fonológica e expansão do repertório.

A comparação entre uma soletração cuidadosa e uma forma lexicalizada permite observar apagamentos, assimilação, ritmo e reestruturação. Atividades com registros de diferentes épocas ou grupos podem evidenciar como o uso transforma as formas. Desse modo, a morfologia é apresentada como sistema dinâmico, relacionado à frequência, à comunidade e às necessidades comunicativas.

Mota e Razky (2023) analisam a criação de sinais-termo associados à Covid-19 e mostram a relação entre formação lexical, convenção social e precisão conceitual. A terminologia oferece excelente contexto pedagógico porque evidencia que um sinal-termo não nasce apenas da criatividade individual: ele precisa representar um conceito, circular entre usuários e ser avaliado pela comunidade

linguística. O processo envolve motivação icônica, parâmetros fonológicos e mecanismos morfológicos.

Em projetos de sala de aula, estudantes podem investigar sinais-termo de uma área, registrar variantes e descrever parâmetros. A atividade deve evitar a invenção arbitrária de sinais sem consulta à comunidade. Seu objetivo é compreender critérios terminológicos, não atribuir ao grupo escolar autoridade para impor formas. Entrevistas com profissionais surdos e análise de repertórios institucionais fortalecem a dimensão ética e colaborativa.

Os verbos da Libras mobilizam o espaço de sinalização para estabelecer participantes e relações. Algumas classes apresentam direção associada a sujeito e objeto, enquanto outras não modificam sua trajetória da mesma forma. Bernardes, Godoi e Leite (2021) demonstram que os estudos de flexão precisam considerar formação de palavras, classificadores e concordância. O ensino deve partir de eventos comunicativos, permitindo que os referentes sejam localizados e retomados no espaço.

Silva e Lessa-de-Oliveira (2016) investigam propriedades funcionais de tempo e aspecto e identificam a importância da dêixis e dos operadores temporais. A referência temporal não pode ser ensinada como simples correspondência com terminações verbais portuguesas. Ela envolve marcadores lexicais, relações aspectuais, contexto discursivo e organização espacial. Atividades baseadas em

narrativas favorecem o contraste entre ações concluídas, habituais, em curso e projetadas.

> Os resultados indicam que tempo em Libras toma como âncora a propriedade da dêixis. Os operadores temporais articulados ocorrem necessariamente na marcação de futuro, enquanto passado e presente se relacionam também ao aspecto verbal e ao contexto. (Silva; Lessa-De-Oliveira, 2016, p. 161).

A intensidade constitui outra interface entre forma fonética, morfologia, semântica e pragmática. Sanchez-Mendes, Segala e Xavier (2020) descrevem recursos manuais e não manuais usados para intensificação. Alterações de velocidade, amplitude, repetição e expressão facial podem modificar a interpretação. No ensino, a intensidade deve aparecer em pares de enunciados contextualizados, de modo que os estudantes percebam como diferentes recursos se combinam e que a expressão não manual não é opcional.

Os classificadores também exigem abordagem estrutural. Eles participam de predicados de movimento, localização e descrição, representando propriedades de entidades e modos de manipulação. Ensinar classificadores como listas de configurações desconectadas reduz sua função. É mais produtivo propor cenas, trajetórias e relações espaciais, solicitando escolhas justificadas e comparando alternativas possíveis. A avaliação observa adequação semântica, trajetória e coerência do espaço discursivo.

A sintaxe da Libras organiza constituintes e relações gramaticais por meio de ordem, concordância, apontamentos, localização espacial e marcações não manuais. A possibilidade de diferentes ordens não significa ausência de regras. Mudanças na disposição dos constituintes podem associar-se a tópico, foco, contexto e tipo de verbo. O ensino precisa trabalhar com enunciados completos e textos sinalizados, pois frases traduzidas palavra por palavra ocultam essas relações.

Figueiredo e Lourenço (2019) analisam o movimento de sobrancelhas como marcador de domínios sintáticos. Os resultados mostram que a atividade facial pode acompanhar constituintes específicos e delimitar sua extensão. Para o ensino, é importante que exemplos sejam apresentados em vídeo com enquadramento que preserve face, tronco e mãos. Materiais que cortam o rosto eliminam parte da informação gramatical e induzem uma compreensão manualista da língua.

Prado, Naves e Medeiros Junior (2022) investigam sentenças relativas restritivas e apositivas em Libras. As construções apresentam relações de correferência e diferenças suprassegmentais associadas à interpretação. Esse tipo de estudo demonstra que conteúdos sintáticos avançados podem ser analisados diretamente em Libras, sem depender exclusivamente de equivalências portuguesas. Na formação docente,

exemplos complexos ampliam a visão sobre a capacidade estrutural da língua.

Gomes e Verniano (2024) examinam o parâmetro do sujeito nulo e concluem que a Libras se comporta como língua de sujeito nulo parcial. O sujeito pode ser omitido em determinados contextos, mas precisa ser realizado em outros. A omissão não deve ser interpretada como falta ou simplificação; depende de correferência, contexto e propriedades da sentença. Comparações com o português precisam explicitar que mecanismos semelhantes podem apresentar condições diferentes.

Uma prática pedagógica coerente pode utilizar pequenas narrativas com referentes estabelecidos no espaço. Depois da primeira menção, os estudantes observam quando apontamentos, direção verbal ou contexto permitem recuperar o participante e quando a retomada explícita se torna necessária. A atividade articula sintaxe, discurso e coesão, evitando exercícios que tratam o sujeito apenas como posição fixa antes do verbo.

As sentenças relativas podem ser trabalhadas por tarefas de identificação de referentes. Duas imagens semelhantes são apresentadas, e o sinalizante precisa restringir a referência mediante uma propriedade. Em outro momento, acrescenta informação explicativa sobre referente já identificado. A comparação permite perceber o papel de pausas, movimentos de cabeça, sobrancelhas e

duração. O conteúdo gramatical emerge de uma necessidade comunicativa concreta.

A separação entre níveis linguísticos é útil para análise, mas os fenômenos reais frequentemente envolvem interfaces. O movimento pode integrar a forma lexical, realizar flexão ou marcar intensidade; a sobrancelha pode compor um sinal ou delimitar domínio sintático; a localização pode distinguir itens ou estabelecer referentes discursivos. O ensino compartimentalizado precisa, portanto, ser sucedido por tarefas que reintegrem os componentes em enunciados e textos.

A pesquisa de Silva e Pizzio (2024) é exemplar ao mostrar que uma diferença supostamente morfofonológica entre nomes e verbos depende da interpretação morfossintática. Da mesma maneira, Sanchez-Mendes, Segala e Xavier (2020) articulam recursos fonéticos e morfofonológicos à construção semântica da intensidade. Esses estudos desaconselham explicações unidimensionais e favorecem uma pedagogia baseada em investigação de dados.

Uma abordagem por problemas linguísticos pode organizar unidades didáticas. Em vez de iniciar por definição abstrata, apresenta-se um conjunto de vídeos e uma questão: por que determinadas formas significam coisas diferentes? Como se identifica quem age sobre quem? Qual recurso produz intensidade? Os estudantes descrevem padrões, confrontam hipóteses e consultam explicações teóricas. O professor atua como mediador da análise e garante precisão conceitual.

O primeiro princípio consiste em assegurar insumo visual de qualidade. O vídeo deve apresentar enquadramento adequado, contraste, iluminação, velocidade natural e possibilidade de repetição. Imagens estáticas são úteis para configuração e localização, mas não representam de forma suficiente movimento, transições e expressões não manuais. Materiais multimodais devem incluir exemplos produzidos por pessoas surdas e contemplar diversidade regional.

O segundo princípio é articular percepção e produção. Antes de solicitar repetição, o professor pode orientar a observação: identificar mão dominante, localização, trajetória, orientação e comportamento facial. Depois da produção, gravações permitem autoavaliação e comparação. A correção deve focalizar um conjunto limitado de aspectos por vez, evitando sobrecarga e constrangimento. O objetivo é ampliar inteligibilidade e consciência linguística.

O terceiro princípio é contextualizar o contraste. Pares mínimos têm valor quando associados a significados e situações de uso. Jogos de escolha, instruções, descrições e resolução de ambiguidades transformam a diferença fonológica em necessidade comunicativa. O estudante compreende que a precisão formal não é exigência estética do professor, mas condição para distinguir unidades e construir sentidos.

O quarto princípio é reconhecer variação. Formas regionais podem apresentar diferenças de configuração, localização ou

movimento. O professor deve distinguir variação atestada de produção que compromete o contraste dentro da variedade trabalhada. Registros de diferentes comunidades possibilitam discutir diversidade sem abandonar a descrição fonológica. A correção torna-se situada e evita a imposição de uma variedade única como padrão absoluto.

O ensino da morfossintaxe deve privilegiar dados em contexto. Categorias, concordância, aspecto, sujeito e estruturas relativas são mais bem compreendidos em narrativas, diálogos e tarefas de referência. Glosas podem auxiliar a análise, mas não substituem o vídeo e não representam integralmente a simultaneidade. Além disso, a ordem das palavras da glosa pode induzir leitura portuguesa; seu uso precisa ser explicado criticamente.

A progressão didática pode partir de enunciados simples e avançar para relações discursivas. Primeiro, estabelecem-se participantes e eventos; depois, exploram-se verbos direcionais, retomadas espaciais, classificadores e marcação temporal. Em seguida, introduzem-se tópico, foco, intensidade, sujeito nulo e sentenças complexas. A complexidade deve crescer sem fragmentar artificialmente os recursos que ocorrem simultaneamente.

Atividades contrastivas com o português são produtivas quando analisam mecanismos, e não palavras isoladas. Pode-se comparar como cada língua expressa tempo, concordância, definitude ou referência. O objetivo não é decidir qual estrutura é mais completa,

mas compreender que línguas selecionam estratégias diferentes. Essa abordagem apoia o ensino bilíngue e previne avaliações que tratam a Libras como português sem preposições ou flexões.

Projetos de corpus escolar podem aproximar pesquisa e ensino. Com consentimento e cuidado ético, produções em Libras são registradas, transcritas e analisadas. Os estudantes identificam padrões, variantes e contextos de uso. A atividade desenvolve letramento linguístico e mostra que a gramática não é conjunto externo de proibições, mas descrição de regularidades construídas socialmente.

O planejamento deve formular objetivos observáveis. Em fonologia, pode-se avaliar identificação do parâmetro contrastivo e produção inteligível; em morfologia, reconhecimento de processos e emprego de formas em contexto; em sintaxe, organização de referentes, concordância e marcações não manuais. Objetivos vagos, como “aprender sinais”, dificultam selecionar atividades e interpretar avanços.

Uma unidade didática pode seguir cinco momentos: exposição a dados autênticos; observação orientada; sistematização metalinguística; produção comunicativa; e avaliação formativa. Essa sequência não é rígida, mas assegura que a explicação gramatical esteja ligada ao uso. O retorno a dados iniciais permite verificar se a nova compreensão modifica a percepção e a produção dos estudantes.

Os instrumentos avaliativos devem combinar discriminação visual, descrição, produção controlada e produção espontânea. Testes exclusivamente escritos medem conhecimento sobre nomenclatura, não necessariamente competência em Libras. Vídeos, tarefas interativas e portfólios oferecem evidências mais adequadas. Critérios transparentes precisam considerar precisão dos parâmetros, coerência espacial, recursos não manuais, fluência e adequação discursiva.

A autoavaliação em vídeo é particularmente valiosa. O estudante seleciona trechos, identifica avanços e estabelece metas. O professor pode fornecer rubricas com descritores graduais, evitando julgamentos binários. Em pares, estudantes analisam produções com foco previamente definido, como orientação ou retomada referencial. A colaboração deve ser mediada para impedir correções baseadas em pREFERÊNCIAS pessoais ou preconceitos contra variantes.

A qualidade do ensino depende da formação linguística e pedagógica do professor. Fluência comunicativa é indispensável, mas não garante capacidade de explicar fenômenos, selecionar exemplos e diagnosticar dificuldades. Da mesma forma, conhecimento teórico sem participação em práticas reais da comunidade pode produzir ensino artificial. A formação precisa integrar competência em Libras, linguística, didática visual e Estudos Surdos.

Professores surdos ocupam posição central na produção de conhecimentos e modelos linguísticos. Sua atuação não deve ser

reduzida à demonstração de sinais, enquanto explicações teóricas permanecem atribuídas a ouvintes. Uma política pedagógica coerente reconhece autoria surda, remunera consultoria e docência, inclui produções em Libras nas bibliografias e promove participação nas decisões curriculares.

A ética linguística exige cautela na documentação e circulação de vídeos. Consentimento, finalidade, armazenamento e direito de retirada devem ser explicitados. Em atividades terminológicas, é necessário evitar a divulgação de sinais provisórios como convenções consolidadas. Em discussões sobre variação, não se deve associar variedades regionais ou populares a deficiência linguística. O ensino da estrutura precisa caminhar junto ao respeito às comunidades.

A articulação entre pesquisa e prática favorece atualização docente. Estudos recentes, como os de Maciel (2026), Gomes e Verniano (2024) e Silva e Pizzio (2024), mostram que descrições podem revisar generalizações presentes em materiais didáticos. O professor precisa tratar regras pedagógicas como sínteses provisórias, confrontando-as com dados e novas investigações. Essa postura não enfraquece o ensino; torna-o cientificamente responsável.

A inclusão da fonologia e da morfossintaxe no currículo requer uma progressão que considere experiências linguísticas distintas. Estudantes surdos que tiveram acesso precoce à Libras podem possuir elevada competência comunicativa e pouca familiaridade com

metalinguagem escolar. Outros chegam à escola com aquisição tardia e repertório restrito. Aprendizes ouvintes, por sua vez, frequentemente transferem categorias do português e dependem inicialmente de tradução. Um currículo único e rígido não responde adequadamente a essas condições.

A avaliação diagnóstica deve observar compreensão, produção, percepção de contrastes, uso do espaço e capacidade de narrar, sem confundir conhecimento linguístico com domínio da escrita portuguesa. Para estudantes surdos, instruções e devolutivas precisam estar disponíveis em Libras. Para ouvintes iniciantes, o uso estratégico do português pode esclarecer objetivos, mas as tarefas centrais devem exigir atenção direta aos dados sinalizados. A língua-alvo precisa ocupar efetivamente o espaço da aula.

No nível inicial, a fonologia pode ser integrada às funções comunicativas básicas. Cumprimentos, apresentação pessoal e descrições oferecem contextos para trabalhar configuração, localização, movimento, orientação e expressões não manuais. A precisão é desenvolvida gradualmente, com prioridade para contrastes que afetam inteligibilidade. O professor evita tanto aceitar qualquer gesto como equivalente quanto exigir, desde a primeira aula, desempenho idêntico ao de um sinalizante experiente.

No nível intermediário, o currículo pode enfatizar formação lexical, concordância, classificadores, referenciação espacial e

marcação temporal. Narrativas curtas, rotas, descrições de objetos e relatos de experiências permitem mobilizar esses recursos. A sistematização deve recuperar conhecimentos fonológicos: a direção de um verbo, por exemplo, envolve trajetória articulatória e relação gramatical. Essa retomada demonstra que os conteúdos não formam blocos independentes.

No nível avançado, tornam-se pertinentes estruturas complexas, variação, terminologia, gêneros acadêmicos e análise de corpus. Sentenças relativas, tópico, foco, intensidade e sujeito nulo podem ser examinados em palestras, entrevistas e textos argumentativos em Libras. A progressão não significa reservar a gramática para etapas finais. Desde o início há reflexão linguística; o que se amplia é a complexidade dos dados, das explicações e das produções solicitadas.

A organização curricular também precisa reservar tempo para revisão espiral. Contrastes fonológicos reaparecem em novos itens, e recursos morfossintáticos são retomados em gêneros diferentes. A espiral evita que o estudante seja aprovado em uma unidade e abandone o conhecimento na seguinte. Portfólios audiovisuais possibilitam comparar desempenhos ao longo do curso e identificar regularidades que ainda precisam ser consolidadas.

Uma sequência sobre pares mínimos pode começar com levantamento de conhecimentos prévios. O professor exibe sinais

pertencentes ao repertório da turma e solicita agrupamentos por semelhança. Em seguida, introduz pares que diferem em um parâmetro, orienta a descrição e discute como a alteração afeta o significado. Na fase de aplicação, os estudantes participam de jogos de informação em que a identificação correta do sinal é necessária para concluir a tarefa.

A etapa posterior envolve produção. Em duplas, um estudante grava comandos ou descrições contendo os pares estudados; o colega interpreta e registra eventuais ambiguidades. A turma analisa os vídeos com rubrica curta, focalizando apenas o parâmetro-alvo e a inteligibilidade. Por fim, cada estudante refaz parte da produção e explica em Libras o ajuste realizado. A sequência reúne percepção, metalinguagem, interação, avaliação e revisão.

Uma sequência sobre concordância verbal pode utilizar personagens posicionados em um cenário. Os participantes são estabelecidos no espaço e diferentes eventos são narrados. Os estudantes observam a trajetória do verbo, identificam origem e destino e explicam como a forma relaciona argumentos. Depois, alteram a posição dos referentes e adaptam a produção. O exercício torna visível a relação entre fonologia do movimento e morfossintaxe da concordância.

Para trabalhar tempo e aspecto, podem ser apresentados vídeos de rotinas, acontecimentos concluídos e planos futuros. Os estudantes

identificam marcadores temporais, repetição, duração e contexto. Em vez de traduzir tempos verbais portugueses, constroem linhas narrativas em Libras e avaliam se o interlocutor consegue localizar os eventos. A sistematização recupera Silva e Lessa-de-Oliveira (2016), destacando dêixis e interação entre tempo e aspecto.

Uma sequência sobre composição e lexicalização pode reunir sinais transparentes, compostos menos transparentes e formas relacionadas à datilologia. Os estudantes descrevem componentes, investigam se os significados das partes permanecem recuperáveis e comparam produções de diferentes sinalizantes. A análise dialoga com Minussi e Takahira (2013) e Freitas Junior *et al*. (2020), demonstrando que formação lexical e mudança resultam de padrões de uso.

Para estruturas relativas, o professor pode criar situações em que vários referentes compartilham características. O estudante precisa identificar “a pessoa que entregou o livro” ou acrescentar comentário sobre referente já conhecido. A gravação permite observar pausas e expressões não manuais. A explicação teórica é apresentada após a resolução comunicativa, quando a turma já reconheceu a necessidade de restringir ou acrescentar informação.

As sequências integradas favorecem transferência do conhecimento para situações novas. Uma regra reproduzida em exercício mecânico pode não aparecer na produção espontânea; por isso, cada unidade precisa terminar com tarefa aberta. Narrativas,

entrevistas, explicações e debates revelam se o estudante coordena parâmetros, espaço, recursos não manuais e estrutura discursiva. O erro passa a ser analisado em relação ao objetivo comunicativo e ao padrão linguístico.

Na educação bilíngue, a Libras deve funcionar como língua de instrução, interação e elaboração conceitual. O ensino de sua gramática não pode reproduzir a histórica subordinação ao português. Explicações sobre fonologia e morfossintaxe precisam ser oferecidas em Libras, com terminologia acessível e exemplos visuais. O português escrito participa como segunda língua e como meio de acesso a determinados textos, mas não define a estrutura da primeira língua.

A análise contrastiva pode apoiar o ensino de português L2 quando respeita a autonomia dos dois sistemas. Ao comparar concordância, ordem, referência e marcação temporal, o estudante identifica por que determinadas construções não são traduzidas palavra por palavra. Essa consciência favorece escolhas na escrita sem caracterizar estruturas da Libras como erros. O professor precisa conhecer ambas as línguas e compreender processos de interlíngua.

Outro desafio consiste na escassez de materiais acadêmicos integralmente sinalizados. Muitos conteúdos sobre Libras circulam apenas em português, o que restringe o acesso de estudantes surdos e contradiz a centralidade atribuída à língua. A produção de videoaulas,

glossários conceituais em Libras e artigos sinalizados deve incluir revisão linguística, identificação de autoria, REFERÊNCIAS e condições de preservação. Não basta inserir uma janela de tradução em material originalmente concebido para outra modalidade.

A infraestrutura também interfere no ensino. Salas com iluminação inadequada, cadeiras fixas em fileiras e telas pequenas prejudicam atenção conjunta e visualização. A disposição circular, o controle de luminosidade, câmeras com boa resolução e plataformas que permitam navegação precisa nos vídeos favorecem o trabalho. A acessibilidade pedagógica envolve condições materiais para perceber face, mãos, corpo e espaço de sinalização.

Turmas heterogêneas exigem estratégias flexíveis. Estudantes com aquisição tardia podem necessitar de maior exposição e apoio individual, enquanto sinalizantes fluentes precisam de desafios analíticos compatíveis com sua competência. Agrupamentos colaborativos são úteis, mas não devem transformar estudantes surdos em intérpretes ou monitores permanentes de colegas ouvintes. A responsabilidade pelo ensino pertence à instituição e ao profissional.

A relação com famílias e comunidades amplia as possibilidades educativas. Oficinas em Libras, participação de lideranças surdas e projetos de documentação local aproximam escola e práticas sociais. No entanto, a comunidade não deve ser convocada apenas para apresentações culturais. Sua participação precisa envolver

planejamento, avaliação de materiais, escolhas terminológicas e definição de prioridades curriculares. A colaboração fortalece legitimidade e diversidade.

Por fim, a pesquisa em sala de aula pode investigar efeitos de diferentes estratégias sobre percepção, produção e consciência gramatical. Estudos de intervenção, registros longitudinais e análise de materiais contribuem para uma didática baseada em evidências. A articulação entre universidade, escolas bilíngues e professores surdos possibilita que resultados descritivos retornem à educação e que problemas pedagógicos orientem novas pesquisas linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que fonologia e morfossintaxe constituem dimensões inseparáveis de um ensino de Libras comprometido com sua natureza linguística. Configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais não são detalhes acessórios, mas componentes que distinguem sinais e participam da construção gramatical. Do mesmo modo, composição, flexão, concordância, aspecto, categorização, sujeito nulo e estruturas relativas demonstram a complexidade do sistema visual-espacial.

Os estudos examinados indicam que generalizações didáticas precisam ser utilizadas com cautela. A distinção entre nomes e verbos não pode ser explicada apenas pela repetição do movimento; pares

mínimos devem ser definidos pelo contraste responsável pela mudança de significado; expressões faciais podem marcar domínios sintáticos; e a omissão do sujeito depende de condições estruturais e discursivas. O ensino deve apresentar regularidades, mas também desenvolver a capacidade de analisar dados e reconhecer variação.

No plano pedagógico, defendeu-se uma abordagem que articula percepção, produção, reflexão metalinguística e uso comunicativo. Vídeos de qualidade, tarefas de discriminação, autoavaliação, narrativas, projetos terminológicos e análise de corpus oferecem meios para aproximar teoria e prática. A avaliação precisa incluir desempenho em Libras, não apenas respostas escritas sobre conceitos. Critérios devem contemplar inteligibilidade, coerência espacial, recursos não manuais e adequação contextual.

Também se ressaltou que a formação docente deve integrar conhecimento linguístico, fluência, didática visual e participação nas comunidades surdas. A centralidade de professores e pesquisadores surdos é condição ética e epistemológica para a construção de currículos. Materiais pedagógicos precisam representar diversidade regional, evitar o português sinalizado e reconhecer a Libras como língua de produção acadêmica.

Conclui-se que o ensino sistemático da fonologia e da morfossintaxe amplia a competência linguística e contribui para práticas educacionais bilíngues mais consistentes. Não se trata de

substituir interação por nomenclatura gramatical, mas de utilizar a análise para qualificar a percepção, a produção e a interpretação. A continuidade das pesquisas descritivas e aplicadas, aliada à produção de recursos audiovisuais acessíveis, poderá fortalecer tanto o ensino de Libras como primeira língua quanto sua aprendizagem como língua adicional.

REFERÊNCIAS

BENASSI, Claudio Alves; PADILHA, Simone de Jesus. Fonologia da Libras: os parâmetros e a relação pares mínimos na Libras. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 94-106, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/3372. Acesso em: 21 jul. 2026.

BERNARDES, Raquel; GODOI, Eliamar; LEITE, Letícia de Sousa. Os processos de flexão nas línguas de sinais. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 383-402, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-18. Acesso em: 24 jul. 2026.

COSTA, Roberto César Reis da. Fonologia da língua de sinais: discorrendo acerca dos modelos fonológicos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 349-382, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-16. Acesso em: 28 jul. 2026.

FIGUEIREDO, Lorena Mariano Borges; LOURENÇO, Guilherme. O movimento de sobrancelhas como marcador de domínios sintáticos na Língua Brasileira de Sinais. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis,

v. 1, n. 48, p. 78-102, 2019. DOI: https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1235. Acesso em: 30 jul. 2026.

FREITAS JUNIOR, Roberto de et al. Mudanças graduais e abruptas: reflexões sobre sinais soletrados e compostos da Libras em uma abordagem construcional baseada no uso. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 146-169, 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a36378. Acesso em: 2 ago. 2026.

GOMES, Bianca Sena; VERNIANO, Marina. Parâmetro do sujeito nulo na língua brasileira de sinais**. Revista LinguíStic**a, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, 2024. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2024.v20n3a65382. Acesso em: 5 ago. 2026.

MACIEL, Gisele. A sequencialidade fonológica nas línguas de sinais: uma revisão teórica em vista da cognição e sentido na Libras. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, 2026. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-35. Acesso em: 8 ago. 2026.

MERTZANI, Maria. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 41-58, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507802. Acesso em: 10 ago. 2026.

MINUSSI, Rafael Dias; TAKAHIRA, Aline Garcia Rodero. Observações sobre os compostos da Libras: a interpretação das categorias gramaticais. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2013. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2013.v9n1a4573. Acesso em: 12 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, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e86639. Acesso em: 14 ago. 2026.

PRADO, Lizandra Caires do; NAVES, Rozana Reigota; MEDEIROS JUNIOR, Paulo. Sentenças relativas restritivas e apositivas em Língua de Sinais Brasileira: uma análise gerativa. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 243-267, 2022. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2022.v18n1a51318. Acesso em: 16 ago. 2026.

SANCHEZ-MENDES, Luciana; SEGALA, Rimar Ramalho; XAVIER, André Nogueira. Descrição e análise semânticas da intensidade em Libras. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 311-331, 2020. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n3a37455. Acesso em: 18 ago. 2026.

SILVA, Igor Valdeci Ramos da; PIZZIO, Aline Lemos. A (in)distinção morfofonológica de nomes e verbos na Libras. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94685. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Ione Barbosa de Oliveira; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Propriedades funcionais verbais na Língua Brasileira de Sinais. **Revista LinguíStica**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 161-182, 2016. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Ione Barbosa de Oliveira; PACHECO, Vera; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Um panorama fonético-fonológico da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 79, 2021. Acesso em: 21 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. 28, n. 6, p. 832-839, 2016a. Acesso em: 21 ago. 2026.

VARGAS, Diéssica Zacarias; MEZZOMO, Carolina Lisbôa; KESSLER, Themis Maria. O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na Língua Brasileira de Sinais em um grupo de Codas. **Revista CEFAC,** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 835-842, jul./ago. 2016b. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-021620161842016. Acesso em: 22 ago. 2026.