

# O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos em perspectiva bilíngue: o trabalho com a significação por meio da prática de reformulação de enunciados

Carolina de Oliveira Jimenez e Silvestre (UNIFESP)<sup>i</sup>  
Márcia Romero (UNIFESP)<sup>ii</sup>

## **Resumo:**

Essa pesquisa tem como tema a discussão sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para surdos utentes da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), em perspectiva bilíngue, o que implica tomar a cultura linguística surda por fundamento em atividades reflexivas envolvendo o ensino de L2. A fundamentação teórica deste trabalho centra-se no conhecimento do funcionamento do léxico da Língua Portuguesa sob a ótica enunciativa, com base nos fundamentos da Teoria das Operações Enunciativas (TOE). O objetivo geral é contribuir para o desenvolvimento da compreensão e leitura em Língua Portuguesa por surdos, especificamente no que se refere ao trabalho envolvendo unidades lexicais de natureza verbal em sua variedade de usos. Para tanto, pautados em atividades de reformulações enunciativas do verbo QUEBRAR por meio de um corpus diverso em que a unidade linguística é posta em uso, buscamos, em primeiro lugar, mostrar que o verbo não se define por um sentido de base ou um traço de conteúdo que lhe seja inerente; em segundo lugar, que sua identidade semântica, oriunda da interação com os enunciados que ajuda a construir, faz com que seu sentido seja construído a cada emprego; em terceiro lugar, que o ensino apoiado nesta identidade, ao expor a lógica de funcionamento enunciativo do verbo, é de grande interesse para a aprendizagem da L2. Como resultado, esperamos mostrar que o ensino-aprendizagem do léxico não pode se pautar em atividades que focalizem um sentido preexistente à unidade linguística, e que, portanto, as metodologias direcionadas ao trabalho lexical devem ser repensadas a partir de atividades de reformulação enunciativa que auxiliem o aprendiz surdo no desenvolvimento de sua competência leitora e de compreensão textual.

**Palavras-chave:** Teoria das Operações Enunciativas; Bilinguismo; Língua Portuguesa; LIBRAS; Léxico.

## **1 Introdução**

No Brasil, a Educação de Surdos<sup>1</sup> assumiu recentemente o bilinguismo como abordagem comunicativa. Somente em 2002, a LIBRAS foi oficialmente reconhecida como língua estruturada e com características linguísticas próprias, sendo que o

---

<sup>1</sup> Segundo Bisol e Sperb (2010), a Educação de Surdos, com as iniciais em maiúsculo, significa reconhecer um grupo de pessoas com identidades compartilhadas que usam Língua de Sinais e que são membros de uma minoria linguística e cultural, com valores e atitudes distintos.

bilinguismo foi conquistado como direito legítimo dos surdos três anos mais tarde, em 2005. A partir de então, propostas de ensino-aprendizagem da L2 para surdos têm sido discutidas e repensadas por estudiosos que se dedicam a este tema (BERNARDINO, 1999; SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004; SILVA, 2006; QUADROS, SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2009).

Essa abordagem pauta-se no uso da LIBRAS (L1) como principal instrumento de ensino, numa perspectiva em que a L2 deve ser apreendida por meio da L1, língua materna do surdo. O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (L2), porém, traz impasses de difícil solução ao se pautar comumente em uma gramática para a qual as diferentes unidades linguísticas que a constituem são vistas como dotadas de sentido(s) inerente(s) ou de uma definição preexistente em cujo fundamento se encontra um conteúdo de base estanque que lhe é intrínseco.

A Teoria das Operações Enunciativas, posicionamento teórico por nós adotado e que se inscreve no campo da Linguística da Enunciação, refuta concepções em que se verificam definições pautadas em traços de conteúdo ou sentidos de base ao tomar por princípio o fato de ser o processo de significação uma construção oriunda das interações observadas pelo agenciamento de unidades no seio dos enunciados. Isso significa que o que se conhece por sentido é fruto de estabilizações em que unidades linguísticas se integram umas às outras, devendo, portanto, a identidade semântica destas mesmas unidades, antes de seu agenciamento nos enunciados, ser de uma natureza distinta da dos sentidos que ela venha a adquirir.

Com base nesta problemática, propomo-nos a discutir as contribuições de uma abordagem enunciativa, direcionada a questões semânticas da língua e ao funcionamento linguageiro de suas unidades, para o ensino-aprendizagem de L2 em contextos cuja L1 é a LIBRAS. Nos tópicos seguintes, apresentamos posicionamentos referentes ao trabalho com a significação no ensino da L2 para os surdos com base no tratamento conferido a unidades verbais, tanto na L2 quanto na L1. Em seguida, abordamos os princípios estruturantes da Teoria das Operações Enunciativas como fundamento para o ensino-aprendizagem da L2 por meio de diferentes enunciados nos quais aparece o verbo QUEBRAR, expondo seu modo de funcionamento na L2 e como esse funcionamento deve ser ensinado pela LIBRAS.

Considerando que o ensino-aprendizagem do verbo QUEBRAR não pode se pautar em atividades que focalizem um sentido que seja preexistente ao enunciado, esperamos mostrar, em conclusão, os motivos que nos levam a sustentar que o ensino de L2 para surdos deve ser direcionado ao trabalho lexical por meio de atividades de reformulação e manipulação enunciativa. Ao permitir um melhor entendimento do funcionamento das unidades linguísticas em L2, a atividade de reformulação de enunciados se apresenta como uma importante ferramenta metodológica para o desenvolvimento da competência leitora e de compreensão textual dos aprendizes surdos, e isso por conduzi-los a uma prática reflexiva envolvendo a L2.

## **2 O trabalho com a significação no ensino da L2 para surdos**

Tradicionalmente, o verbo, foco deste estudo, é visto como “uma expressão por natureza incompleta, isto é, sujeita a um completamento que se faz acrescentando-lhe

um certo número de sintagmas nominais” (ILARI, BASSO, 2008, p.188) e cujo preenchimento conduz a uma sentença completa. Nessa perspectiva, os argumentos do verbo são, portanto, os elementos que completam o verbo, e o conceito de valência diz respeito ao número de argumentos por ele solicitados. É assim que o verbo, entendido como matriz para a construção de sentenças, tem sua significação associada ao número e a natureza de argumentos por ele exigidos, visto que nem sempre o argumento do verbo é um sintagma nominal.

O verbo, ainda, é concebido correntemente como polissêmico, *i.e.* compreendido como uma única forma (significante) com mais de um significado pertencentes a diferentes campos semânticos (BECHARA, 2009). Por trás dessa concepção, observa-se o princípio de que as palavras se constituem a partir de um conjunto de traços semânticos que regem e organizam a sua variação semântica.

Tomando como ponto de partida esses dois posicionamentos em relação ao verbo, neste trabalho, inscrito no referencial da Teoria das Operações Enunciativas, não adotamos como o que identifica semanticamente o verbo nem a sua valência – e isto pelo fato de um mesmo verbo poder apresentar diferentes valências –, nem um sentido de base ou primeiro em forma de traços de conteúdo. Mais precisamente, assumimos a posição de que o sentido do verbo é construído por meio da interação entre os elementos que compõem o enunciado que ajuda a elaborar, sem que esse enunciado seja necessariamente um reflexo de uma valência que caracterizaria a sua identidade<sup>2</sup>.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua, a concepção para a qual o léxico seria dotado de traços de conteúdo que lhe seriam próprios tem dificultado o trabalho envolvendo a compreensão textual (ROMERO, VÓVIO, no prelo). Essa dificuldade é gerada pela limitação linguística que ela mesma provoca: por ser o sentido dos verbos concebido como algo dado e não construído, os aprendizes não só não aprendem a língua de modo reflexivo e significativo, como, ao se depararem com uma variação linguística inesperada, sentem dificuldades na compreensão do enunciado, e isso por não existirem reflexões acerca dos usos e variações do verbo e do que sustenta esses usos.

Problema semelhante também ocorre no ensino da L2 para surdos, uma vez que os professores costumam assumir a posição teórica de que o léxico possui um conteúdo de base a ser trabalhado com o aluno.

É importante ressaltar que a estrutura linguística da LIBRAS é baseada em uma modalidade gesto-visual, em que o enunciado é compreendido por meio de um conjunto de parâmetros integrados: configuração das mãos, movimento, locação ou ponto de articulação, orientação ou direção e expressões não-manuais. Embora existam diferenças linguísticas entre as modalidades da língua portuguesa e da LIBRAS pelo fato de uma ser de natureza oral-auditiva e a outra de natureza gesto-visual, da mesma forma que um indivíduo ouvinte, falante de língua portuguesa, muitas vezes não compreende o que lhe é explicado quando se fornece um possível “sinônimo” para a

---

<sup>2</sup> Vale observar que as diferentes construções admitidas por um mesmo verbo fizeram Ilari & Basso questionar se não haveria, para cada construção, verbos diferentes, já que o número de argumentos seria uma característica que lhe é fundamental. Como não vinculamos a identidade semântica do verbo ao número de argumentos que lhe seria inerente, as diferentes construções observadas por um mesmo verbo não colocam problema. Ver, a esse respeito, Romero & Trauzzola (2014) e Garcia (2014).

palavra que gera dúvidas, o surdo também não compreenderá o que vem a ser uma palavra da língua portuguesa por meio da tradução resumida em um sinal estanque.

Assim, adianta muito pouco ensinar um verbo da língua portuguesa para o surdo por meio de um sentido de base que o caracterizaria traduzido em um sinal. Por exemplo, o verbo QUEBRAR é comumente explicado, no âmbito da própria língua portuguesa, com o sentido de base de **despedaçar**. Ao explicar esse verbo ao surdo, semelhante transposição é feita, já que se ensina o verbo QUEBRAR por meio de um sinal que evocaria a ideia de despedaçar:



**FIGURA 1: VERBO QUEBRAR [infinitivo]<sup>3</sup>**  
Fonte: Produção de C. Silvestre, autora

No entanto, duas observações devem ser feitas em relação ao sinal convocado. Em primeiro lugar, o próprio sinal QUEBRAR é alterado quando se constrói o enunciado VASO-QUEBRAR (O vaso quebrou):



**FIGURA 2: VASO-QUEBRAR (O vaso quebrou)<sup>4</sup>**

<sup>3</sup> A transcrição da LP para LIBRAS será grafada em caixa alta, separadas por traços, de forma a seguir a estrutura linguística da LIBRAS. As setas representam o movimento e a direção que formam o sinal. Entre parênteses serão colocados os enunciados em LP.

<sup>4</sup> O termo *vaso* na LIBRAS é sinalizado conforme a forma física do vaso como objeto. Tem-se, aqui, um verbo classificador, que, segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 93), consiste em “especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou descrever o tamanho e a forma de objetos”.

**Fonte: Produção de C. Silvestre, autora**

Na figura 2, nota-se que o sinal QUEBRAR foi modificado pelo fato de existir uma marca de concordância em relação ao sinal VASO, o que significa que, segundo o objeto apreendido como quebrado, haverá sinais diferentes. Percebemos isso na descrição do sinal VASO, que varia conforme a própria forma física do vaso ao qual se refere, bem como no sinal de QUEBRAR, que se modifica para apresentar a ideia de **despedaçar** do objeto em questão.

Em segundo lugar – e esta é o aspecto sobre o qual vamos nos ater com maiores detalhes na próxima seção –, em exemplos como **quebrar o contrato, a palavra, o ritmo, a tradição**, certamente serão usados outros sinais que evidenciam que, em língua portuguesa, o verbo QUEBRAR está longe de poder ser apreendido por meio de sua aproximação com **despedaçar**, que, se apreende a representação por ele construída, só o faz localmente em um enunciado como, por exemplo, **O vaso quebrou**. Daí a dificuldade de ensinar esse verbo ao surdo por meio de um sentido de base que lhe seria inerente e seria representado apenas por meio de um único sinal.

Em suma, para que haja um ensino reflexivo da língua portuguesa como L2, deve-se repensar toda e qualquer prática que a conceba como algo a ser decodificado. No caso específico do verbo, em uma perspectiva para qual o sentido não é dado de antemão, mas construído por meio da própria organização enunciativa, a reflexão sobre seu funcionamento passa pela análise dos enunciados por ele convocados para a estabilização do sentido. Ao permitir evidenciar o que vem a ser a identidade semântica do verbo, a análise de um conjunto relativamente amplo de enunciados pode vir igualmente a fundamentar uma proposta diferenciada de ensino-aprendizagem de L2 para surdos, questão à qual nos dedicamos a seguir.

### **3 A Teoria das Operações Enunciativas e o ensino-aprendizagem da L2**

Para iniciarmos a discussão sobre o ensino-aprendizagem da L2 para surdos, é necessário apresentar o conceito de forma esquemática. Tal conceito – que, no âmbito da Teoria das Operações Enunciativas, consiste na identidade semântica do verbo – explica e descreve seus inúmeros empregos por meio de uma *forma dinâmica invariante* (FRANCKEL, 2011), uma forma que se mantém constante no decorrer de sua variação.

Franckel (2011) coloca que a forma esquemática “constitui o arcabouço de um raciocínio que permite extrair o papel respectivo [do verbo] e de seu cotexto na variação dos sentidos que podem lhe ser associados” (FRANCKEL, 2011, p.26), mostrando, assim, existir uma regulação que orienta a construção, a variação e a estabilização do sentido do verbo. Assim, a forma esquemática não corresponde nem a um valor singular, nem a um sentido primeiro do verbo; ao contrário, cada uso do verbo é entendido como decorrente de um emprego específico que é feito desta forma que constitui sua identidade semântica. Ainda nas palavras do autor, “a identidade [do verbo] constitui-se somente por meio de sua variação e não pode ser apreendida senão através das realizações particulares e, portanto, sempre parciais dessa identidade” (FRANCKEL, 2011, p.29).

É por meio da identidade semântica que buscamos compreender o que é invariável e estável dentro das possibilidades de variação de um dado verbo. Assim, a identidade

inerente ao verbo, ao orientar seu funcionamento dentro do sistema linguístico, possibilita estabelecer relações com outras unidades para formar os enunciados e conhecer quais contextos linguísticos o verbo pode convocar para se enunciar e produzir valores referenciais.

Para chegarmos à identidade semântica do verbo, devemos analisar os enunciados nos quais ele se insere, observando as determinações conferidas aos termos convocados para estabilizar seu sentido em cada enunciado. Vejamos essa atividade analítica de enunciados por meio do estudo do verbo QUEBRAR e de seus diferentes usos no português do Brasil sob a ótica do referencial teórico por nós adotado (ROMERO, 2010; ROMERO, TRAUZZOLA, 2014).

O primeiro uso a ser analisado é o observado em **O cano quebrou**. Temos, aqui, um enunciado, visto podermos interpretá-lo a partir de um sentido estabilizado do verbo QUEBRAR. No entanto, não é o sentido que o verbo adquire que nos interessa, mas, sim, verificar de que modo ele confere determinações específicas ao termo **o cano** com o qual se constrói. Observamos, assim, que QUEBRAR evoca uma representação na qual se “remete às suas características estruturais” (ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, p.243), de modo que, com esse verbo, **o cano**, entendido como estrutura, é visto como o perde sua característica de integridade. Pode-se dizer que, nesse caso, **o cano** deixa de existir como uma solidariedade estrutural. O mesmo pode ser observado em enunciados como **O vaso quebrou**, **O salto quebrou**, entre outros, em que os termos **o vaso** e **o salto** são apreendidos por meio de uma relação estrutural evocando todo-parte. Desse modo, com QUEBRAR, temos **o vaso** evocando uma representação de todo (uma unidade solidária) cuja quebra trará diferentes partes: a alça, o pé ou os pedaços quebrados.

Um segundo uso a ser analisado diz respeito ao enunciado **Ele quebrou o contrato**. Percebe-se, desta vez, que a representação do termo **o contrato** remete a um documento constituído por um conjunto de cláusulas a ser respeitado por duas ou mais partes. Uma vez mais, notamos a existência de uma unidade solidária: a do contrato como um conjunto de cláusulas que une partes. Neste enunciado, QUEBRAR faz com que “o que era visto como um conjunto coeso de cláusulas estabelecidas uma em função da outra – e que garantia a existência do contrato como unidade – simplesmente deix[e] de existir” (*ib. id.* p.244).

Um terceiro uso é ilustrado pelo enunciado **Ele quebrou a rotina**, que, assim como em **Ele quebrou o contrato**, mostra que o verbo QUEBRAR adquire inúmeros outros sentidos que o distanciam daquele de **despedaçar** ao qual é comumente associado. Neste enunciado, é possível perceber que o termo **a rotina** é entendido como um conjunto de práticas sistemáticas e circunstanciais, práticas que só são concebidas como rotina justamente porque se estabelecem umas em função das outras. Nesse enunciado, QUEBRAR diz que, momentaneamente, a rotina deixa de se verificar: ela cessa.

A forma esquemática que caracteriza a identidade semântica do verbo é definida por Romero & Trauzzola (2014) nos seguintes termos: “dado um elemento (X) que se apresenta como um conjunto de constituintes solidários, QUEBRAR opõe-se ao que funda a solidariedade entre seus constituintes, provocando uma mudança de estatuto (X)” (p. 246). Os usos por nós mencionados são representativos de três diferentes grupos de funcionamento do verbo, que toma por princípio a identidade semântica que o

constitui: o grupo (1) funda-se na relação entre todo-parte de uma unidade vista como solidária. Por exemplo, em **Ela quebrou o salto**, evoca-se **o sapato**, todo do qual o salto se separa. Nos exemplos desse grupo, há a perda da totalidade ou estrutura que constitui o todo; o grupo (2) é marcado uma por uma unidade solidária constituída por normas e regras que é anulada, que deixa de existir, caso de **Ele quebrou o contrato, o protocolo, o acordo** etc.; e no grupo (3), a unidade solidária remete a práticas e manifestações sistemáticas e constantes, que cessam, como se verifica no exemplo **Ele quebrou a rotina**, mas igualmente em **Ele quebrou a tradição, o ritmo** etc.

Se o sentido é construído no jogo enunciativo, percebemos, pelo exposto acima, que o que identifica o verbo pode ser visto como uma descrição metalinguística do que orienta seu funcionamento a cada vez que ele é empregado. É importante dizer, como observam Romero & Trauzzola (2014), que não é o termo solicitado por QUEBRAR que intrinsecamente evoca uma solidariedade. É QUEBRAR que faz com que ele possa ser assim apreendido para que possa funcionar enunciativamente. Um exemplo significativo trazido pelas autoras é o de **O cano rompeu**, caso em que **o cano** passa a ser visto, não mais por uma propriedade estrutural, mas por sua propriedade de conter algo (água, gás). **O cano rompeu** evoca sempre a representação de um cano que estava em funcionamento, o que não ocorre com **O cano quebrou**, caso em que o cano pode ter sido quebrado, por exemplo, durante a sua instalação.

Consideremos, agora, o ensino do verbo QUEBRAR na L2 para surdos. Se, como observa Silva (2006, p.263), QUEBRAR pode ser entendido como “um verbo de mudança de estado”, como um verbo que “não requer inerentemente um agente e, por isso, pode estar em construção incoativa, em que apenas um argumento é requerido, denotando uma entidade que muda de estado, como, por exemplo, na frase: *A garrafa quebrou*”, o fato é que essa observação não atenta para o modo como QUEBRAR concebe e especifica essa mudança de estado, fator primordial para a compreensão deste verbo pelo surdo.

Na proposta de ensino-aprendizagem de L2 que defendemos, deve-se levar o surdo a compreender diferentes enunciados nos quais QUEBRAR se faz presente. Assim, ilustramos, em LIBRAS, cada um dos três grupos de funcionamento por meio de um enunciado representativo: VASO-QUEBRAR (O vaso quebrou)<sup>5</sup>, EL@-CONTRATO-CANCELAR (Ele quebrou o contrato) e EL@-ROTINA-INTERROMPER (Ele quebrou a rotina)<sup>6</sup>.



Figura 3: EL@-CONTRATO-CANCELAR (Ele quebrou o contrato)

<sup>5</sup> O enunciado VASO-QUEBRAR (O vaso quebrou) já foi ilustrado na seção 2 (Figura 2).

<sup>6</sup> É importante apontar que EL@ na LIBRAS pode se referir tanto a ela quanto a ele. Portanto, na transcrição da LP para a LIBRAS, o gênero masculino ou feminino é grafado com @.

Fonte: Produção de C. Silvestre, autora



Figura 4: EL@-ROTINA-INTERROMPER (Ele quebrou a rotina)<sup>7</sup>  
Fonte: Produção de C. Silvestre, autora

A partir desses enunciados, podemos evidenciar que, para que se compreenda a significação construída em LP quando se emprega o verbo QUEBRAR, em LIBRAS, não se usa o sinal QUEBRAR nem no infinitivo, nem por meio de classificadores que remetam à ideia de despedaçar.

Mais do que ensinar, ao surdo, que QUEBRAR evoca a ideia de **despedaçar** – o que, afinal, só se observa em enunciados muito específicos –, o importante é fazê-lo compreender que, a cada vez que este verbo é empregado no português do Brasil, uma relação de solidariedade é representada para, simultaneamente, evocar a sua perda. Em suma, ensinar-lhe que QUEBRAR pede por uma unidade solidária, um conjunto de constituintes solidários para dizer que ela não mais se verifica, que é anulada ou cancelada, que cessa ou se interrompe.

Feita essa discussão inicial, poderíamos, em uma sequência pedagógica ampla, mostrar como essa relação de solidariedade se manifesta em cada enunciado com os diferentes termos convocados por QUEBRAR, e como o verbo se estabiliza semanticamente, ou seja, mostrar que, com QUEBRAR, **o vaso** remete a uma unidade (um todo) que perde sua inteireza (dá a ver as partes); **o contrato** remete a cláusulas unindo partes (os que se submetem ao contrato), partes que deixam de ser vinculadas ao contrato pelo fato de este não mais existir; e **a rotina**, a atividades e práticas diárias, vistas como solidárias por se definirem pela repetição e sistematicidade, práticas que cessam ou são interrompidas quando há quebra.

Em suma, o objetivo maior da reflexão é fazer o aprendiz surdo perceber que o verbo QUEBRAR não se define por um sentido estanque, e, sim, que, por trás de seus diversos usos e variações semânticas, há uma regularidade sustentando seu funcionamento enunciativo e que representa uma solidariedade que se perde, uma solidariedade cuja natureza é sempre relacional.

## Conclusão

---

<sup>7</sup> No sinal ROTINA, aparece uma sequência de movimento representada pelas setas. Essa grafia indica a repetição do movimento do sinal, dando a ideia de continuidade própria ao aspecto verbal (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 122).

Percebemos que, tanto na LP quanto na LIBRAS, um sinal ou um verbo nunca serão representados por meio de definições estanques. O que se conhece por sentido do verbo é sempre o resultado de uma construção enunciativa, ou seja, algo construído pela relação que se estabelece entre o verbo (entre sua identidade semântica) e os termos por ele convocados para compor os enunciados.

Vale dizer que os três grupos de funcionamento definidos na L2 para QUEBRAR se manifestam na LIBRAS com características específicas, uma vez que, na representação dos enunciados da L2 em LIBRAS, evocam-se sinais relacionados aos grupos de funcionamento do verbo, sem que haja um único sinal e/ou seus classificadores de QUEBRAR que remetem à definição estanque de **despedaçar**.

A proposta de ensino que assumimos está pautada em situações didáticas que visam, antes, à reflexão acerca do funcionamento da própria atividade de linguagem. Dessa forma, um dos objetivos do trabalho é fazer com que os professores que atendem aprendizes surdos, ao invés de se utilizarem de metodologias de ensino baseadas na definição e na classificação da L2, partam, sim, de reflexões acerca do próprio funcionamento da L2.

Acreditamos, por fim, que o aprendiz surdo tem muito a ganhar com atividades desta natureza, atividades que, para além das contribuições trazidas para o desenvolvimento de sua competência leitora e de compreensão textual em L2, podem, sem dúvida, estimular reflexões sobre o próprio funcionamento de sua língua materna dada a metodologia de observação que as fundamenta.

## Referências Bibliográficas

- 1] BASSO, R. M.; ILARI, R. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (orgs). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2008. 339 p.
- 2] BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 672 p.
- 3] BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo*. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, 1999, 318f.
- 4] BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 1, p. 7-13, Jan-Mar, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28990/000748862.pdf?sequence=1>>
- 5] BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p.
- 6] DE VOGÜÉ, S., FRANCKEL, J.-J., PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação, regulação*. São Paulo: Contexto, 2011.
- 7] FRANCKEL, J.-J. Introdução. In: DE VOGÜÉ, S.; et. al. *Linguagem e Enunciação: representação, referenciação e regulação*. SP: Contexto, 2011.

- 8] GARCIA, S. A. Questões de sintaxe sob a ótica enunciativa: contribuições para um ensino reflexivo da categoria verbal. Dissertação (Mestrado em Ciências). UNIFESP, 2014.
- 9] QUADROS, R. M. de, KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 10] QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006, 120p.
- 11] ROMERO, M. Um possível diálogo entre a Teoria das Operações Enunciativas e a aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva. *Alfa*. São Paulo, 54(2), p.475-503, 2010.
- 12] ROMERO, M.; TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópio*. São Paulo, 12(2), p.239-248, 2014.
- 13] ROMERO, M.; VOVIO, C. La maîtrise de la langue à travers la vie créative des mots. In. AGUILAR, J., BRUDERMANN, C., LECLÈRE, M. (Éd.) *Langue, cultures, société: interrogations didactiques*. Paris: Riveneuve (no prelo)
- 14] SALLES, H. M. M. L. et. al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004, v.2: II: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.
- 15] SILVA, M. P. M. A semântica como negociação dos significados em LIBRAS. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 45(2), p. 255-269, 2006.

## **Agradecimentos**

Deixamos um agradecimento especial a Érica Aparecida Garrutti de Lourenço e Bruna Oliveira pelas contribuições trazidas ao trabalho.

## **Autores**

<sup>i</sup> **Carolina de Oliveira Jimenez e SILVESTRE, Mestranda**  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)  
carolinaojs@yahoo.com.br

<sup>ii</sup> **Márcia ROMERO, Professora Doutora**  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)  
marcia.romero@unifesp.br