

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

WASLEY DE JESUS SANTOS

TROCAS CATEGORIAIS DE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
2018

WASLEY DE JESUS SANTOS

**TROCAS CATEGORIAIS DE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Língua(gem) Típica e Atípica

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2018

S233t

Santos, Wasley de Jesus.

Trocas categoriais de nomes e verbos na aquisição da escrita do Português Brasileiro por surdos. / Wasley de Jesus Santos, 2018.

128f.

Orientador (a): Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Programa de

Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 87 – 91.

1. Interlíngua – Português - Libras. 2. Gramática Gerativa – Aquisição da linguagem. 3. Verbo – Troca categorial. 4. Linguística aplicada. II. Universidade Estadual. I. Lessa-de-Oliveira, Adriana Stella. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III.

CDD: 407

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Category exchanges of names and verbs in the acquisition of Brazilian Portuguese writing by deaf people

Palavras-chave em inglês: Interlanguage – Portuguese-Libras. 2. Generative Grammar - Language acquisition. 3. Verb – Category change. 4. Applied Linguistics.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca Examinadora: Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (Presidente – Orientadora), Profa. Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG), Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)

Data da defesa: 26 de março de 2018

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística

WASLEY DE JESUS SANTOS

**TROCAS CATEGORIAIS DE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 26 de março de 2018

Banca Examinadora:

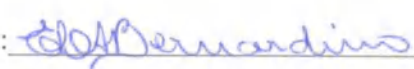
Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de
Oliveira (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino
Instituição: UFMG

Ass.: 

À minha avó paterna, Celzira Maria de Oliveira, bondosa de alma, por não me ver – infelizmente – chegar até aqui, pois teve sua vida ceifada exatamente quando eu me preparava para o processo seletivo deste Programa de Pós-Graduação, dedico meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre em primeiro lugar, porque ele me deu o dom da vida e me sustentou até aqui; e me dá forças, mostra-me o caminho, inspira-me. A ele, minha eterna gratidão.

À UESB e ao PPGLin, pela oportunidade de realização da minha formação em nível de mestrado.

À CAPES, pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira, pela persistência, por acreditar comigo que este trabalho seria possível (E foi!), pelo direcionamento acadêmico de minha pesquisa, pela paciência tamanha, pelos acréscimos no trabalho, obrigado.

Às professoras doutoras, membros da Banca de Qualificação, Edvania Gomes da Silva e Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes, pelas valiosas contribuições.

Às professoras doutoras, Maria de Fátima de Almeida Baia e Elidéa Lúcia Bernardino, por aceitarem participar da Banca de Defesa e pelas contribuições dadas a este trabalho.

Aos professores do PPGLin, que construíram em mim um rico conhecimento e me ajudaram a compreender melhor os fatos da linguagem humana; em especial, aos membros de minha banca do Exame de Qualificação, pelas valiosíssimas observações e contribuições.

Aos funcionários do PPGLin, pela atenção de sempre.

Aos meus pais amados, em segundo lugar, pois, variadas vezes, abdicaram de si mesmos por causa de mim; porque, durante toda esta minha jornada, estiveram diuturnamente presentes, sobretudo nos dias de crise, de choro, de ansiedade para concluir este trabalho. Pelo amor sem medidas, pelo carinho dos conselhos e pelas sábias exortações, agradeço.

À minha família, que admiro tanto, porque somos unidos, porque se preocupa constantemente comigo, impulsionando-me a estudar, a ir adiante, meu muito obrigado. Vocês fazem parte deste meu sonho.

À minha tia Raimunda, tia Rai, pelas vigílias e orações por minha vida, as quais me revestiram até hoje; no plano espiritual, isso tem um enorme significado para mim. Obrigado, tia.

À minha alfabetizadora Lucinei Silva Brasil, tia Luci, porque foram seus ensinamentos, um dos primeiros em minha vida escolar, como um gatilho, que me fizeram chegar a esta etapa da Pós-Graduação.

Ao Instituto Federal Baiano, instituição onde trabalho, em especial às minhas chefias, aos colegas de trabalho e aos meus queridos alunos, porque foram sensíveis e compreenderam algumas ausências em decorrência desta pesquisa de Mestrado.

À comunidade surda de Vitória da Conquista – BA, principalmente aos informantes surdos desta investigação, porque somaram muito e contribuíram espontaneamente para o avanço da área de Aquisição da Linguagem.

À comunidade surda de Itabuna, no Sul da Bahia, da qual, em Libras, sou fruto. Os surdos me ensinaram os primeiros sinais há vinte anos, acreditaram em mim, e um dia me pediram que eu não me esquecesse de nenhum deles, pois “os ouvintes aprendem Libras e se vão”. Eu, porém, fiquei. A todos vocês, singularmente a cada um, meu muitíssimo obrigado.

“Todos trazemos em nós uma revolução. Fomos criados para construir pirâmides e versos,
descobrir continentes e mundos, e caminhar, sempre, com um saco de interrogações na mão e
uma caixa de possibilidades na outra.”

Nizan Guanaes (*apud* EIZIRIK, 2007, p. 39)

RESUMO

Neste trabalho, dissertamos sobre o fenômeno linguístico da troca categorial entre nomes e verbos cuja ocorrência foi identificada durante o processo de aquisição da escrita da interlíngua Português-Libras. Nossos objetivos principais foram os de descrever e analisar, com base nos dados de nosso *corpus* e à luz da Gramática Gerativa, como vem ocorrendo a aquisição tardia, pelos surdos, das categorias nome e verbo no Português Brasileiro escrito, com vistas ao fenômeno da troca categorial. As hipóteses iniciais desta pesquisa foram fundamentadas em Kato (2005). Partimos do acesso indireto à GU na aquisição de segunda língua e hipotetizamos que os surdos realizam essa troca categorial por dois motivos: porque se baseiam em aspectos sintáticos do PB, ignorando aspectos morfológicos das categorias nome e verbo, e porque transferem para a escrita do PB a mesma indistinção categorial típica de sua L1. Foram pesquisados dados de 11 sujeitos-informantes da pesquisa, todos surdos usuários da Libras como L1. A metodologia de coleta de dados foi a de produção de texto escrito e relatos de experiência de vida gravados em vídeo. Para a transcrição dos dados da Libras, foi utilizado o sistema SEL. O trabalho está dividido em sete seções. Na primeira, apresentamos o problema investigado e a assunção/formulação das hipóteses. Na segunda seção, detalhamos os procedimentos metodológicos. Em seguida, na terceira, abordamos os fundamentos teóricos do Gerativismo, especificamente a Teoria de Princípios e Parâmetros, sua evolução para o Programa Minimalista e a aquisição da linguagem na perspectiva inatista. Na quarta seção, descrevemos algumas características gramaticais das categorias nome e verbo em Libras e no Português Brasileiro, conforme a Gramática Gerativa. Na quinta, apresentamos os fundamentos teóricos sobre a interlíngua. Já na sexta seção, adentramos em nosso objeto pesquisado; apresentamos os dados do *corpus* e discutimos os dados. Na continuação, explicamos as razões pelas quais o fenômeno da troca categorial ocorreu. Por fim, na sétima seção, fazemos as considerações finais e retomamos o estudo desta dissertação. Como resultado, nossos estudos indicam que a troca categorial por indistinção morfofonológica, característica da Libras, produz impacto na aquisição do Português escrito por surdos. Logo, concluímos que, por causa do acesso indireto à GU, via gramática de sua língua materna, há evidências de que os sujeitos-informantes transferiram, em certa medida, a indistinção categorial da L1 para a escrita da L2, confirmando nossas hipóteses e configurando, consequentemente, uma interlíngua com características do PB e da Libras.

PALAVRAS-CHAVE

Interlíngua – Português – Libras; Gramática Gerativa – Aquisição da linguagem; Verbo – Troca categorial; Linguística aplicada

ABSTRACT

In this work, we discuss the linguistic phenomenon of the categorial exchange between names and verbs whose occurrence was identified during the process of acquisition of the interlanguage Portuguese-Libras. Our main objectives were to describe and analyze, based on the data of our corpus and in the light of Generative Grammar, how the late acquisition of the name and verb categories in the Brazilian Portuguese writing has been occurring by the deaf, with a view to the phenomenon of categorial exchange. The initial hypotheses of this research were based on Kato (2005); we start from the indirect access to UG in the acquisition of second language and hypothesize that the deaf perform the categorial exchange for two reasons: because they cling to syntactic aspects of BP, ignoring morphological aspects of the name and verb categories, and because they transfer to writing of BP the same categorial indistinction typical of their L1. There were 11 subjects-informants to the survey, all deaf users of Libras as L1. The methodology of data collection was the production of written text and life experience reports recorded on video. For the transcription of the Libras data, the SEL system was used. The work is divided into seven sections. In the first one, we present the problem investigated and the assumption / formulation of the hypotheses. In the second section, we detail methodological procedures. Then, in the third, we approach the theoretical foundations of Generativism, specifically the Theory of Principles and Parameters, its evolution for the Minimalist Program and the acquisition of language in the perspective of the Innatist. In the fourth section, we describe some grammatical characteristics of the name and verb categories in Libras and in Brazilian Portuguese, according to Generative Grammar. In the fifth, we present the theoretical foundations on Interlingua. In the sixth section, we enter into our researched object; we present the corpus data and discuss the data. In the following, we explain the reasons why the phenomenon of categorial exchange occurred. Finally, in the seventh section, we make the final considerations and resume the study of this dissertation. As a result, our studies indicate that the categorial exchange due to morphological indistinction, characteristic of Libras, has an impact on the acquisition of Portuguese written by deaf people. Therefore, we conclude that, due to the indirect access to the GU, through the grammar of their mother language, there is evidence that the informants have transferred, to a certain extent, the categorial indistinction of L1 to the writing of L2, confirming our hypotheses and configuring, therefore, an interlanguage with PB and Libras characteristics.

KEYWORDS

Interlanguage – Portuguese-Libras; Generative Grammar - Language acquisition.; Verb – Category change; Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura X-barra da categoria nominal.....	44
Figura 2: Formação das categorias lexicais.....	46
Figura 3: Estrutura X-barra da seleção argumental do verbo.....	46
Figura 4: Parâmetros principais da Libras, conforme Ferreira.....	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico único:

Índices de trocas categoriais entre nomes e verbos por sujeito informante 53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos-informantes.....	25
Quadro 2: texto 1 – Transcrição do texto original do SI1.....	68
Quadro 3: texto 2 – Transcrição do texto original do SI3.....	70
Quadro 4: texto 3 – Transcrição do texto original da SI4.....	74
Quadro 5: Texto 4 – Transcrição do texto original do SI7.....	77
Quadro 6: Texto 5 – Transcrição do texto original da SI8.....	78
Quadro 7: Texto 6 – Transcrição do texto original do SI9.....	80
Quadro 8: texto 7 – transcrição do texto original do SI 2.....	82
Quadro 9: texto 8 – Transcrição do texto original do SI5.....	84
Quadro 10: texto 9 – Transcrição do texto original do SI6.....	85
Quadro 11: texto 10 – Transcrição do texto original da SI10.....	86
Quadro 12: texto 11 – Transcrição do texto original do SI11.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

- A – Adjetivo
 Adv – Advérbio
 AdvP – Sintagma Adverbial
 AP – Sintagma Adjetival
 Compl – Complemento, em estrutura x-barra
 D – Determinante
 DAL – Dispositivo de Aquisição da Linguagem
 DP – Sintagma Determinante
 DS – *Deep Structure* (Estrutura profunda)
 G1 – Gramática 1
 G2 – Gramática 2
 GU – Gramática Universal
 L1 – Primeira língua
 L2 – Segunda língua
 L-I – Língua interna
 MLMov – Unidade articulatória da Libras
 MS – *Morphological Structure* (Estrutura Morfológica)
 N – Nome
 NP – *Nominal Phrase* (Sintagma Nominal)
 P – Preposição
 Pa – Parâmetro
 PF – *Logical Form* (Forma Lógica)
 PF – *Phonetic Form* (Forma Fonética)
 PM – Programa Minimalista
 PP – *Prepositional Phrase* (Sintagma Preposicional)
 S₀ – *Initial State* (Estado Inicial)
 Spec – *Specifier* (Especificador, em estrutura x-barra)
 S_s – *Stable State* (Estado Estável)
 SS – *Superficial Structure* (Estrutura Superficial)
 V – Verbo
 VP – *Verbal Phrase* (Sintagma Verbal)
 X ou X° – Categoria mínima da estrutura x-barra
 X' – Categoria intermediária da estrutura x-barra
 XP – Categoria máxima da estrutura x-barra (um sintagma qualquer)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES	18
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	22
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
2.1 OS SUJEITOS-INFORMANTES DA PESQUISA.....	25
2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	28
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O GERATIVISMO	33
3.1 GRAMÁTICA GERATIVA: TEORIA DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS.....	33
3.2 PROGRAMA MINIMALISTA	36
3.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA VISÃO INATISTA	38
4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOME E VERBO	43
4.1 CATEGORIAS NOME E VERBO CONFORME A TEORIA GERATIVA	43
4.2 NOME E VERBO EM PORTUGUÊS	44
4.3 NOME E VERBO EM LIBRAS	49
5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INTERLÍNGUA.....	59
5.1 HIPÓTESE DA INTERLÍNGUA.....	59
6 AQUISIÇÃO DAS CATEGORIAS NOME E VERBO	65
6.1 O FENÔMENO DA INDISTINÇÃO CATEGORIAL ENTRE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
6.2 AS INTERFERÊNCIA DA L1 NA L2: RAZÕES PARA A INDISTINÇÃO CATEGORIAL ENTRE NOMES E VERBOS NA INTERLÍNGUA PESQUISADA	89
7 CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A	106
APÊNCIDE B.....	109
ANEXO ÚNICO	115
SEL: Sistema para Escrita de Libras (versão 2018).....	115

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES

Há décadas, ciências conexas à Linguística vêm se interessando pela maneira como o ser humano adquire a linguagem e essas têm formulado propostas bastante interessantes que contribuem com a investigação do problema de aquisição da linguagem.¹ Curiosamente, são bem recentes (e ainda poucas) as pesquisas linguísticas voltadas para a aquisição do Português Brasileiro (PB) escrito por pessoas com surdez, talvez porque essa demanda social minoritária só tenha começado a adentrar ao sistema público de ensino no Brasil apenas nas últimas décadas do século XX, conforme nos explicam Gatti e Barreto (2009), o que consequentemente fez elucidar, só recentemente, a complexidade da questão.

Diante disso, este trabalho se localiza dentro dos estudos da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1972; 2005; 2006; 2009), tendo como base filosófica/perspectiva teórica o Inatismo, o qual afirma ter qualquer ser humano a predisposição natural para adquirir a linguagem. Assim, buscamos, neste estudo, como objetivo geral, analisar o processo pelo qual sujeitos surdos, utentes de Libras, adquirem as categorias nome e verbo do PB, na modalidade escrita. Esta pesquisa se interessa pela maneira como os surdos se apropriam de alguns aspectos morfossintáticos dessas categorias lexicais, realizando ou não trocas dessas duas categorias uma pela outra ou por adjetivos, considerando a morfossintaxe característica dessas categorias em PB; marcando ou não gênero e número, no caso de nomes, e modo, tempo, aspecto, pessoa e número, no caso de verbos, por exemplo.

Mediante a caracterização da realização ou não da morfologia categorial convergente com a gramática do PB, discutimos o processo de aquisição da modalidade escrita dessa língua por pessoas surdas, com base na abordagem inatista de aquisição da linguagem. Consideramos, para tanto, a hipótese de Kato (2005) para a aquisição da escrita, conforme a qual o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada² maior do que a dos não letrados. Ou seja, para a autora, a aquisição da escrita é um

¹ Uma explicação histórica mais clara pode ser obtida no terceiro capítulo (Linguística como ciência) da obra de Bastos e Candioto (2007), bem como no último capítulo (A Linguística no século XX) da obra de Weedwood (2002), conforme as referências neste trabalho.

² Kato (2005) propõe a hipótese de que, embora haja algumas semelhanças, a gramática da língua escrita não é uma segunda língua, pois o aprendiz chega à escola com uma gramática nuclear, a gramática da fala, e aprende a modalidade escrita na *periferia marcada*, que se constitui basicamente de regras estilísticas selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Nessa *periferia marcada*, o falante acessa a língua materna (L1) para a aprendizagem da escrita. Conferir Kato (2005, p. 132).

tipo de modalidade que toma a modalidade oral como base, caracterizando um processo de acesso indireto à Gramática Universal (GU). Acrescentamos a este cenário o fato de o surdo estar adquirindo a modalidade escrita de uma língua cuja modalidade falada não é acessível a ele, ou o é indiretamente.

Assim sendo, o problema aqui investigado se delineia da seguinte forma: em relação às marcas de categorias gramaticais, vale ressaltar que é muito comum vermos em produções escritas de estudantes surdos, mesmo com anos avançados de escolarização, sentenças dos seguintes tipos, conforme encontramos nos dados desta pesquisa:

(1) a. /O meu escola lions fazer o começou Libras/ (SI3)³

‘Na minha escola Lions, o começo se faz em Libras’

b. /trabalho vai futuro! .../ (SI3)

‘Vou trabalhar no futuro!’

Observando a ocorrência de “o começou” em (1a) e “trabalho” em (1b), verificamos um processo que tratamos aqui como indistinção categorial, ou seja, morfemas categoriais verbais, nominais, adjetivais etc., característicos de categorias gramaticais, de modo geral, parecem não ser considerados total ou parcialmente pelos sujeitos-informantes surdos em estágios de interlíngua⁴ Português-Libras, durante o processo de aquisição do Português escrito como L2. Como podemos verificar nesses exemplos, “o começou” apresenta morfologia flexional verbal, mas ocupa uma posição sintática de nome (em posição de complemento do determinante “o”); já “trabalho”, em (1b), apresenta características morfossintáticas de categorial nominal, pois é possível interpretar o morfema -o final nessa palavra como uma vogal temática nominal⁵, mas em posição sintática verbal, no lugar da forma infinitiva do verbo.⁶

³ Sujeito-informante 3.

⁴ Na quinta seção deste trabalho, detalharemos o que seja *interlíngua*.

⁵ Conforme Câmara Jr. (2011), há nos nomes os temas em -a (rosa, poeta, planeta), os temas em -o/u/átono final (livro, tribo, cataclismo) e os temas em -e/i/átono final (dente, ponte, análise). Assim, não se confunde a desinência de feminino -a, que aparece especialmente nos temas em -o (lobo, loba) e a vogal temática -a, que não é marca de gênero (cf. poeta, masculino; artista, masculino ou feminino, conforme o contexto). Já para Villalva (2003, p 930), não há no nome flexão de gênero em Português, esse se dá por “processos estritamente lexicais, pelo contraste de índice temático (*aluno/aluna; professor/professora*), nesses casos em que Câmara Jr. analisa o -a final dos nomes como marca de feminino.”

Uma das hipóteses consideradas neste estudo, mediante o fenômeno que parcialmente acabamos de descrever, é a de interferência da primeira língua (L1) na aquisição da segunda língua (L2), devido ao acesso indireto à GU. Ainda não há consenso sobre isso, mas já há alguns trabalhos que mostram que parece não existir distinção morfológica entre as categorias gramaticais na Libras (CHAIBUE, 2013; FELIPE, 2006; PIZZIO, 2011), ou seja, exatamente o mesmo sinal, sem nenhuma alteração morfológica, pode ocorrer como nome ou como verbo, tal como nos exemplos em (2a) e (3a), transcritos por meio da escrita SEL (Sistema de Escrita para Língua de Sinais)⁷, que nos permite observar que a forma verbal e nominal, por exemplo *ensinar/ensino*, *ouvir/ouvinte*, em Libras, se articula da mesma maneira, tendo – consequentemente – o contexto discursivo como o principal critério para a distinção entre ambas categorias (CHAIBUE, 2013; FELIPE, 2006; PIZZIO, 2011).

- | | |
|---|---|
| <p>(2) a. $\overset{\vee}{\text{W}}/\overset{=}{\text{S}}\text{W}$
OUVIR</p> | <p>b. $\overset{\vee}{\text{W}}/\overset{=}{\text{S}}\text{W}$
OUVINTE (INF4)</p> |
| <p>(3) a. $\overset{\vee}{\text{O}}\overset{\vee}{\text{O}}\text{W}\text{W}\text{W}\text{W}\text{W}\text{W}$
ENSINAR</p> | <p>b. $\overset{\vee}{\text{O}}\overset{\vee}{\text{O}}\text{W}\text{W}\text{W}\text{W}\text{W}\text{W}$
ENSINO (INF1)</p> |

Considerando as teorias sobre a aquisição de L2, dentro da perspectiva inatista (cf. KATO, 2005), sabemos que há, portanto, uma confluência na estrutura dessas duas línguas (o PB e a Libras) no processo de aquisição da segunda – L2, o PB escrito; e isso se reflete significativamente no desenvolvimento do estágio de aquisição, resultando numa interlíngua. Consideramos também que os surdos se submetem à aquisição de uma língua cujo canal perceptual é orauditivo, distinto totalmente de sua primeira língua, a Libras, que utiliza o canal de percepção gesto-espaco-visual. Dessa maneira, o problema investigado neste estudo se delineia como um questionamento a respeito da ocorrência sem distinção morfológica das

⁶ Não estamos deixando de considerar, nesta análise, a ambiguidade entre as formas nominal e verbal de primeira pessoa para o item “trabalho”, nem a possibilidade de interpretação nominal desse item em (1b), que seria “Vou para o trabalho.” Todavia, descartamos essas possibilidades de interpretação considerando, com base em um de nossos critérios de análise, que essas duas possibilidades não atendem ao contexto semântico geral do texto.

⁷ Sistema de escrita produzido por Lessa-de-Oliveira (2012). Utilizamos para a transcrição a versão atualizada em Lessa-de-Oliveira (2018). Para informações sobre a escrita SEL, consultar o Blog Escrita SEL em: <http://sel-Libras.blogspot.com.br/>. A lista completa dos caracteres e as regras do sistema SEL se encontram no anexo deste trabalho.

categoriais lexicais (nome e verbo) e o quanto as diferenças entre a morfologia categorial da Libras, língua nativa, e do PB, língua-alvo, se fazem presentes no processo de aquisição da modalidade escrita do PB por surdos, provocando características peculiares a uma possível interlíngua.

Como tentativa de resposta ao problema acima explicitado, foco de nosso estudo, partimos da discussão de Kato (2005) e assumimos a hipótese de acesso indireto à GU.⁸ Com base nessas ideias, levantamos abaixo as hipóteses (I) e (II) neste trabalho:

- (I) Por se tratar de um processo de aquisição de L2 e em modalidade escrita, o surdo toma como base sua L1, a Libras, registrando-se grande volume de indistinção de marca morfológica categorial, devido à ausência morfofonológica de tais marcas nas categorias *nome* e *verbo* em Libras.
- (II) Na interlíngua Português-Libras, os surdos se pautam principalmente em estratégias de natureza sintática, ignorando, em estágios iniciais, na maior parte dos casos, os aspectos morfológicos peculiares a categorias gramaticais em PB.

Nossas hipóteses não contrariam a ideia de que, adquirindo uma interlíngua (uma “língua” que surge com características da Libras e do Português, ou características distintas dessas duas línguas), os surdos apresentam uma língua com características que, em conjunto, não correspondem nem à Libras nem ao Português, mas a uma terceira “língua” (ou à interlíngua), resultante desse processo de aquisição. Apenas estamos partindo da ideia, conforme Kato (1995), de que, em estágios iniciais da aquisição da escrita, o aprendiz hipotetiza que a escrita é uma representação da fala, para, posteriormente, passar ao estágio em que a escrita deixa de ser mera representação da fala para ser percebida como um sistema com forma e função peculiares, em muitos aspectos. Trataremos disso mais detidamente adiante.

Soma-se a isso, vale ressaltar, a problemática da ausência de aquisição da modalidade escrita da Libras, o que exclui totalmente o utente surdo da experiência de aprendizagem da modalidade escrita de sua L1; dito em outras palavras, o surdo, na maioria dos casos, não conhece a escrita de sua L1, não se apropria das características linguísticas próprias dessa modalidade e tem que “pular” essa etapa para adquirir a escrita de uma segunda língua, além

⁸ Na terceira seção deste trabalho, o acesso indireto à GU ficará mais bem esclarecido.

da circunstância de ele também não dominar a modalidade oral dessa L2, “pulando”, mais uma vez, outra etapa.

Neste trabalho, portanto, nosso problema gira em torno de questões relativas à aquisição de linguagem, especificamente aquisição dos traços morfológicos das categorias nome e verbo na modalidade escrita do PB por surdos jovens, usuários de Libras e que têm alguma mínima experiência escolar com a escrita de sua L2. A partir disso, investigamos de que maneira se caracteriza a interlíngua que surge no momento da aquisição dessas duas categoriais lexicais, mediante a estrutura argumental, na escrita da L2, como resultado da interferência mesclada da L1 e da própria L2. Pontuamos, então, que esta investigação seja relevante para os Estudos Surdos e especificamente para a área de Aquisição da Linguagem, pois colabora com o avanço dos trabalhos teóricos atinentes à aquisição do PB como segunda língua por pessoas surdas, além de servir de base para elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados para o ensino da escrita dessa mesma língua como L2.

Em suma, como mencionamos, assumimos, neste estudo, a hipótese de acesso indireto à GU, uma vez que o arcabouço linguístico mental também é utilizado pelo surdo no momento da aquisição da escrita, levando em consideração os conhecimentos linguísticos que ele tem de sua L1. Isso configurará a interlíngua que surge como resultado da confluência entre a L1 e a L2. Entretanto, levantamos a hipótese, por interferência da L1 no processo de aquisição da L2, a interlíngua de surdos adquirindo o PB apresenta trocas categoriais entre nomes e verbos, devido à indistinção morfofonológica entre nomes e verbos, em Libras, e porque a aquisição parte de estratégias sintáticas.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Nesta dissertação, buscamos organizar o trabalho em seções e subseções, as quais se caracterizam por sua natureza metodológica, teórica e de análise. Na seção de introdução, apresentamos a problematização do tema, a justificativa da pesquisa e sua relevância, os objetivos que foram traçados, bem como a hipótese assumida e as hipóteses formuladas para este trabalho. É também nessa mesma seção que explicitamos o nosso objeto de estudo.

Na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa. Nessa, apresentamos informações detalhadas acerca de quem são os sujeitos-informantes surdos, como também a maneira pela qual serão manipulados os dados da investigação e de como serão feitas a análise e a discussão desses dados, à luz dos estudos teóricos citados nas seções de fundamentação teórica (seções 3, 4 e 5).

A terceira seção reservamos para a abordagem de alguns fundamentos teóricos da Gramática Gerativa, iniciando por uma breve descrição da Teoria de Princípios e Parâmetros, respaldada nas contribuições, principalmente, de Kenedy (2011; 2013). Na segunda parte dessa seção, apresentamos a evolução da Teoria para o Programa Minimalista, fundamentada, sobretudo, em Chomsky (1995; 2006), Belletti e Rizzi (2006) e Augusto (2007). Na última parte, resumimos os fundamentos gerativistas sobre a aquisição da linguagem numa perspectiva inatista, com base nos trabalhos de Chomsky (2005; 2006; 2009), Kato (2005), Mattos (2000) e Salles e Naves (2010), considerando as nuances entre a aquisição da linguagem de maneira geral, aquisição de L2 e aquisição da modalidade escrita.

Já na quarta seção desta dissertação, adentramos em nosso objeto de pesquisa para tecer considerações teóricas acerca da caracterização das categorias nome e verbo no Português Brasileiro e em Libras, de acordo com os pressupostos da Teoria Gerativa, embasados nos estudos de Brito (2003), Salles *et al* (2004), Quadros e Kanopp (2004), Quadros e Quer (2010), Ferreira (2010 [1995]), Chaibue (2013) e Pizzio (2011), além de Câmara Jr. (2011 [1970]), de base estruturalista. A partir disso, delineamos essas duas categorias no PB e, em seguida, na Libras.

Na quinta seção deste trabalho, crucial para o nosso estudo, explicitamos a hipótese que se configura em torno do que seja a interlíngua, com base no postulado de Selinker (1972) e por meio também dos trabalhos teóricos de Mesquita e Salles (2010), Lima-Salles, Salles e Vianna (2007) e Brochado (2003).

A sexta seção destinamos à discussão especificamente do processo de aquisição das categorias nome e verbo, isto é, alguns traços categoriais na interlíngua Português-Libras, bem como as principais marcas dessas categorias nessa interlíngua pesquisada através dos dados. É nessa seção que o fenômeno da indistinção categorial entre nomes e verbos na aquisição é discutido, considerando a apresentação e descrição dos dados coletados. Também nessa seção, explicamos as possíveis interferências da L1 na L2, com vistas às razões pelas quais ocorre a indistinção categorial entre nomes e verbos nessa interlíngua.

Fazemos as considerações finais deste trabalho na sétima seção, na qual retomamos o objeto estudado, reafirmamos nossas hipóteses, relembramos os objetivos levantados e, por fim, desenhamos uma síntese tanto dos resultados das análises dos dados como dos pontos fundamentais de nossa discussão dos resultados, por meio de uma retrospectiva teórica, e com abertura para possíveis investigações futuras.

Nos apêndices do trabalho, dispusemos o modelo que ilustra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi entregue aos sujeitos-informantes desta pesquisa e

a tradução livre para o Português dos textos sinalizados gravados na época da coleta dos dados. Em anexo, dispusemos as regras e os caracteres do sistema de escrita SEL, o qual foi adotado para a transcrição dos dados em Libras.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 OS SUJEITOS-INFORMANTES DA PESQUISA

O *corpus* desta investigação linguística foi constituído no ano de 2016, a partir de dados produzidos por um grupo de 11 (onze) surdos jovens, de ambos os sexos, residentes no município de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia, sendo todos usuários da Libras como língua nativa, não oralizados e com mais de cinco anos de experiência escolar em contato com a escrita do PB. Consideramos a Libras como língua materna porque os surdos entrevistados não usaram outra língua antes da aquisição propriamente dita da Libras; sendo assim, a Libras é para eles sua primeira língua.

Os sujeitos-informantes da pesquisa terão os nomes e os dados pessoais preservados, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), o qual foi totalmente explicado em Libras e assinado por eles, quando maior de idade, e por seus responsáveis, quando menor de idade. Assim, eles aparecerão no texto desta dissertação como sujeito-informante 1, 2, 3, 4... 11 (SI1, SI2, SI3 ... SI11). No Quadro 1 abaixo, descreveremos sumariamente o perfil dos sujeitos-informantes da pesquisa, sendo as informações pertinentes à época em que foram realizadas as entrevistas, ou seja, no primeiro semestre de 2016.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos-informantes

SUJEITO-INFORMANTE 1
O sujeito-informante 1, na ocasião das entrevistas, tinha 26 anos de idade. Foi acometido por surdez profunda bilateral, seus pais são ouvintes (não usuários de Libras) e ele teve contato com a Libras apenas aos 12 anos de idade. Na época da pesquisa, ele convivia com a comunidade surda ⁹ e cursava o 3º ano do Ensino Médio em escola comum ¹⁰ da rede pública de ensino.
SUJEITO-INFORMANTE 2

⁹ Consoante Santos e Molon (2014), entendemos *comunidade surda* como o agrupamento social dos surdos reconhecido como espaço de partilhas linguístico-culturais de que podem fazer parte surdos e ouvintes, no geral, usuários da Libras, ou seja, a comunidade urbana constituída por membros que comungam de certos costumes, olhares e expectativas.

¹⁰ Embasados na perspectiva de Alvez, Ferreira e Damázio (2010), consideramos *escola comum* aquela que não é escola especial, ou seja, a que o Ministério da Educação concebe como escola inclusiva, pois é comum a todos, onde estudam tanto discentes surdos quanto discentes ouvintes numa mesma sala de aula, por exemplo.

O sujeito-informante 2 tinha 30 anos de idade, seus pais são ouvintes (não usuários de Libras) e ele teve contato com a Libras aos 17 anos. Em 2016, convivia com a comunidade surda e já tinha concluído o Ensino Médio em escola comum da rede pública de ensino.
SUJEITO-INFORMANTE 3 A sujeito-informante 3 tinha 16 anos de idade; assim como os demais, também é nascida de pais ouvintes (não usuários de Libras), e teve contato com a Libras aos 05 anos de idade, ou seja, dentro do período considerado crítico para aquisição da linguagem¹¹. Em 2016, era membro da comunidade surda de seu município e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II em escola comum da rede pública de ensino.
SUJEITO-INFORMANTE 4 O sujeito-informante 4 tinha 18 anos de idade, teve contato com a Libras aos 09 anos. Nascida de pais ouvintes (não usuários de Libras), ela cursava, em 2016, o 1º ano do Ensino Médio em escola comum da rede pública de ensino, e convivia com a comunidade surda local.
SUJEITO-INFORMANTE 5 O sujeito-informante 5, por sua vez, tinha 12 anos de idade quando as entrevistas ocorreram; nascido de pais ouvintes (não usuários de Libras), teve contato com a Libras nessa mesma idade, sendo, portanto, o sujeito-informante com aquisição mais recente da Libras. Na época da investigação, ele também convivia com a comunidade surda de seu município e, quando da coleta dos dados, cursava o 6º ano do Ensino Fundamental II em escola comum da rede pública de ensino.
SUJEITO-INFORMANTE 6 O sujeito-informante 6 tinha 19 anos de idade; com aquisição da Libras aos 6 anos, é nascida de pais ouvintes (não usuários de Libras), convivia, quando das entrevistas, com a comunidade surda local. Nessa mesma época, cursava o 1º ano do Ensino Médio em escola comum da rede pública.
SUJEITO-INFORMANTE 7 O sujeito-informante 7 tinha 21 anos de idade e adquiriu a Libras aos 10. Nascido também de pais ouvintes (não usuários de Libras), cursava o 3º ano do Ensino Médio em escola comum da rede pública de ensino e convivia com os surdos de sua comunidade, na época em que as entrevistas ocorreram.
SUJEITO-INFORMANTE 8

¹¹ Consoante a Lenneberg (1971).

O sujeito-informante 8 é casado com o sujeito-informante 9. Quando foi realizada a pesquisa, ele tinha 25 anos de idade, com Ensino Médio completo cursado em escola comum da rede pública de ensino. Ele adquiriu a Libras aos 5 anos de idade, nasceu de pais ouvintes (não usuários de Libras) e, na ocasião da coleta dos dados, convivia com sua comunidade surda.
SUJEITO-INFORMANTE 9 Já o sujeito-informante 9, esposa do 8, na época da realização das entrevistas, tinha 22 anos de idade. Ela adquiriu a Libras aos 09, e nasceu de pais ouvintes também. Como seu marido, quando da coleta dos dados da pesquisa, também já tinha Ensino Médio completo cursado igualmente em escola comum pública, além de também conviver com a comunidade surda de seu município.
SUJEITO-INFORMANTE 10 O sujeito-informante 10 tinha 14 anos de idade e adquiriu a Libras dentro do tempo ideal, aos 5 anos, com um período de sete anos de interrupção do processo de aquisição, pela proibição do uso da Libras por seus pais ouvintes (não usuários de Libras), retornando o uso, então, apenas aos 12 anos. Ela cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II em escola comum da rede pública de ensino e convivia com a comunidade surda de seu município.
SUJEITO-INFORMANTE 11 O sujeito-informante 11 tinha 16 anos de idade, pais ouvintes (não usuários de Libras), cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II em escola comum pública quando foi realizada a pesquisa. Teve aquisição tardia da Libras, aos 12 anos, e, na época da entrevista, convivia com sua comunidade surda.

Fonte: Do autor.

Como vemos no perfil descrito acima sobre os sujeitos-informantes, de maneira geral, todos são filhos de pais ouvintes, sendo estes não usuários da Libras; isso provavelmente não possibilitou aos informantes a aquisição natural da língua de sinais logo na primeira infância. Dos 11 pesquisados, como podemos constatar, os informantes 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 adquiriram a Libras dentro do período crítico, se considerarmos a hipótese da idade desse período proposta por Lennenberg (1971), a qual, segundo o teórico, se inicia por volta dos dois anos de idade e finaliza na puberdade. Além disso, todos estudaram/estudam em escola comum da rede pública de ensino e, também, convivem com a comunidade surda local, com quem compartilham a língua de sinais.

Diante disso, salientamos que a escolha desse público específico, os surdos utentes de Libras, se justifica pelo fato de esses terem a Libras como L1 e o Português escrito como L2,

e também por estarem em níveis diferentes de escolarização e, conseqüentemente, de aquisição da segunda língua, em favor da sustentação de nossas hipóteses iniciais. Além disso, sabemos, empiricamente, que os colaboradores pesquisados, pelo tempo de vivência na escola, já tiveram um contato¹² maior e mais amadurecido com a modalidade escrita do Português.

2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa envolvem a coleta de dados em Libras e em Português escrito, ou seja, na interlíngua Português-Libras, de acordo com as nossas hipóteses. Assim, a metodologia para a montagem do *corpus* foi a naturalística, usada tanto para a coleta de dados em Libras como na interlíngua, as quais se constituíram como coletas de amostras de produções linguísticas realizadas sem controle da situação de produção pelo pesquisador. Elegemos, pois, esse método quali-quantitativo porque, segundo André (1995), é o tipo de pesquisa que observa o fato no meio natural e isso quer dizer que ela não envolve manipulação de variáveis, nem nenhum tipo de tratamento experimental, sendo caracterizada por estudar os fenômenos a partir de amostras recolhidas em condições naturais. Por causa disso, acreditamos que esse método naturalístico de coleta nos proporciona observação mais espontânea do fenômeno da troca categorial.

Primeiramente, foi solicitado a cada um dos onze informantes descritos na seção anterior que narrassem, de maneira espontânea, suas experiências de vida e que compartilhassem as expectativas de vida para o futuro. As narrativas foram feitas na língua materna dos informantes e foram gravadas em vídeo. No segundo momento da entrevista com os sujeitos-informantes, foi-lhes solicitado que também escrevessem em Português suas experiências de vida e o que desejariam para o futuro, não sendo, necessariamente, o mesmo texto produzido em Libras, mas que esse mesmo contexto fosse considerado.

Como veremos nos dados da pesquisa, as amostras escritas apresentam características de uma interlíngua, e não do Português propriamente dito, isto é, apresentam-se como um sistema linguístico intermediário entre a Libras e o Português, devido às circunstâncias de aquisição que envolvem os surdos. Nas palavras de Santana (2015, p. 43):

¹² Estamos apenas nos referindo a questões estritamente linguísticas, aquisicionais, sem adentrarmos na discussão pedagógica de que o ambiente escolar atual inclusivo seja ou não adequado para a educação de surdos.

devemos considerar que, nesse processo de aquisição, é possível que os surdos se comportem, pelo menos num primeiro estágio, como se estivessem adquirindo a modalidade escrita de sua L1. Como a L1 desses indivíduos é uma língua de sinais, a Libras (no caso da maioria dos brasileiros surdos), o resultado desse processo de aquisição da escrita de uma L2 oral, o Português, sem passar pela modalidade falada dessa língua, será uma interlíngua, com as marcas da Libras e do Português.

Isso pode ser percebido, dentre vários outros indícios, porque são produções que não apresentam uma segmentação segura das sentenças através de sinais de pontuação e/ou por estruturas sentenciais claramente definidas, como vemos em (4), (5) e (6) abaixo.

(4) |futuro Saudade legal esnobar estuda não quero escola| (INFC1)

‘Sentirei Saudade. É legal, não esnobo o estudo, quero estudar.’

(5) |Eu dizer gostou estudando bom é muito| (INFC3)

a. ‘Eu digo que gostei do estudo (ou de estudar). É muito bom’.

(6) |Dia escola tem aprender Libras ensino| (INFC7)

b. ‘No dia da escola, tinha aprendizagem, ensinavam Libras.’ ou

c. ‘No dia da escola, tinha aprendizagem, ensino de Libras.’

A parte central do *corpus*, portanto, consiste desses textos escritos pelos informantes e são a base de nossas análises, uma vez que buscamos o fenômeno da troca categorial na escrita da interlíngua, atentando-nos para os reflexos da Libras na ocorrência do fenômeno. Sendo assim, os dados em Libras servirão como base para comparação com esses outros dados da interlíngua escrita. Já os dados da interlíngua serão analisados a fim de verificarmos nossas hipóteses, e se os contextos em que eles ocorrem apresentam convergência com as características da L1, da L2 ou de nenhuma das duas.

Para a análise dos dados, seguimos ao todo sete etapas, as quais descrevemos aqui. A primeira etapa foi de segmentação das sentenças dos textos coletados na interlíngua escrita; a segunda foi a de interpretação semântica dos textos escritos. Ao observarmos os dados à primeira vista, identificamos, na grande maioria dos textos, ausência de elementos de pontuação e o uso inadequado da letra maiúscula, o que tornou a identificação do início e do final das sentenças nos textos bastante dificultosa.

Essas duas primeiras etapas, portanto, ocorreram concomitantemente porque um dos critérios utilizados para essa segmentação foi o de interpretação geral do(s) contexto(s) do

texto. Então, como para este tipo de investigação linguística, a delimitação das sentenças é primordial e, tendo em vista que os dados fornecidos pelos sujeitos-informantes no *corpus* da pesquisa por si só não fornecem todos os recursos gráficos de identificação das sentenças de que precisamos, consideramos os mesmos critérios adotados por Sandes-da-Silva (2016). A autora utiliza os seguintes critérios na ordem em que se apresentam:

- I- Interpretar e segmentar a sentença com base em tema(s) geral(is) do texto;
- II- Inserir o mínimo possível de itens para obtenção da gramaticalidade da sentença conforme o PB. (SANDES-DA-SILVA, 2016, p. 49)

Além disso, tentamos eliminar, alterar e deslocar os itens dos dados o mínimo possível, obedecendo à estrutura gramatical do PB. Adotamos também, segundo essa mesma autora, as regras a seguir para a reescrita dos textos:

- itens inseridos aparecem entre parênteses;
- itens eliminados aparecem tachados;
- itens alterados aparecem em itálico. (SANDES-DA-SILVA, 2016, p. 49)

Acrescentamos a essas regras o item a seguir porque achamos necessário indicar também os deslocamentos:

- itens deslocados aparecem sublinhados.

O terceiro passo se consistiu da análise da estrutura sintática produzida na interlíngua, agora já segmentada, para que procedêssemos à identificação de verbos e nomes com base nas características formais de uma sentença em PB. Em seguida, na quarta etapa, foi necessário identificarmos os verbos e os nomes com morfologia não correspondente a essas duas categorias, mediante posição sintática ocupada, de acordo com a gramaticalidade em PB, atentando-nos para as possibilidades de troca dessas duas categorias, ou seja, onde ocorresse um nome no lugar de um verbo e vice-versa. A partir disso, foi possível, então, já na quinta etapa, quantificarmos essas ocorrências de indistinção entre nomes e verbos tanto no geral quanto por cada sujeito-informante.

Na sexta etapa dos procedimentos para a análise dos dados, tomamos os dados em Libras gravados em vídeo para transcrevê-los, quando necessário, utilizando o sistema de escrita SEL. Essa transcrição para o SEL é relevante nesta etapa da metodologia porque nos

possibilita acessar, o mais fiel possível, a articulação do segmento sentencial (e dos sinais)¹³ realizado em Libras, compreendendo sua estrutura interna e visualizando, ao mesmo tempo, a hierarquia de seus segmentos.

Nessa mesma etapa, fizemos a tradução livre para o Português desses textos produzidos em Libras, a que o leitor terá acesso no anexo deste trabalho. Por fim, a última etapa da análise dos dados consiste na análise qualitativa. Nessa etapa, fizemos a comparação das indistincões morfológicas encontradas na interlíngua com características da Libras através de observação dos dados da Libras produzidos por esses informantes.

É interessante ressaltarmos desde já, conforme veremos na seção 5 sobre a hipótese da interlíngua, que a produção textual escrita de pessoas surdas, sobretudo a daquelas nascidas surdas, não oralizadas e que têm a Libras como L1, é quase sempre marcada por características que tornam o texto às vezes truncado, de difícil compreensão, com base no que afirmam Sandes-da-Silva (2016), Salles *et. al.* (2007) e Brochado (2006). Para essas autoras, isso talvez seja justificado, dentre vários outros aspectos, pela ausência de elementos de coesão, pelas falhas na estrutura argumental, na seleção dos papéis temáticos e em aspectos gramaticais, como flexão de nomes, concordância verbal etc., conforme o que ficará explícito na análise dos dados.

¹³ É importante deixarmos claro que, como nosso objeto de estudo é de natureza morfossintática, não nos preocupamos em fazer um tipo de transcrição fonética dos sinais, pois o que nos interessava nesse acesso aos dados em Libras eram questões morfossintáticas. Relativamente a esses aspectos, o sistema SEL é satisfatório, por se constituir como um sistema trácico, que representa traços articulatórios da representação dos sinais da Libras, como: configurações de mão, eixos de posicionamento das mãos e orientação da palma, tipos, planos e orientação de movimentos, expressões faciais, entre outros. Comumente, as pesquisas em Libras não têm utilizado nenhum tipo de sistema de escrita de sinais para transcrição dos dados em línguas de sinais, apresentando esses dados apenas em glosas (a partir da escrita da língua oral), o que enviesa uma análise gramatical desse tipo de dado.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O GERATIVISMO

3.1 GRAMÁTICA GERATIVA: TEORIA DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

O Gerativismo é uma teoria linguística também conhecida como Gramática Gerativa, que teve seu início no final da década de 1950, mais precisamente por ocasião do lançamento de *Syntactic Structures* (Estruturas sintáticas) em 1957, exatamente na época em que Noam Chomsky revolucionou a Linguística. Os estudos até então se apoiavam nas *teorias de aprendizagem*, e o quadro científico da época era dominado pela corrente behaviorista ou ambientalista. Para essa perspectiva, a aprendizagem da linguagem estaria sujeita à exposição do aprendiz ao meio social, à comunidade de fala, e seria impulsionada por mecanismos comportamentais, como o esforço, o estímulo e a resposta.

A partir disso, Chomsky contribuiu para a cisão secular já existente entre os estudos linguísticos concernentes à aquisição da linguagem na época, que punha de um lado os racionalistas, inatistas e defensores de uma visão biológica da linguagem, e, de outro, os empiristas, ambientalistas e defensores de uma visão social da linguagem. Assim, Chomsky inquietou a área científica do final da década de 50 ao publicar sua contundente resenha contra a teoria de Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), por não concordar com a ideia de que a criança seja puramente dependente de dados externos para desenvolver a linguagem.

Por volta da década de 60, o mundo conheceu a primeira elaboração de um modelo teórico gerativista que ficou conhecido como Gramática Transformacional. Os esforços nessa fase do Gerativismo eram voltados para a descrição da formação dos constituintes das sentenças e para a compreensão de como esses constituintes se transformavam em outros, a partir de aplicação de regras. O Modelo-padrão vigorou nessa época e a teoria passou por algumas mudanças durante a década de 70 (CHOMSKY, 1965).

A partir de 1973, a teoria gerativa sofreu algumas reformulações, tendo – entretanto – sua essência conservada. A teoria passou do Modelo-padrão para o padrão ampliado, em Chomsky (1981; 1976; 1973). Uma mudança significativa nessa época foi a substituição das regras pelos filtros de boa-formação, que são descritos por Kato (1997) como processos engenhosos de seletividade, através dos quais construções que não obedecem a esses filtros são eliminadas do sistema linguístico mental.

Uma das formulações mais interessantes propostas por Noam Chomsky foi o modelo de “Princípios e Parâmetros”, segundo o qual, resumidamente, os homens nascem com uma

Gramática Universal composta, por um lado, por princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem e, por outro, por parâmetros, também pertencentes a essa faculdade, cujos valores são fixados em [+] ou [-], à medida que o adquirente tem contato com a língua dos adultos em seus primeiros anos de vida, o chamado *input linguístico*.

Por meio do conceito de GU é que foi possível a Chomsky promover uma simplificação entre a tradição racionalista no tocante aos estudos da linguagem e às ciências da mente modernas; a essa síntese ele chama de *Biolinguística*, que se caracteriza como sendo o resultado da evolução biológica do ser humano e sua capacidade genética para a linguagem. Assim, o linguista chega à conclusão de que essa Gramática Universal deva ser considerada a reunião dos genes responsáveis pelo desenvolvimento mental da linguagem humana. Com base nesse conceito simples de GU, é possível a cientistas formular muitas explicações interessantes em torno das várias semelhanças encontradas entre as línguas naturais que há no mundo, conforme vemos no sétimo capítulo da obra de Chomsky (2009).

Cabe ressaltarmos aqui que a GU não se compõe do conhecimento particularizado de nenhuma língua natural que exista. Por isso é importante esclarecermos que ela nem mesmo é a língua-I (língua interna), como nos afirma Lima-Salles e Naves (2010), uma vez que as línguas-I correspondem às gramáticas internalizadas das línguas particulares. Devemos, portanto, entender a GU como uma disposição biológica da espécie humana em potencial. Apenas as experiências de linguagem a que o adquirente se expuser, ou seja, os dados naturais da comunidade de fala, é que podem definir a GU numa dada gramática específica de um indivíduo, ainda segundo essas mesmas autoras.

No conjunto teórico da Teoria de Princípios e Parâmetros, postula-se que a faculdade da linguagem contempla um estado mental inicial (S_0), que é exatamente caracterizado pela GU, que se constitui como a teoria do S_0 . Nesse contexto, entram em cena os dados da experiência de aquisição, ou seja, o *input* linguístico recebido do ambiente. No desenvolvimento da gramática particular do adquirente, portanto, estão em interação o estado inicial da linguagem (GU) e os dados da experiência, possibilitando ao adquirente compreender especificamente como funciona a gramática particular a que está exposto, a qual resulta num estado mental estável (S_s). Sendo assim, poderíamos esquematizar esse processo de aquisição de língua natural da seguinte maneira, de acordo com Lima-Salles e Naves (2010, p. 20):

$GU (S_0) + input \rightarrow \text{Gramática Particular} (S_s)$
--

Fonte: Lima-Salles e Naves (2010)

Convém mencionarmos que, independentemente de qual seja a hipótese adotada acerca do acesso à GU nesse processo de aquisição da linguagem, o estado inicial de um adquirente de L2, como o surdo aprendendo o PB, nunca será como o S_0 de uma criança, por exemplo, adquirindo sua língua materna, visto que o adquirente de L2 se encontra em S_s , se considerarmos que ele já experienciou a aquisição de sua L1.

Conforme Kenedy (2013), a Teoria de Princípios e Parâmetros foi um achado no campo da linguística por permitir aos linguistas, por exemplo, comparar as diversas línguas naturais do mundo, ou seja, a partir de então, é possível formatar de maneira mais previsível as características comuns e particulares entre as línguas naturais. A teoria comporta duas fases: a fase da regência e ligação, que perdurou durante toda a década de 1980, e a do Programa Minimalista – PM, que surgiu no início da década de 90 e está até hoje, o qual veremos na próxima subseção.

De maneira geral, em consonância com Kenedy (2011), entendemos por princípios todas as propriedades gramaticais que estão presentes em todas as línguas naturais; já os parâmetros devem ser entendidos como as possibilidades de variação nas línguas, sempre de forma binária. Até o presente momento, o tópico central do Gerativismo ainda é a ideia das transformações como operações do sistema computacional mental de derivação de sentenças (fenômenos sintáticos). Segundo o autor, o projeto da linguística gerativa é observar o maior número possível de princípios e parâmetros pertencentes à GU subordinados à competência linguística¹⁴ dos falantes, para poder com mais propriedade desenhar a faculdade da linguagem.

O autor apresenta vários exemplos¹⁵ do que sejam tais princípios e parâmetros entre as línguas, e cita, dentre outros, o *Princípio de Sujeitos*, o qual consiste no fato de todas as línguas do mundo elaborarem frases todas obrigatoriamente articuladas com sujeito e predicado, em obediência a esse *Princípio*. Entretanto, existem várias línguas que permitem o apagamento desse sujeito nas frases, conhecido como o *Parâmetro do Sujeito Nulo*, o qual é, por exemplo, positivo para as duas línguas objeto deste nosso trabalho, o PB e a Libras. Em outras palavras, tanto o PB como a Libras licenciam o sujeito nulo na formulação de suas

¹⁴ Para uma descrição detalhada sobre *competência linguística* e sua oposição a *desempenho linguístico*, ver Corrêa (2007) nas referências deste trabalho.

¹⁵ Ver Kenedy (2013).

sentenças. Existe ainda, sempre comum a todas as línguas naturais, o *Princípio da Subordinação*, o *Princípio da Dependência de Estrutura*, os *Princípios da Ligação* etc. Além desses, existem também vários tipos de parâmetros, sempre variáveis nas línguas naturais, como o *Parâmetro do Núcleo* e o *Parâmetro QU-*.

3.2 PROGRAMA MINIMALISTA

Com a evolução da Teoria de Princípios e Parâmetros, Chomsky fundou, no início dos anos de 1990, o Programa Minimalista – PM, revolucionando, dessa maneira, o campo da linguagem pela formulação da hipótese de que as interfaces da linguagem¹⁶ seriam as responsáveis pela orientação das operações do Sistema Computacional. Diferentemente ao que possa parecer, o PM não é uma nova forma mais enxuta de lidar teoricamente com a faculdade da linguagem, tendo em vista que o PM também assume o modelo de Princípios e Parâmetros.

Nessa nova etapa, a ideia, conforme Kato (1997), de que o sistema linguístico tenha uma estrutura profunda e uma estrutura superficial cai por terra. O sistema se torna mais enxuto, pois se aplicam princípios de economia. No PM, o processo de aquisição da linguagem ganha uma nova roupagem. A criança já não é mais vista como “uma pequena linguista” que constrói a gramática correta de sua língua. Agora, ela é uma acionadora de botões [+] ou [-], isto é, a criança passa a adquirir a linguagem selecionando os valores dos parâmetros de sua língua.

Assim, segundo Kenedy (2013, p. 282), por meio do PM, “é possível interpretarmos que aquilo que chamamos de ‘competência linguística’ possa ser, na verdade, um epifenômeno das condições impostas à linguagem por suas interfaces”. Explica o autor que o conceito de “competência linguística do falante” poderia representar algo como uma abstração por meio da qual seria permitido explicar como as imposições da interface são processadas pelo Sistema Computacional, pela Forma Lógica e pela Forma Fonética; consequentemente, é isso o que implica ao sintaticista saber sobre os sistemas de desempenhos.

As bases teóricas do PM estão formuladas em Chomsky (1995) e em publicações mais recentes do autor (CHOMSKY, 2005, 2006, 2009). De maneira detalhada, o linguista concedeu uma entrevista a Belletti e Rizzi (2006) na Universidade de Siena, Itália, em 1999, tendo sido publicada somente sete anos depois. Na entrevista, o cientista esclarece que o PM

¹⁶ Sobre isso, consultar Chomsky (1995) ou Corrêa (2007), de forma mais resumida.

surgiu na tentativa de excluir regras e construções terminantemente. Segundo ele, regras complexas e construções complexas deixam de existir nessa nova fase da Teoria Gerativa, eliminando-se, por exemplo, a ideia de que um sintagma numa dada língua natural se difere de um sintagma numa outra língua.

Sendo assim, nas palavras do próprio autor, “existem apenas princípios extremamente gerais, como ‘mover alguma coisa para algum lugar’ sob condições fixas que foram propostas, e depois há opções que têm de ser fixadas, escolhas paramétricas” (CHOMSKY, 2006, p. 115). E completa dizendo que, “dentro dessa estrutura de princípios fixos e opções a serem selecionadas, as regras e construções desaparecem, tornando-se artefatos” (p. 116).

Segundo Augusto (2007, p. 273), a teoria chomskiana se transforma para “construir uma teoria da gramática fundada sobre conceitos naturais exclusivamente, baseando-se em um conceito de economia que implica noções de que nenhuma teoria da gramática possa prescindir e apenas essas”. De acordo com essa autora, nessa nova etapa teórica, buscam-se propostas mais enxutas, elegantes e prudentes, nas quais “o léxico comporta toda a informação paramétrica peculiar a uma dada língua e o sistema computacional – componente da mente humana – é sensível a esse tipo de informação” (*Ibidem*, p. 274). Assim, a criança passa, então, conforme o PM, a estabelecer os traços pertinentes à sua língua, determinar a que itens lexicais cada traço se associa e se são interpretáveis ou não na sintaxe dessa língua.

Ainda segundo essa mesma autora, no processo de aquisição de linguagem pela criança no PM, o que passa a valer mesmo é a variação paramétrica associada ao léxico. Os princípios que compõem a gramática internalizada da criança se apresentam de maneira bem mais geral e também menos específica linguisticamente. Assim, identificamos nessa nova versão do Gerativismo duas macro categorias de princípios: aqueles relativos ao mecanismo de derivação sintática, chamados de Princípios de Economia e as Condições de Localidade, e aqueles relacionados às interfaces com os sistemas de desempenho linguístico, chamados de Princípio de Interpretabilidade Plena e a Condição de Inclusividade (AUGUSTO, 2007).

Por fim, com os avanços dos estudos no âmbito do Programa Minimalista, as pesquisas com surdos e com a aquisição das línguas de sinais e da modalidade escrita de língua orais como o PB podem se beneficiar pelo fato de ele, o PM, tender a aproximar a Linguística a outras Ciências Cognitivas, na busca por caracterizar o conhecimento humano, sua origem, seu desenvolvimento, como também a capacidade natural do homem para adquirir línguas, os processos mentais envolvidos com a aquisição de línguas etc. O PM, portanto, nos permite compreender que o signo linguístico é, de fato, apreendido pela mediação de um componente biológico que é a faculdade da linguagem, a qual se compõe de

estruturas psíquicas capazes de codificar e decodificar esse signo e estruturas gramaticais através de um sistema computacional eficaz disponível na cognição humana.

3.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA VISÃO INATISTA

As pessoas que convivem diariamente com crianças de até cinco anos de idade têm sempre a maravilhosa oportunidade de perceber seu rápido desenvolvimento em relação a várias habilidades, e uma dessas habilidades é a linguagem. Frequentemente, os pais dessas crianças se deparam com adultos curiosos indagando sobre o engatinhar do bebê, se já aprendeu a andar, se já está falando e o que está falando etc.

Tais indagações nos levam empiricamente a perceber que a linguagem é um fenômeno que desperta o interesse da sociedade em geral, e é por isso que a origem e a natureza da linguagem sempre foram a razão de inúmeras especulações. De igual modo, a questão da aquisição da linguagem é uma preocupação um tanto antiga, que inclusive foi objeto de discussão nos trabalhos de vários filósofos.

Assim, os inatistas assumem a ideia de que a linguagem provém de uma capacidade inata do ser humano, isto é, uma propriedade de nossa espécie, uma dotação genética. Para esses estudiosos, o pressuposto do inatismo se sustenta sobre três evidências, a saber: (1) a de que todos os povos humanos, independentemente do lugar em que vivam e de sua complexidade cultural, falam uma língua natural; (2) o fato de todas as línguas naturais terem o mesmo grau de complexidade, ou seja, basicamente a mesma natureza de princípios e parâmetros; (3) a rapidez com que as crianças adquirem a linguagem e constituem, em tão pouco tempo, as regras basilares de sua gramática internalizada, frente à exposição de falas tão fragmentadas, com frases simples e às vezes truncadas – o que configura o chamado *Problema de Platão* (CHOMSKY, 2005).

Em relação a isso, comenta Kenedy (2013) que o inatismo é uma hipótese elaborada pela linguística gerativa para tentar responder à complexidade desse Problema de Platão. Para o autor, a hipótese inatista está relacionada a uma postulação abstrata e não a um achado do mundo concreto. Ele argumenta que:

com o inatismo, a linguística gerativista levanta a hipótese de que existam, no genoma humano, materiais genéticos inatos que se destinam especificamente à aquisição e ao uso da linguagem. É com base nessa hipótese que os gerativistas se propõem a explicar por que os seres humanos adquirem a língua de seu ambiente de maneira tão rápida e uniforme, mas nenhuma outra espécie animal consegue aprender uma língua (KENEDY, 2013, p. 74).

Então, todas as línguas naturais do mundo seriam uma expressa manifestação dessa faculdade da linguagem inata e universal, o que explica, por exemplo, o fato de as gramáticas de todas as línguas apresentarem semelhanças tão significativas. Os aquisicionistas de linguagem, em especial os que se apoiam na hipótese do inatismo, acreditam que o argumento nuclear desse pressuposto é o de que as crianças adquirem a língua em um tempo curto (aproximadamente dos 18 meses aos 5 anos de idade) e a partir do contato com dados fragmentados, já que a fala produzida pelos adultos está geralmente cheia de frases incompletas e até mesmo truncadas. Tal evidência faz os inatistas suporem que há, de fato, uma realidade biológica da linguagem.

Dada sua importância, Chomsky (2005) garante que essa faculdade da linguagem pode ser, portanto, considerada um “órgão mental” e, como órgão, as características dessa faculdade são definidas com base nas expressões dos genes. Em suas palavras, Chomsky (2009, p. 314) afirma que “esse componente está mais ou menos no nível que o sistema visual dos mamíferos, a navegação dos insetos ou outros.”

Não apenas isso, o linguista ainda esclarece que essa faculdade da linguagem possui uma propriedade, inscrita na genética humana, a qual possibilita ao homem, com um número limitado de elementos, produzir expressões infinitas capazes de transmitir aos outros o pensamento, a que ele chama de *propriedade da infinitude discreta*. Assim, como ele mesmo afirma:

A linguagem humana baseia-se em uma propriedade elementar que também parece ser biologicamente isolada: a propriedade da infinitude discreta, exibida em sua forma mais pura pelos números naturais 1, 2, 3, ... As crianças não aprendem essa propriedade; a menos que a mente já possuísse esses princípios básicos, nenhuma evidência poderia fornecê-los. De maneira semelhante, nenhuma criança precisa aprender que há sentenças de três e quatro palavras e não sentenças de três palavras e meia, e que elas continuam assim por diante; é sempre possível construir uma sentença mais complexa, com uma forma e um significado definidos. Esse tipo de conhecimento precisa ter vindo para nós da “mão original da natureza”, para usar a frase de David Hume [...], como parte de nossa capacitação biológica (CHOMSKY, 2005, p.30).

Uma vez que essa faculdade é inata ao homem e seus mecanismos estão disponíveis na mente de todos os membros da espécie humana, então há de se concluir que, segundo Chomsky (2009), existem princípios universais linguísticos pertencentes à GU, que é dotada, por sua vez, daqueles princípios e parâmetros já mencionados anteriormente neste trabalho. O autor faz uma série de considerações positivas sobre a faculdade da linguagem e evidencia sua importância para a espécie humana. Em sua concepção:

A faculdade da linguagem tem papel crucial em todos os aspectos da vida, do pensamento e da interação humana. Ela é em grande parte responsável pelo fato de que no mundo biológico somente os seres humanos têm uma história, uma evolução cultural e uma diversidade algo complexa e rica, e também pelo sucesso biológico no sentido técnico de que a população humana é numerosa (CHOMSKY, 2005, p. 1).

É ainda nesse entendimento sobre essa faculdade humana que Chomsky (2005) define a capacidade que o homem tem de, com base num conjunto finito de regras, produzir uma infinidade de expressões capazes de revelar tudo o que se quer dizer a alguém. Para ele, nenhuma outra espécie possui tal capacidade. E é com base nisso que podemos identificar apenas na espécie humana as próprias condições sem as quais nenhuma linguagem é possível, como “a capacidade de formular e de interpretar um ‘signo’ que remete a uma certa ‘realidade’, a memória da experiência e a aptidão para decompô-la” (BENVENISTE, 2005, p. 64), o que acaba por ser também um argumento contundente de que só o homem possui tal faculdade da linguagem.

Diante do conhecimento da existência dessa GU, Mattos (2000) aborda as controvérsias teóricas que existem relacionadas ao acesso a essa GU, no processo de aquisição de segunda língua (L2). Para ela, o *acesso parcial* à GU na aquisição de uma L2 seria em parte regulada por essa gramática e em parte por estratégias gerais desenvolvidas pelo adquirente. Segundo Menezes (2011, p.113), “alguns aspectos da GU ainda estão disponíveis ao aprendiz. É uma tentativa de conciliar fatos contraditórios no processo de aquisição de L2.” Mattos (2000) ainda afirma que os adquirentes de L2, dentro dessa hipótese de acesso parcial, apenas teriam acesso aos parâmetros da GU que já estão sendo usados na língua materna do indivíduo.

A autora também apresenta outras possibilidades de interação sobre a atuação da GU, no processo de aquisição de segunda língua ou de língua estrangeira, que são as outras hipóteses existentes, a saber: o *acesso total* à GU, segundo o qual a aquisição de L1 e de L2 são idênticas, sendo a própria GU suficiente para, em contato com o *input* da L2, promover a aquisição da língua-alvo sem qualquer interferência da língua materna. Contrariamente a isso, ainda conforme Mattos (2000), existe a hipótese de *nenhum acesso* à GU, para a qual a GU deixa de operar em contextos de aquisição de uma L2 por já não mais estar disponível para o adquirente. Nessa perspectiva, a aquisição ocorreria pelo esforço mesmo do aprendiz e pelo uso de sua criatividade natural, lançando mão de estratégias gerais para aprender uma L2.

Em seguida, há também o *acesso dual* à GU. Essa posição teórica assenta-se na possibilidade de indivíduos adultos fazerem uso tanto de estratégias de aprendizagem como da GU. Aqui, fala-se do risco de bloqueio do acesso à GU pela mescla de estratégias e acesso, o que provocaria, conseqüentemente, uma fossilização do estágio de aprendizagem, não atingindo, portanto, o padrão nativo da língua-alvo. A última hipótese é a do *acesso indireto* à GU, ou seja, a ideia de que o acesso aos princípios da GU se dá via a primeira gramática – a da língua materna. Essa é a hipótese, conforme mencionamos, que é adotada neste estudo porque julgamos que essa hipótese seja adequada à explicação de características observadas na interlíngua que estamos investigando.

É com base nessa hipótese que Kato (2005) assume que, na aquisição de uma L2, o acesso à GU é indireto, ou seja, o acesso se dá via primeira gramática, a qual contém uma periferia marcada com valores paramétricos positivos e negativos (opostos) competitivos. Em suma, quando o sujeito está adquirindo uma L2, ele acessa os conhecimentos existentes em sua língua materna, de tal maneira que os parâmetros de sua L1 servem de base no processo de aquisição de uma segunda língua. Pelo fato de essa aquisição de L1 não ocorrer da mesma maneira como ocorre com a L2, havendo, portanto, um período crítico de aquisição, é que adotamos neste trabalho a hipótese de acesso indireto à GU.

Sobre a aquisição da modalidade escrita de uma língua oral por pessoas surdas, Salles *et al* (2007) esclarecem a complexidade de tal processo, por variados fatores. Segundo essas autoras, a complexidade está tanto do ponto de vista cognitivo, por causa da representação mental de uma língua cuja modalidade falada não é adquirida, quanto do ponto de vista sociocultural, por causa das relações estabelecidas entre surdos e seus pares e entre surdos e ouvintes. Dessa maneira, as autoras advogam pela necessidade de se adquirir a modalidade escrita da língua majoritária numa perspectiva de segunda língua, sobretudo como garantia de acesso ao mundo moderno letrado. Para essas autoras:

a formulação de estratégias de exposição do surdo ao *input* da língua oral deve ser guiada pelo pressuposto de que a aquisição de L2 consiste na representação mental dos estágios sucessivos do conhecimento linguístico, a interlíngua, em que se manifestam princípios da Gramática Universal, com opções paramétricas fixadas (SALLES ET ALL, 2007, p.78).

As autoras chamam, assim, a atenção para o fato de que, se compreendemos que as interlínguas verificadas na produção de surdos em processo de aquisição do PB escrito como L2 são estágio do processo de aquisição, podemos elaborar estratégias para criação de melhores condições para essa aquisição. E completando esse raciocínio dizendo que o

conhecimento sobre aspectos dessas interlínguas, como o nosso objeto – troca das categorias nomes e verbo – pode ajudar na construção dessas estratégias de maneira ainda mais pontual.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOME E VERBO

4.1 CATEGORIAS NOME E VERBO CONFORME A TEORIA GERATIVA

Além dos aspectos relativos à aquisição da linguagem, nosso trabalho dá enfoque aos aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos relativos às categorias nome e verbo adquiridas por surdos na interlíngua Português-Libras. No que diz respeito ao nome e ao verbo, a Teoria Gerativa os apresenta como categorias morfossintáticas lexicais, cujos núcleos, o Nome (N) e o Verbo (V), respectivamente, projetam-se como sintagma nominal (NP – *Nominal Phrase*) e sintagma verbal (VP – *Verbal Phrase*).

Antes de tudo, é necessário compreendermos que as unidades lexicais na língua carregam em si um traço formais que evidenciam sua categoria gramatical. Então, um item de nosso repertório linguístico mental apresenta obrigatoriamente informações acerca das tradicionalmente chamadas classes de palavras, dentre aquelas que estão disponíveis na língua. É por isso que todo falante nativo sabe distinguir, com destreza, se determinado item se constitui como um verbo ou como um nome. Para compreender melhor isso, utilizamos o mesmo exemplo analisado por Kenedy (2013, p. 139).

- (7) a. [*sujeito João [predicado viu Maria]*].
 b. * [*sujeito João [predicado visão Maria]*].

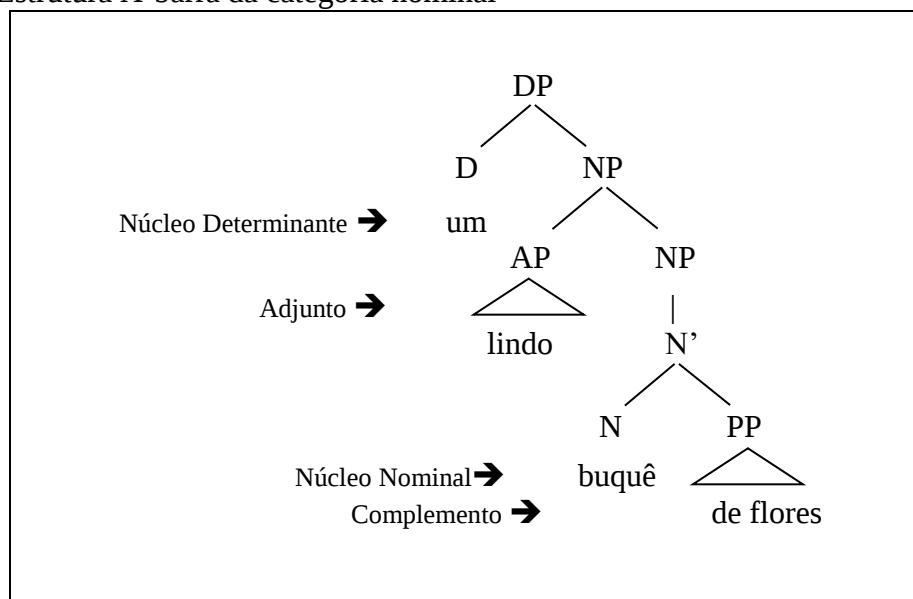
Assim, considerando o exemplo (7), qualquer falante nativo do PB identificaria a sentença (7a) como gramatical, mas não a (7b). E por quê? Segundo esse autor, nosso Sistema Computacional deve organizar itens lexicais em certas posições na frase que são coincidentemente compatíveis com o traço categorial desses itens. É por isso que o Sistema Computacional consegue interpretar *viu* como um verbo, em (7a), porque este informa ao Sistema o traço categorial [+V]. A partir disso, nosso Sistema posiciona o verbo como núcleo do predicado, só podendo ocupar esse mesmo lugar itens que carreguem o traço [+V]. De maneira diferente, *visão*, em (7b), deve ser alocado pelo Sistema numa posição diferente daquela ocupada por *viu*, porque *visão* tem o traço [+N]. Quando essa regra lógica é quebrada, não é possível se fazer a interpretação do traço pelo Sistema Computacional e, então, ocorre a agramaticalidade de uma sentença, como em (7b), por exemplo.

4.2 NOME E VERBO EM PORTUGUÊS

Câmara Jr. (2011), na quadragésima quarta edição de sua obra clássica sobre a estrutura da língua portuguesa, de caráter estruturalista, localiza as categorias nominal e verbal dentro da divisão dos vocábulos formais e as caracteriza, semanticamente, como sendo as classes representativas de coisas ou seres e de processos, respectivamente; embora admita que, numa visão filosófica, não é possível separar no universo biossocial os seres dos processos, considerando que nomes fazem as vezes de processos, “como as palavras *viagem*, *juízo* e *consolação*”, podendo ser interpretadas como atividades. (cf. CÂMARA JR., 2011, p. 78). Segundo esse autor, do ponto de vista morfossemântico, os nomes podem ou não ser constituídos por um objeto físico. Para ele, será constituído quando o significante representar aquilo que existe no mundo biofísico (*homem*; *flor*; *cadeira*). Entretanto, isso não ocorre se o significante for, por exemplo, *humanidade* ou *beleza*. Na perspectiva estruturalista do autor, o nome em Português tanto pode ter função de substantivo (termo determinado) como pode ter função de adjetivo (termo determinante).

Já na abordagem gerativista, conforme explica Kenedy (2013), podemos prever que um núcleo nominal N sempre projetará um sintagma nominal NP. Essa projeção pode incluir complementos e adjuntos, e se encaixa na posição de complemento de um núcleo determinante, conforme a figura abaixo:

Figura 1: Estrutura X-barra da categoria nominal



Fonte: Do autor.

De acordo com o que explica Brito (2003), a natureza lexical dos nomes depende das propriedades semânticas do núcleo nominal: [+/- animado], [+/- humano], [+/- contável], [+/- concreto], [+/- próprio]. Como mecanismos de concordância, os valores de gênero e número determinam a concordância do nome com determinantes, quantificadores, adjetivos e apostos. Em PB, no caso de núcleos coordenados de mesmo gênero, a concordância se dá nesse gênero; e, no caso de núcleos coordenados de gêneros diferentes, a concordância se dá no gênero masculino.

Observamos ainda que o núcleo nominal pode ser relacionável com outras categorias. Quando o são, essas são, conforme Brito (2003), quase sempre, um predicador semântico (relações temáticas), e a natureza da complementação depende de sua natureza lexical. Assim, em nomes derivados de verbos, em geral, como os que veremos no *corpus* desta pesquisa, o significado e o número dos complementos decorrem da grade temática do verbo correspondente. Ou seja, em PB, nomes que derivam de verbos (edificação/edificar; oferta/ofertar; vinda/vir) mantêm a mesma propriedade predicativa desses verbos, com os argumentos a que atribuem papéis temáticos, conforme Brito (2003).

(8) Ex.: *A edificação da ponte pela empresa (a empresa edificou a ponte)*
TEMA AGENTE

A oferta do livro à Maria pelo pai
TEMA ALVO AGENTE

A vinda de Diogo de Milão para Lisboa
AGENTE FONTE ALVO

(BRITO, 2003, p. 332-333)

Outra particularidade observada é o fato de os nomes em Português, como também em outras línguas naturais, não poderem atribuir CASO, não sendo, portanto, possível, nessas línguas, a estrutura [N+N]. Por exemplo: **a edificação a ponte*; **a oferta o livro*; **a vinda o Diogo*, havendo sempre a obrigatoriedade de o complemento de N se ligar a N por meio de uma preposição, que é uma categoria atribuidora de CASO (cf. BRITO, 2003).

Comenta Brito (2003) que há em Português, por outro lado, NPs cujos núcleos são nomes não relacionais, como entidades concretas – *livro, casa*; entidades abstratas – *paz, esperança*; parentesco – *pai, filho*; e relacionais – *perna, braço, pé*; icônicos – *quadro, fotografia*; de conteúdo proposicional – *fato, hipótese*; etc.

Quanto aos complementos do nome, os estudos mostram que esses podem ser *complementos determinativos*, que restringem o significado do nome – Ex.: *livro de história*;

ou complementos que marcam relações semânticas mais frouxas do que os papéis temáticos, de possuidor ou outras. Ex.: *a fotografia da rapariga, o vinho do Porto*. (cf. BRITO, 2003). Então, muitos nomes dessa natureza podem aparecer seguidos de um sintagma preposicional (PP – *Prepositional Phrase*). O uso da preposição, nesses casos, é importante para a compreensão semântica de alguns contextos, quando a sensação de incompletude ocorre, como se pode perceber em Ex.: *Vi a mãe* (de quem?); Ex.: *Admirávamos a fotografia* (de quê? de quem?), por exemplo.

Assim, conforme Mioto (2009), a definição das categorias lexicais N e V se dá pela combinação entre os traços e os valores que resultam nas quatro possibilidades de categorias lexicais descritas pela GU, como observado na Figura 2 a seguir:

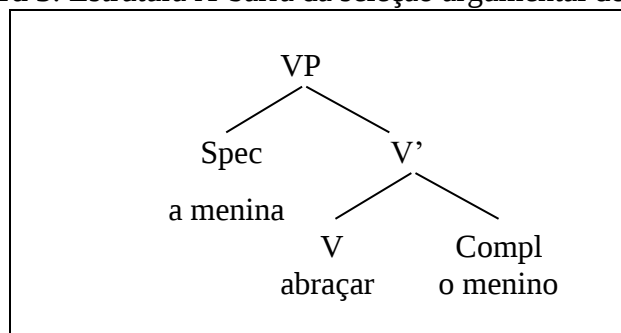
Figura 2: Formação das categorias lexicais

- | |
|---|
| a. [+N, -V] = nome;
b. [+N, +V] = adjetivo;
c. [-N, +V] = verbo;
d. [-N, -V] = preposição. |
|---|

Fonte: Mioto (2009, p. 27).

Já sobre a categoria verbal, podemos prever que um núcleo verbal V sempre projetará um sintagma verbal VP. Essa projeção é constituída, pois, pelo núcleo verbal e por complementos que são selecionados temática e categorialmente pelo verbo. Sendo assim, o núcleo verbal ocorre na sentença de forma isolada ou acompanhada de um ou mais verbos auxiliares (cf. BRITO, 2003). Na figura abaixo, vemos a representação do sintagma verbal com seus argumentos selecionados.

Figura 3: Estrutura X-barra da seleção argumental do verbo



Fonte: Mioto (2009, p. 30).

Rosa (2009) afirma que, nessa categoria lexical, ocorre o maior número de itens que expressam ações e processos, por ela ser considerada como classe aberta de palavras, pois

sempre pode acrescentar novas criações ao inventário mental. Uma vez que nomes funcionam como argumentos, no Português e na Libras, por exemplo, a função típica do verbo é a de funcionar como predicator. Dessa maneira, entendemos que a categoria V é uma classe de itens lexicais que deve ser associada, na estrutura da sentença, a dois outros itens, ou a um conjunto de itens, porque o verbo no PB, como em outras línguas naturais, carrega traços de seleção.

Segundo Miotto (2013), a partir da configuração dos argumentos selecionados pelo verbo e dos papéis temáticos que um verbo pode atribuir, o VO (verbo-objeto) pode tomar diferentes configurações estruturais. O verbo em PB pode, então, não selecionar nenhum argumento, como o verbo *chover* (*Chove*), por exemplo; ou selecionar apenas um argumento externo, como, dentre outros, o verbo *trabalhar* (*Alguém trabalhou*); pode ainda selecionar apenas um argumento interno, como o verbo *chegar* (*Chegou alguém*), por exemplo; pode também selecionar dois argumentos, sendo um externo e outro interno, como, por exemplo, o verbo *comprar* (*Alguém comprou algo*) ou, por fim, selecionar três argumentos, sendo um externo e dois internos, como, dentre outros, o verbo *dar* (*Alguém deu algo a alguém*).

Retomando o trabalho estruturalista de Câmara Jr. (2011), o linguista também esclarece alguns fatos sobre a significação geral das noções gramaticais do verbo, salientando que o verbo em Português abrange os dois morfemas flexionais de tempo e modo, de um lado, e, de outro, de pessoa e número. Para esse autor, a complexidade da interpretação dessa morfologia flexional dos verbos em Português é fruto da cumulação que neles se faz das noções de tempo e modo, além da noção de aspecto que, às vezes, de maneira suplementar, está incluída ainda na noção de tempo. Isso explica, talvez, dentre outros fatores de ordem da aquisição de L2, a dificuldade acentuada que têm os surdos brasileiros de adquirirem essa categoria do PB.

Em consonância com esse autor, a forma (morfologia) pode ser um critério para separar, em Português, da mesma maneira como sucedia no latim, os nomes dos verbos; mais precisamente, a oposição da forma. Em suas palavras, o verbo:

apresenta as noções gramaticais, e morfemas gramaticais correspondentes, de tempo e modo, referentes a si mesmos, e de pessoa referente ao seu sujeito, ou ser a que ele é associado como ponto de partida do processo que designa. Enquanto /S/ no nome *cantos* significa plural, o morfema homônimo /S/ em *cantas* indica 2ª pessoa do singular (CÂMARA JR., 2011, p. 78).

De volta à Gramática Gerativa, Villalva (2003) nos apresenta o verbo em PB como uma categoria que se distribui por diferentes classes temáticas. Segundo ela, damos o nome de

conjugações às classes temáticas dos verbos e seu constituinte é chamado de *vogal temática*. Assim, os verbos se distribuem por três conjugações: 1ª conj. –ar, 2ª conj. –er e 3ª conj. –ir, e habitualmente são identificadas a partir da forma do infinitivo em que a vogal temática está sempre presente. Villalva (*Ibidem*) ainda nos esclarece que, curiosamente, os verbos em Português carregam um comportamento morfológico interessante: só a primeira conjugação aceita novos vocábulos; todos os verbos irregulares pertencem ou à segunda ou terceira conjugações.

Explica-nos Brito (2003) que, em Português, a concordância se dá entre o predicator verbal e o sujeito, ou seja, essa atribuição morfológica de pessoa e número à forma verbal se faz entre o sujeito da oração e a primeira forma verbal, seja o verbo principal (Ex.: *A avó leu os contos para a neta*) ou o verbo auxiliar (Ex.: *Os contos foram lidos pela avó*). Sendo assim, a concordância se estabelece como uma propriedade morfológica inerente aos verbos, um processo sintático, pois esses são afetados por afixos de tempo, modo, aspecto, pessoa e número (BRITO, 2003). Ainda segundo essa mesma autora, além de complementos e auxiliares, o verbo em Português também pode apresentar adjuntos, como os sintagmas preposicionais e os sintagmas adverbiais.

Ademais, os verbos em Português podem exprimir, a partir da definição de seus papéis temáticos, aspectos diversos, uma vez que “o número e a natureza dos argumentos de um dado verbo está estreitamente ligada à natureza aspectual deste” (DUARTE; BRITO, 2003, p. 190). Diante disso, conforme essas duas autoras, temos, em Português, verbos que exprimem estados, os chamados *verbos estativos* (Ex.: *João está deitado*); verbos que exprimem situações dinâmicas, os *verbos não estativos* (Ex.: *Maria guiou o carro de Pedro*). Neste último conjunto, temos ainda uma subdivisão: verbos dinâmicos que tendem para um fim, os chamados *verbos télicos*, e os dinâmicos que não tendem para um fim, chamados de *verbos atélicos*.

Essas situações dinâmicas atélicas são chamadas de *processos*. Já aquelas situações dinâmicas que tendem para um fim são distinguidas por sua duração: situações com duração longa são *processos culminados*, situações com duração curta são *culminações* e, por fim, situações sem expressão de duração são *pontuais*. Vemos, por todo esse conjunto de informações, a complexidade da categoria verbal em Português a que se referiu Câmara Jr. (2011).

4.3 NOME E VERBO EM LIBRAS

Diferentemente do explicitado em Português sobre as categorias nome e verbo, os nomes e os verbos em Libras, língua de modalidade gesto-espaco-visual, apresentam uma arquitetura que leva necessariamente em consideração esse tipo de canal perceptual. Para início de conversa, vale mencionar que os primeiros estudos sobre línguas gestuais¹⁷ no mundo ocorreram por volta de 1960 com o linguista norte-americano William C. Stokoe Jr., através de quem foi possível se perceberem nuances entre as estruturas e a organização dos elementos das línguas de sinais em comparação com os das línguas orais.

Essas descrições feitas por Stokoe, conforme nos explica Pizzio (2011), foram importantíssimas para que as línguas de sinais tivessem, de fato, o status de língua; isso porque, até então, com base nessa mesma autora, os estudos linguísticos estavam voltados apenas para as línguas orais. Dessa maneira, os estudos de Stokoe ampliaram o campo da linguística, trazendo para seu campo de investigação mais uma modalidade ou tipologia de língua natural, com vistas à natureza dos princípios e parâmetros até então encontrados apenas em línguas orais.

Assim, Stokoe (1982) propôs os parâmetros em Língua de Sinais Americana (ASL, sigla em Inglês para *American Sign Language*), cujas unidades não são carregadas separadamente, e estendeu esses parâmetros às línguas de sinais do mundo, comparando-os com a fonologia¹⁸ já estudada das línguas orais. Os parâmetros¹⁹ estabelecidos por Stokoe

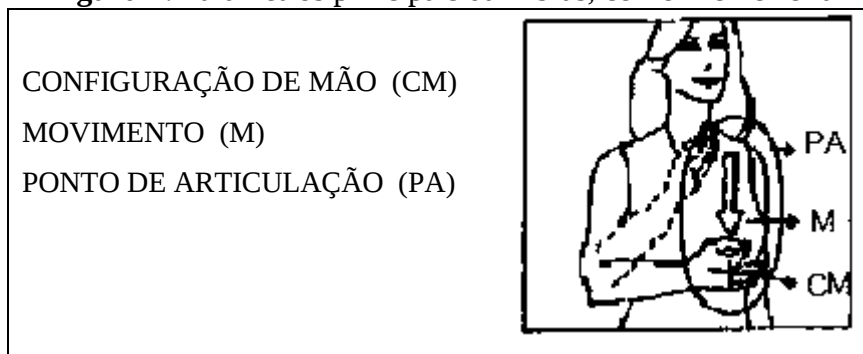
¹⁷ Na definição de Chaibue (2013, p. 17):

As línguas de modalidade visogestual são aquelas cujo modo principal de percepção linguística é a visão, tendo o corpo e o espaço à sua volta como modo principal de produção; opõem-se conceitualmente às línguas de modalidade oral-auditiva, caracterizadas pela audição como modo principal de percepção e a fonação como modo de produção. O que é denominado ‘palavra’ ou ‘item lexical’ nas línguas orais-auditivas é denominado ‘sinal’ nas línguas visogestuais. O sinal surge da combinação dos seguintes parâmetros de articulação: configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação, expressão facial e/ou corporal.

¹⁸ O termo **fonologia** tem sido amplamente utilizado na literatura como empréstimo aplicado às línguas de sinais. O próprio Stokoe propôs o termo “quirema”, para as unidades mínimas da língua sem significado, isto é, os parâmetros, e o termo “quirolgia” para o estudo das combinações dessas unidades mínimas, conforme nos explica Pizzio (2011). Não obstante, há dez anos, Barros (2008) introduziu ineditamente em sua tese de doutorado o termo “visema”, com o intuito de esclarecer que “mesmo sendo nomenclaturas equivalentes, *visema* e *fonema*, não são iguais e suas diferenças precisam ser acentuadas a fim de compreendermos sua verdadeira natureza e seu processamento” (BARROS, 2008, p. 14). Entretanto, podemos, por outro lado, considerar que a adoção dos termos já consagrados pelos estudos fonológicos chama a atenção para o fato de que as línguas de sinais apresentam os mesmos módulos linguísticos verificados em outras línguas naturais, sendo o módulo fonológico um deles, não obstante sua manifestação não seja sonora. Assim, neste trabalho, seguimos a tradição e adotamos a terminologia da fonologia.

foram, como nos explica Felipe (2006): Configuração de mão (CM), Locação da mão (L), Movimento da mão (M) e Direcionalidade (Dir)²⁰; conforme é possível se perceber na Figura 4 abaixo, em que o parâmetro L é visto como Ponto de Articulação (PA). Nas palavras da autora, além desses quatro parâmetros, há de se considerarem também os traços não manuais dos sinais, que são as expressões orofaciais e corporais.

Figura 4: Parâmetros principais da Libras, conforme Ferreira



Fonte: Ferreira (2010, p. 24).

No Brasil, um dos trabalhos pioneiros de análise linguística da Libras se deve a Ferreira (1984; 2010 [1995]). A autora partiu dos estudos de Stokoe sobre os parâmetros para desenvolver seus estudos. Em sua obra sobre uma proposta de gramática para línguas de sinais, Ferreira (2010) afirma que a simultaneidade é uma característica típica das línguas de sinais. Conforme averiguado na Figura 4, os parâmetros da Libras são realizados simultaneamente e são elementos que compõem um sinal na língua. Segundo a autora, embora haja várias possibilidades de traços e combinações de traços dos diferentes elementos que compõem um sinal, cada língua de sinais se organiza a partir de um número limitado de CM, L e M possíveis. De acordo com Felipe (2006, p. 202):

Estes cinco parâmetros podem expressar morfemas através de algumas configurações de mão, de alguns movimentos direcionados, de algumas alterações na frequência do movimento, de alguns pontos de articulação na estrutura morfológica e de alguma expressão facial ou movimento de cabeça concomitante ao sinal, que, através de alterações em suas combinações, formam os itens lexicais das línguas de sinais.

Dessa forma, portanto, segundo essa autora, citando seu próprio trabalho de 1998, os parâmetros da Libras são “morfemas lexicais ou gramaticais que podem ser, diferentemente,

¹⁹ Essas unidades da Libras podem ser vistas com mais detalhes na apresentação do sistema SEL em anexo neste trabalho.

²⁰ É importante registrarmos aqui que este parâmetro é contestado por autores como Ferreira (2010) e Quadros e Karnopp (2004), para quem a *Direcionalidade* é um subparâmetro ligado ao M da mão.

uma raiz/radical (M), um afixo (alterações em M e CM) e uma desinência, ou seja, uma marca de concordância número pessoal (Dir) ou de gênero²¹ (CM)” (FELIPE, 2006, p. 202). E esses elementos são, nas palavras de Pizzio (2011), muito importantes do ponto de vista linguístico, porque distinguem significado quando são combinados uns com os outros.

Diferentemente, Lessa-de-Oliveira (2012) considera que esses parâmetros são, na verdade, traços, que se constituem como as menores unidades articulatórias dos sinais, isto é, são, conforme a autora, a segmentação do sinal em que podemos encontrar as menores unidades classificáveis, agrupáveis. Para Lessa-de-Oliveira (2012, 2018) a estrutura articulatória das línguas de sinais é hierárquica, compondo-se de quatro níveis que vão dos traços ao sinal e os ditos parâmetros estão no 1º nível dessa estrutura. Continua explicando a autora que:

[...] o 2º nível de segmentação articulatória em línguas gestovisuais se constitui de três elementos de naturezas distintas, aos quais denominamos macrossegmentos, são eles: *Mão* (M), *Locação* (L) e *Movimento* (Mov). Esses macrossegmentos se formam a partir da combinação de traços intrinsecamente relacionados. Esses traços são os parâmetros, entre os quais listamos os já mencionados na literatura – *configuração de mão*, *movimento*, *ponto de articulação* (ou *locação*), *orientação do movimento*, *orientação da palma* e *expressão facial* – e outros descobertos durante nossas análises como: os *três eixos de posição da mão*, os *três planos de realização do movimento*, os *movimentos de dedo* e os *pontos de toque* [...]. O 3º nível articulatório se constitui de unidades formadas pela junção dos três macrossegmentos acima, as quais denominamos unidades MLMov. A junção dessas unidades MLMov forma o 4º nível. (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 156)

A partir de estudos pioneiros como os de Ferreira (2010 [1995]), vários trabalhos gerativistas já foram desenvolvidos no Brasil acerca da estrutura e funcionamento da Libras. Em pertinência a este nosso estudo teórico, interessa-nos a pesquisa de doutorado de Pizzio (2011), na qual a autora buscou averiguar a distinção ou não entre nomes e verbos na Libras. Outros trabalhos também versam sobre esse mesmo tema, como o de Chaibue (2013), em que a autora relaciona os universais linguísticos às línguas de sinais, considerando a possibilidade ou não da indistinção entre as categorias N e V na Libras. Além desses, Finau (2004) e Silva (2015) apresentam como se caracteriza a categoria verbal na Libras. Ademais, Quadros e Karnopp (2004) apresentam uma explicação sintética sobre o processo de formação de nomes e verbos na língua brasileira de sinais, e de Pizzio (2011) que descreve a (in)distinção entre essas duas categorias na Libras.

²¹ Sobre o *gênero*, é pertinente repetirmos aqui as considerações de Silva (2015, p. 75): “O que se denomina na literatura especializada como concordância de gênero em línguas de sinais não é equivalente à propriedade denominada como gênero em línguas como o Português; nestas, essa propriedade designa masculino e feminino; naquelas, gênero distingue: pessoa, animal, coisa e veículo”.

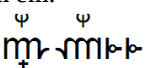
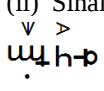
Conforme Quadros e Karnopp (2004), a simultaneidade e a sequencialidade são fatores relevantes para a formação de sinais. Assim, segundo elas, o caráter simultâneo dos sinais é universal entre as línguas de sinais, está relacionado à cognição espacial, é motivado, não se relacionando a palavras livres, é coerente semanticamente, produtivo e apresenta menos variação individual. Já o caráter sequencial é específico de cada língua de sinais, não está relacionado à cognição espacial, é arbitrário, gramaticalizado, de palavras livres, menos coerente semanticamente, tem produtividade limitada e apresenta uma variação individual considerável (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Assim, Quadros e Karnopp (*Ibidem*) descrevem a formação de itens lexicais na Libras considerando os empréstimos do Português, a composição, a incorporação de números, incorporação de negação e a derivação. Acerca dos empréstimos do Português, as autoras explicam que um sinal na Libras pode ser produzido através de soletração que sofre um processo de lexicalização para se moldar às regras da Libras. Em suas palavras, “a soletração manual não é uma representação direta do Português, é uma representação manual da ortografia do Português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que têm correspondência com a sequência de letras escritas do Português” (*Ibidem*, p. 88).

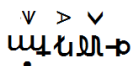
Sobre a composição, explicam as autoras que os sinais se realizam através da regra de contato. Ou seja, o contato do primeiro sinal, do segundo e da possibilidade do terceiro sinal, que é mantido: quando se fizer uma nova composição com o novo sinal, através de novo contato, que pode ser em qualquer locação do corpo, cria-se um novo sinal. Se tomarmos como exemplo o sinal de ESCOLA, que aparece reiteradas vezes em nosso *corpus*, veremos que ele é formado por dois sinais simples (CASA + ESTUDAR).

Já Almeida (2013) e Almeida e Lessa-de-Oliveira (2014) desenvolvem estudo em que observam que há pelo menos seis tipos diferentes de estruturas componentes dos sinais que se constituem a partir da unidade MLMov, descoberta por Lessa-de-Oliveira 2012. As autoras detectam, assim, os seguintes tipos de composição de sinais:

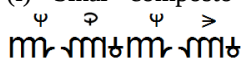
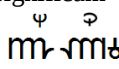
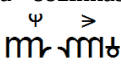
A - Sinais formados por uma única unidade MLMov, que se subdividem em:

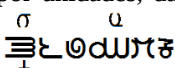
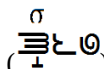
- (i) Sinal que comporta em sua totalidade uma raiz semântica: Ex.:  (ESTUDAR). Todos os elementos desse sinal, em conjunto, formam a raiz semântica *estudar*.
- (ii) Sinal que comporta uma raiz semântica em parte dos seus segmentos: Ex.:  (QUATRO TIPOS). Neste exemplo, parte do macrossegmento Mão, a parte que corresponde à mão de base, realiza o sinal correspondente ao algarismo quatro (). O restante dos elementos da unidade não representam nada

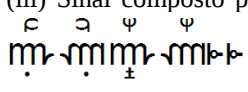
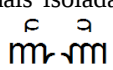
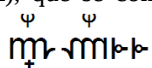
isoladamente, embora correspondam a uma parte do sinal TIPO, que aparece no dicionário Lira e Felipe (2001).

(iii) Sinal que comporta mais de uma raiz semântica: Ex.:  (QUATRO TIPOS DIFERENTES). O sinal correspondente ao algarismo quatro é realizado com a mão de base , enquanto a mão principal realiza, conjuntamente e associada ao sinal QUATRO, a outra parte deste sinal , que isoladamente corresponde ao sinal DIFERENTE  realizado com uma única mão, com alteração do eixo e acréscimo de um movimento retilíneo para direita.

B - Sinais formados por mais de uma unidade MLMov, que se subdividem em:

(i) Sinal composto por unidades que não significam nada sozinhas Ex.:  (BOLO), cuja unidades  e  não significam nada isoladamente.

(ii) Sinal composto por unidades, das quais apenas uma corresponde a outro sinal isoladamente: Ex.:  (ONÇA). A primeira unidade deste sinal  isoladamente corresponde ao sinal LEÃO (ou FELINO) e a segunda unidade  não corresponde a nenhum sinal, isoladamente.

(iii) Sinal composto por unidades que correspondem a outros sinais isoladamente:  (ESCOLA), que se compõe pela unidade , que é sinal CASA, mais a unidade , que é o sinal ESUD[ar/o/ioso]. (Adaptado de ALMEIDA; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2014, p. 273-275)

A respeito da incorporação de números, Quadros e Karnopp (2004) acreditam que esta ocorre com morfemas presos que podem se concatenar para criar novos significados. Para ilustrar isso, as autoras tomam como exemplo o conceito de *dois meses* ou *três meses* que podem ser realizados apenas pela mudança na configuração de mão do sinal: se houver mudança da CM de 1 para 2 ou para 3, o número de meses referidos muda também; entretanto, a locação, a orientação da palma da mão e as expressões não-manuais continuam inalteradas.

Com relação à incorporação da negação, elas afirmam que esse é um processo bastante produtivo em Libras, porque o item a ser negado, através de vários processos, sofre alteração de um ou mais parâmetros, especialmente o M, acarretando o surgimento de um item diferente daquele de sua base, que será a sua contrapartida negativa, como nos pares TER/NÃO-TER ou GOSTAR/NÃO-GOSTAR, por exemplo. Além dessa incorporação da

negação, é possível também realizar a negação de um item apenas com a incorporação de uma expressão facial negativa ao sinal, sem mudança em um dos parâmetros do sinal.

Já a derivação, que muito interessa a esta pesquisa, constitui na verdade uma das funções mais importantes da morfologia, no que se refere à mudança categorial, pois possibilita a utilização da ideia de uma classe gramatical em uma outra. De acordo com Quadros e Karnopp (Ibidem), um processo morfológico bastante comum na língua brasileira de sinais é aquele que deriva nomes de verbos ou vice-versa. Essa questão da derivação na Libras faz emergir uma discussão na literatura da área sobre a possibilidade ou não de haver diferença morfológica entre essas duas categorias. Mais à frente, ainda nesta subseção, vamos apresentar alguns comentários sobre isso.

Essas duas autoras, referindo-se aos estudos de Klima e Bellugi (1979) sobre a ASL, elenca oito diferentes processos de flexão que também são encontradas na Libras, a saber: (i) pessoa – muda as referências pessoais no verbo; (ii) número – indica o singular, o dual, o plural e o múltiplo; (iii) grau – apresenta distinções para “maior”, “muito”, “mais próximo”, etc.; (iv) modo – apresenta distinções como o grau de felicidade, por exemplo; (v) reciprocidade – indica mutualidade; (vi) foco temporal – indica aspectos temporais como “progresso”, “início”, “consequência”, por exemplo; (vii) aspecto temporal – apresenta distinções de tempo, tais como “por muito tempo”, “continuamente”, “há muito tempo”; e, por fim, (viii) aspecto distributivo – indica distinções, tais como “cada”, “para todos”, etc. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 111).

Sobre a categoria verbal em Libras, Silva (2015), resumindo estudos anteriores explica que, nessa língua, os verbos podem ser classificados em: verbos com concordância, sem concordância, verbos espaciais, manuais e classificadores. No que diz respeito aos verbos com concordância, ela explica que esses são tratados como verbos que se flexionam em *pessoa*, *número* e *aspecto*, mas não incorporam afixos locativos. Em outras palavras, os verbos com concordância, também chamados na literatura de *verbos direcionais*, *verbos flexionados*, *verbos de movimento* e *verbos de flexão*, ou concordam morfológicamente com os papéis temáticos *fonte* e *alvo*, o que pode ser facilmente identificado através do movimento da articulação do sinal, ou concordam sintaticamente com os argumentos ocupantes das posições de sujeito e objeto na sentença, que podem ser verificados pela direção da palma da mão. Ainda a esse respeito, a autora, mencionando Quadros e Karnopp (2004), cita os *verbos reversos*, que são aqueles cuja trajetória de realização do sinal inicia na posição de objeto e finaliza na posição de sujeito.

Sobre os verbos sem concordância, também conhecidos como *verbos simples*, segundo Silva (2015), esses formam a classe de verbos considerada padrão nas línguas de sinais. De acordo com a autora, os verbos sem concordância se caracterizam por não codificarem nenhuma propriedade gramatical de concordância com seus argumentos, porque eles não possuem nenhuma marca que indique a pessoa do discurso ou o objeto, ou seja, nas palavras de Quadros e Karnopp (2004, p. 116), “são verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos”, mas alguns deles apresentam flexão de aspecto.²²

Afirma Silva (2015) que os verbos espaciais são aqueles que marcam movimento e locação no espaço, sendo esses os que incorporam afixos locativos, portanto. Segundo a autora, é a direção do movimento, nesse tipo de verbo, que codifica a posição dos argumentos locativos, ou seja, seu ponto de partida e o destino. Citando Quadros e Quer (2010), a autora explica que esses verbos espaciais também são considerados verbos com concordância, mas com concordância específica locativa, pois concordam com argumentos locativos.

Já os verbos ditos manuais são apresentados por Quadros e Karnopp (2004), citadas por Silva (2015, p. 71), como sendo a classe de verbos que “poderia incluir os classificadores que incorporam a informação verbal na sentença, pois também incorporam objeto quando é o caso”; isso porque, conforme Silva (*Ibidem*), são verbos que envolvem uma configuração de mão tal que parece representar o “segurar do objeto com a mão”, já que esses verbos incorporam argumentos ao mesmo tempo que indicam seu formato (se oval, se grosso, se fino, por exemplo).

A última tipologia verbal, os verbos classificadores, é problematizada por Silva (*Ibidem*) porque são verbos que têm causado controvérsias na literatura. A autora considera, com base em vários autores, que os classificadores são de fato considerados complexos do ponto de vista da discussão teórica e argumenta a favor da ideia de que esses verbos têm sido vistos como formas manuais relacionadas a coisas, pessoas e animais, funcionando como marcadores de concordância, isto é, um tipo de classificação com adjetivação descritiva.

Frente ao que foi dito, direcionando-nos ao mote de nossa pesquisa, trazemos o que afirma Chaibue (2013), segundo a qual, geralmente, os estudos sobre as línguas de sinais partem do pressuposto de que existem nessas línguas as categorias N e V. Segundo essa autora, alguns estudos sobre as línguas de sinais defendem um único aspecto responsável pela distinção entre nomes e verbos: o parâmetro movimento (M).

²² A questão da presença de flexão em línguas de sinais é algo ainda controverso, pois, embora certos autores afirmem a existência desse processo em línguas de sinais, ainda não se apresentou uma descrição ampla e clara sobre quais seriam os morfemas flexionais responsáveis por cada uma das propriedades para as quais se indica a existência de processo flexional.

Chaibue (2013) lança mão da linguística funcional, cognitiva e da tipologia linguística para investigar se o universal linguístico absoluto proposto por Greenberg (1966) – a saber: todas as línguas naturais fazem distinção entre nomes e verbos – deve ser aplicado às línguas de sinais com base nos mesmos critérios utilizados para as línguas orais. A autora faz considerações acerca da inconsistência desse parâmetro como elemento distintivo das categorias N e V na Libras, encontrando nos dados de sua pesquisa certas inadequações de alguns critérios distintivos nas línguas orais para essas mesmas categorias nas línguas de sinais.

Acerca disso, Silva (2015), tratando da categorização dos sinais em Libras, coaduna com nossas hipóteses, pois também se posiciona contrária à ideia de que haja distinção morfológica entre N e V nessa língua, ao declarar que:

não podemos afirmar que em Libras exista uma diferença morfofonológica que distinga nomes de verbos, ou seja, como resultados de nossas observações, podemos dizer que a mudança de movimento como paradigma morfofonológico para marcação de categoria gramatical não é produtiva em Libras. Dessa maneira, [...], o mesmo sinal pode se apresentar como um verbo em uma dada frase e como um nome em outra [...] (SILVA, 2015, p. 93).

Além dessa autora, outros trabalhos desenvolvidos nos últimos anos com a língua brasileira de sinais afirmam não haver marca morfológica para diferenciar, no próprio sinal, a categoria nominal da verbal. Ademais, Almeida (2013, p. 20) também discorda de tal distinção quando trata de categorias lexicais na Libras em sua pesquisa de mestrado. A autora, ao considerar a análise de seus dados, observa que:

[...] Libras vem mostrando ser uma língua que não apresenta marcas morfológicas definidoras de morfemas verbais, nominais, adjetivais etc. Por exemplo, diante de um sinal como CRESC(ER) isolado, fica difícil saber se se trata de verbo *crescer*, do nome *crescimento*, ou do adjetivo *crescido*. (ALMEIDA, 2013, p. 20)

É isso que comprova Pizzio (2011) em estudo que parte dos trabalhos de Supalla e Newport (1978), Quadros e Kanopp (2004), Felipe (2006) e Ferreira (2010). A autora chega à indistinção morfológica entre nomes e verbos na Libras, lançando mão de testes de eliciação e de compreensão, aplicados a surdos adultos filhos de pais surdos e surdos adultos filhos de pais ouvintes, com a finalidade de verificar como é a produção e a compreensão dessas duas categorias em Libras pelos informantes, com vistas à distinção ou não entre essas categorias.

Ela também se reporta à tipologia linguística assumida por Greenberg. De acordo com a pesquisadora, Greenberg sustenta os universais linguísticos na abordagem da tipologia

funcional, pois busca explicar a estrutura linguística, principalmente em termos de função linguística. Isso contrasta com a abordagem formalista chomskyana, que considera a língua um sistema autônomo e idiossincrático, a qual pode ser explicada tendo em vista sua própria estrutura/organização.

Em sua pesquisa acadêmica, Pizzio percebeu que aquele parâmetro de movimento adotado por Supalla e Newport para a ASL não era totalmente aplicável à Libras, tendo em vista que seus informantes ora não perceberam diferença entre as duas categorias, produzindo exatamente o mesmo sinal para ambos os casos, ora usavam outras estratégias para diferenciar essas classes, como a realização de sinais compostos, por exemplo, principalmente para produzir nomes. A pesquisadora, portanto, conclui que:

foi constatado que não é possível fazer a generalização de Supalla e Newport (1978) para os dados da Libras, pois nem todos os pares preenchem os requisitos de movimento longo e único para o verbo e movimento curto e reduplicado para o nome. Muitas vezes, essa impossibilidade ocorreu devido a restrições de formação do próprio sinal, quando não é possível produzir um movimento único e longo em virtude do movimento circular e do movimento alternado próprios de alguns verbos e nomes (PIZZIO, 2011, p. 225).

Frente a isso, na análise dos dados na seção 6, consideraremos, então, comungando com os autores apresentados acima, a indistinção morfofonológica entre N e V na Libras, por, sustentando nossas hipóteses iniciais, influência direta dessa mesma indistinção na escrita da interlíngua Português-Libras pesquisada.

5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A INTERLÍNGUA

5.1 HIPÓTESE DA INTERLÍNGUA

Sabemos que a aquisição de uma L2 é sistematizada, vagarosa, consciente e voluntária (Cf. KATO, 2005). Há de se considerar que os surdos envolvidos nesta pesquisa já passaram do período crítico²³ de aquisição da linguagem e, evidentemente, a exposição a uma segunda língua tardiamente deva comprometer sua aquisição, se as hipóteses sobre o período crítico estiverem corretas. Considerando a situação de aquisição de uma L2 apenas em modalidade escrita, como é o caso da maioria dos surdos, devemos acrescentar que outra dificuldade na aquisição da L2 (como modalidade escrita apenas) se deva à pouca exposição ao *input* natural da língua, pois o contato de aquisição com essa segunda língua se dá estreitamente em ambientes formais de aprendizagem, como a sala de aula da escola e a sala do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, de acordo com Damázio (2007).

Em relação a isso, Quadros (1997) aborda sobre a aquisição específica do Português como segunda língua por surdos, destacando alguns aspectos fundamentais, como, por exemplo, o processamento cognitivo espacial próprio do surdo; a possibilidade da transferência de marcas gramaticais da Libras para o Português; as diferenças estruturais dessas duas línguas e as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita a partir de sua cultura. Em Quadros e Finger (2008), vemos que uma teoria geral de aquisição de segunda língua precisará abarcar os fatores internos (os processos cognitivos e os aspectos afetivos individuais) e externos (contextos de aprendizagem) e sua inter-relação.

O surgimento, portanto, de uma interlíngua (IL), como resultado das influências linguísticas que a L1 e a própria L2 exercem sobre a aquisição da escrita dessa L2, é o que Selinker (1972) apresenta como sendo um sistema linguístico próprio criado mentalmente pelo adquirente de uma L2 quando da tentativa de reproduzir as normas da língua-alvo, e constitui uma gramática variável própria de cada adquirente. Assim sendo, Selinker (Ibidem), citado por Brochado (2006, p. 288), conceitua essa IL como “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2”.

²³ Com relação a isso, afirma Augusto (2007, p. 278) que “uma das evidências apresentadas em relação ao caráter inato, biológico, característico e específico da espécie humana no que concerne a uma faculdade da linguagem provém do chamado período crítico. Períodos críticos constituem períodos de tempo durante os quais a exposição a determinado contexto ambiental se faz necessária para que um traço inato possa ser estimulado”. Isso é o mesmo que dizer sobre o período no qual um indivíduo é exposto a uma língua e a adquire.

Por causa disso, observamos, de maneira geral, nas produções escritas de surdos, marcas linguísticas da Libras na tentativa de produzir as sentenças do Português, conforme observou Brochado (*Ibidem*) nos dados de sua pesquisa. Em seu trabalho de doutoramento, a pesquisadora descreveu algumas características de interlíngua encontradas em seu *corpus*, que podem também estar presentes nos dados do nosso trabalho, e as agrupou em IL1, IL2 e IL3, como numa sucessão de estágios de aquisição da (inter)língua. Para a autora, são marcas do estágio da IL1, por exemplo, (i) o predomínio de construções frasais sintéticas; (ii) estruturas gramaticais bem semelhantes à Libras e quase nenhuma característica do Português; (iii) o predomínio das classes gramaticais nome/adjetivo/verbo; (iv) a baixa frequência de elementos funcionais (artigos, preposições e conjunções); e (v) a ocorrência demasiada de verbo na forma infinitiva.

Por outro lado, o estágio da IL2 é caracterizado, por exemplo, (i) pela justaposição intensa de elementos da Libras sobre os do Português; (ii) pelo emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; (iii) pelo emprego dos elementos funcionais, na maioria das vezes, de modo inadequado; (iv) pela inserção de muitos itens do Português na sentença, formando uma sintaxe confusa; e (v), em alguns momentos, pelo emprego de verbos copulativos. Já a IL3 apresenta, por exemplo, (i) predomínio de estruturas frasais na ordem SVO (sujeito-verbo-objeto); (ii) uso mais adequado de categorias funcionais; (iii) estruturas complexas em alguns momentos; (iv) emprego mais correto dos copulativos *ser*, *estar* e *ficar*; e (v) marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número.

Sendo assim, com base nessa mesma autora, consideramos que a apropriação da escrita pelos surdos deva ser encarada realmente como um processo, formado por estágios que se sucedem no tempo, cujo ponto inicial é a sua L1, a Libras, e cujo ponto final é a sua L2, o Português escrito, conforme explicado por ela. Assumimos, portanto, neste trabalho, a hipótese de que os sujeitos-informantes escrevam algo que aqui tratamos como interlíngua Português-Libras, exatamente por identificarmos no *corpus* da pesquisa um grande volume de elementos que ora convergem com a estrutura gramatical da Libras, ora com a estrutura gramatical do Português, e, em alguns momentos, elementos que não convergem nem com a Libras nem com o Português, como se fosse uma espécie de “terceira língua”.

Além disso, temos visto na literatura da área de aquisição ou aprendizagem de L2 um relevante interesse pela noção de interlíngua, provavelmente pela adoção de uma compreensão do processo de aquisição de L2 como um caminho muito mais variado e perpassado pela L1 do que se imaginava. Nessa perspectiva, observamos o quanto os métodos tradicionais de ensino de língua, em especial aqueles de ensino de L2 que enfatizam o erro e

sua possível eliminação, estão distantes de um contexto de aquisição de L2 mais próximo da realidade. Sobre isso, Brochado (2006, p. 288) relembra que “uma das teorias que mais influenciaram esse novo tratamento dos chamados erros foi a Teoria da Interlíngua, que postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas”.

Dito de outra maneira, concordamos com essa autora (Op. cit.) que afirma serem os erros “características do sistema de uma IL, isto é, parte da gramática da IL, não sendo considerados como erros”. Ela acrescenta ainda que é extremamente complexo tal processo de apropriação de uma segunda língua e, por causa disso, “podemos conceituar interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (IAL) em determinada altura da aprendizagem”.

Diante desse contexto de aquisição de uma segunda língua, Salles *et al* (2007) nos chama a atenção para o fato de as especificidades do canal de percepção linguística levarem os surdos a uma dificuldade na aquisição da escrita do Português pela não aquisição da modalidade oral dessa língua. A autora nos esclarece ainda que, se na aquisição da língua materna não é necessário explicitar algumas propriedades de domínio da língua em sua plenitude, por outro lado, na aquisição de uma segunda língua, isso se faz mais que necessário, principalmente quando a língua que se pretende adquirir se distancia da L1 por diferença do canal perceptual utilizado.

Nesse sentido, pretendemos, na análise dos dados, verificar características das categorias N e V como estágios de interlíngua, uma vez que muitos aspectos do Português são objetos de dificuldades corriqueiras para os surdos, como o uso de determinantes, das conjunções, o emprego de certos tempos verbais, a distinção dos copulativos *ser/estar*, as propriedades de muitos nomes quanto ao gênero e à semântica, etc., conforme nos explicam Salles *et al* (2007). Frente a isso, seguindo o que afirma Brochado (2006) sobre as etapas por que passa a aquisição da escrita por surdos, acreditamos que os textos de nossos sujeitos-informantes surdos também revelem diferentes níveis de apropriação da modalidade escrita da L2, que nos mostra haver diferentes estratégias de codificação da língua-alvo.

Portanto, os estudos de aquisição da linguagem voltados para a teoria da interlíngua têm apresentado evidências interessantes acerca de como funciona essa apropriação na mente dos falantes, quais são as estratégias usadas para a busca de uma competência em L2 e, especialmente, em que medida a língua materna do adquirente interfere na aquisição da segunda língua e como é essa interferência. Tais evidências, conseqüentemente, podem nos fazer entender que os indivíduos interagem de diferentes maneiras com a língua e não a adquirem/aprendem mecanicamente, nem todos da mesma forma.

Com relação a isso, Salles *et al* (2007) apresentam alguns aspectos da aquisição do PB por ouvintes com o intuito de justificar que as dificuldades decorrentes da aquisição de uma língua diferente de sua língua materna não são enfrentadas apenas pelos surdos, mas também por ouvintes adultos de outras nacionalidades. Em sua obra, as autoras apresentam textos de indivíduos adultos de diferentes países, sendo: um falante de tailandês L1 e Inglês L2; um falante de holandês L1 e Inglês L2; e um falante de holandês L1, francês e Inglês L2. Os dados apresentados são interessantes e valem a pena ser comentados. Pela análise das autoras, todos os informantes estrangeiros apresentaram problemas na escrita dos textos. A seguir, apresentamos dois textos colhidos pelas autoras dispostos na obra:

Eu tomo banho e coloco roupa. Eu ligo máquina de lavar. Eu como café da manhã. Eu almoço. Eu faço lanche por meus filhos. Eu dormo às 22:30 (SALLES *et al*, 2007, p. 120).

Eu moro em Brasília, até hoje é 2 meses. Dos brasilienses estão pessoas feliz. Eu tenho os amigos brasilienses. Eles são pessoas boa. Eles ajudam para mim. Eu gosto morar aqui, mas tenho problema com falando. Falar Português é difícil. Eu estudo todos os dias. Eu gosto da comida aqui. Eles comem muito feijoas e churrasco é muito bem. Eu escrevo mais. Tchau. (*Ibidem*).

Como é possível percebermos, os textos de maneira geral não diferem muito do “padrão” do texto do surdo. Identificamos algumas características similares. De acordo com as autoras, os textos evidenciam frases curtas, omissão de artigos, inadequação semântica lexical, falha na concordância nominal, omissão do verbo ser, repetição desnecessária de itens lexicais, dentre outros problemas. Quase todos esses equívocos são encontrados nos dados de nosso *corpus*, o que nos faz inferir que as dificuldades com os aspectos gramaticais do Português são suscetíveis a qualquer adquirente, independentemente de sua condição neurossensorial. Para elas:

À medida que o conhecimento da língua se desenvolve, os enunciados se tornam mais complexos, os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência. Como os estudos de L2 têm constatado, um maior número de comportamentos não-convergentes tende a ocorrer nos estágios intermediários do processo de aquisição (SALLES *et al*, 2007).

Isso nos mostra o quanto é previsível que o surdo enfrente dificuldades de ordem morfossintática e semântica na aquisição de uma língua oral como L2, resultando numa interlíngua. Isto levando em consideração que a fixação dos valores paramétricos da língua-alvo, via processo de aquisição diretamente da modalidade escrita dessa língua, encontra uma lacuna, a falta da aquisição da modalidade falada dessa língua, que será naturalmente

substituída nesse processo pela modalidade falada (sinalizada) da língua de sinais, a L1 do sujeito. Diante disso, adentramos, na próxima seção, em nosso objeto pesquisado, o qual é o fenômeno linguístico da troca categorial entre nomes e verbos que ocorre na interlíngua Português-Libras. A seguir, apresentamos os dados e fazemos as discussões pertinentes.

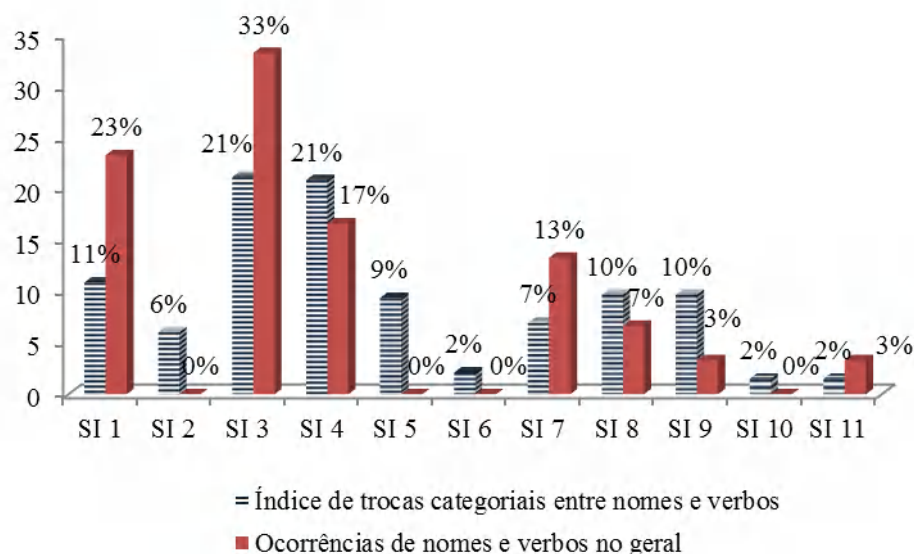
6 AQUISIÇÃO DAS CATEGORIAS NOME E VERBO

6.1 O FENÔMENO DA INDISTINÇÃO CATEGORIAL ENTRE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos, analisamos e discutimos os dados da pesquisa fornecidos pelos sujeitos-informantes. Apresentamos inicialmente resultados de nossa análise quantitativa dos dados, para depois apresentarmos a análise qualitativa. Para melhor visualização dos dados apresentamos os textos originais em interlíngua coletados²⁴, transcritos para a forma digital, e depois apresentamos esses textos segmentados em sentenças. O trabalho de segmentação das sentenças dos textos foi algo indispensável à identificação de nomes e verbos porque foi preciso utilizar o recurso da observação da estrutura sintática para identificação das categorias dos itens lexicais encontrados nos enunciados, uma vez que esses textos apresentam dificuldade de interpretação pela falta, muitas vezes, de pontuação adequada e pela própria troca categorial.

Quantitativamente, como panorama da troca categorial, verificamos que o fenômeno aqui investigado se apresenta com índices variáveis entre os informantes conforme o gráfico a seguir. Ao todo foram encontrados nos textos produzidos por esses 11 sujeitos-informantes 330 ocorrências de nomes e verbos, dentre as quais 30 (9%) foram ocorrências de trocas categoriais entre nomes e verbos.

²⁴ Cabe frisarmos que a transcrição dos textos não apenas é fidedigna aos originais como também conserva a mesma disposição em que foram escritos na folha original pelos sujeitos-informantes. Isso justifica, por exemplo, erros de separação silábica que aparecem nos textos.

Gráfico único: Índices de trocas categoriais entre nomes e verbos por sujeito informante²⁵

O gráfico acima mostra a distribuição percentual das ocorrências de nomes e verbos (colunas que indicam o *índice de trocas categoriais entre nomes e verbos*) em comparação com a distribuição de *ocorrências de nomes e verbos no geral*. A partir desse gráfico, verificamos que, proporcionalmente, SI1 e SI3 são os sujeitos-informantes que apresentam os maiores índices de trocas categoriais, seguidos de SI7 e SI11.

Vale salientar que os sujeitos-informantes que ficaram com índices 0% de troca categorial estão entre os que realizaram menos nomes e verbos, isto é, não fizeram nenhuma troca, mas dois deles, SI6 e SI10, escreveram muito pouco, como veremos adiante na

²⁵ Planilha do gráfico

	Dados brutos de ocorrências de nomes e verbos com e sem trocas categoriais	Índice de trocas categoriais entre nomes e verbos	Dados brutos de ocorrências de trocas categoriais	Ocorrências de nomes e verbos no geral
SI 1	36	11%	7	23%
SI 2	20	6%	0	0%
SI 3	70	21%	10	33%
SI 4	69	21%	5	17%
SI 5	31	9%	0	0%
SI 6	7	2%	0	0%
SI 7	23	7%	4	13%
SI 8	32	10%	2	7%
SI 9	32	10%	1	3%
SI 10	5	2%	0	0%
SI 11	5	2%	1	3%
total	330		30	

apresentação do material escrito deles, e, talvez isso tenha interferido nos resultados. Ou seja, 0% de troca categorial nos dados desses dois informantes não significa que eles tenham já adquirido as marcas categoriais de nomes e verbos em Português; pelo contrário, a realização de textos muito curtos pode estar indicando maior dificuldade com a língua-alvo. Esses informantes não estão distantes de SI11, que também só realizou 2% (5 ocorrências) entre o total de nomes e verbos encontrados no *corpus*, tendo trocado 3% de trocas em relação ao total das trocas encontradas no *corpus* (trocou um dos verbos por uma forma nominal).

Já nos dados de SI2 e SI5, que também apresentam 0% de trocas, observamos um volume maior de ocorrências de nomes e verbos, tendo SI5 apresentado praticamente o mesmo volume de ocorrências de nomes e verbos (31 ocorrências) que os informantes SI8 e SI9 (32 ocorrências), havendo SI8 feito 2 e SI9 feito 1 troca. Então esses sujeitos-informantes estão no mesmo estágio, ou seja, arriscam escrever um pouco mais, sem fazerem quase nenhuma troca de categoria.

Por fim, vemos que o SI4, que se destaca pelo volume de verbos e nomes realizados (21%), juntamente com SI2, SI5, SI8 e SI9, é um dos sujeitos-informantes que tiveram melhor desempenho, pois, não obstante as trocas categoriais ainda realizadas, apresentou, proporcionalmente, índices de trocas abaixo dos volumes de ocorrências de nomes e verbos.

Os resultados mostram também que o fenômeno de indistinção categorial é recorrente porque ele foi encontrado nos textos de 6 (seis) de nossos 11 (onze) sujeitos-informantes, isto é, nas produções escritas de 63,6% de nossos SIs. Todavia, é preciso admitir que se trata de um fenômeno de baixo nível de ocorrência, uma vez que o percentual individual de frequência média foi de apenas 9%. Isto quer dizer que, em 91%, em média, das ocorrências de verbos e nomes no *corpus*, não ocorreu troca de categoria, ainda que os morfemas flexionais não apresentem a concordância exigida quanto a todos os traços verbais ou nominais de determinados itens lexicais. Ressalta-se aí o fato de que, mesmo entre os 6 informantes que realizaram troca de categoria, houve esmagadora maioria de *não troca categorial*.

Por outro lado, fazendo uma observação, por informante, dos índices de trocas dentro da produção deles, vamos verificar que esse fenômeno, individualmente, é mais significativo do que parece. Em suma, o cenário quantitativo apresenta uma diversidade grande de nível de aquisição da morfologia própria das categorias nome e verbo em PB. Isso é perfeitamente esperado tanto em processo de aquisição de L2 como em processo de aquisição da escrita, que trazem como uma de suas características maiores diferenças individuais, conforme afirma Kato (2005), como vimos. E excetuando-se os que apresentam uma produção muito tímida de

escrita, os que despontam com certo grau de aquisição das categorias nome e verbo em PB apresentam o fenômeno da troca categorial com percentuais bem significativos.

Diante disso, com base nos critérios e regras explicitados na seção dos procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentamos a seguir os 11 textos de nosso *corpus* nesta ordem: (i) transcrição do texto original e (ii) segmentação das sentenças do texto, acompanhada subsequentemente da reescrita do texto original segundo a gramaticalidade do PB.

Quadro 2: texto 1 – Transcrição do texto original do SI1

passado ano 2008 estuda tem vida surdo sala muito mais história bom
gosto Libras ensino crescersempre de língua de sinais Português importante
por um pouco pessoa tem desejo acerca se precisa para tudo bem escota
perdeu triste problema normal calma que fala aviso ajuda pode qualquer
futuro Saudade legal esnobar estuda não quero escola desculpa culpa errado
ano 2010 estuda todos sala surdos muitos escrito pelos deste

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

O texto do sujeito-informante 1 caracteriza-se por sentenças longas e truncadas. Não há, como vemos, no interior do texto, nenhum elemento gráfico de pontuação, dificultando, por conseguinte, a delimitação das sentenças. O texto versa sobre a experiência passada do colaborador na convivência com outros surdos e sobre sua reprovação escolar. A seguir, apresentamos a segmentação do texto original e versão em PB de cada frase, com base na interpretação geral do texto.

- (9) a. |passado ano 2008 estuda **tem vida** surdo sala muito mais história|
|(No) ~~passado~~ ano (de) 2008(.) (eu) estuda(ei) (.) **tem vida** (Houve)(.) (na) sala
(de) surdo(s)(,) muito mais história(s)|
‘No ano de 2008, eu estudei. **Houve**, na sala de surdos, muito mais histórias.’
- b. |bom gosto|
|(É) bom(.) (eu) gosto|
‘É bom, eu gosto.’
- c. |Libras ensino crescersempre de língua de sinais Português importante|

| (O) ensino de Libras crescer sempre(,) (o) de língua de sinais (e) Português (são) importante(s)|

‘O ensino de Libras cresce sempre, o de língua de sinais e o Português são importantes.’

d. | por um pouco pessoa tem desejo acerca se precisa para tudo bem|

~~por um~~ Pouco(as) pessoa(s) têm desejo (de) (saber) acerca (disso)(,) mas(,) se precisa(mos) (disso) para tudo(,) (é) be(o)m|

‘Poucas pessoas têm vontade de saber acerca disso, mas, se precisamos disso para tudo, é bom.’

e. |escota perdeu triste problema normal|

|Perdeu(i) (na) escot(l)a, (fiquei) triste(,) (um) problema normal|

‘Perdi na escola, fiquei triste, problema comum.’

f. |calma que fala **aviso ajuda** pode qualquer|

|Calma(,) que fala(o)(,) ~~aviso~~(informo) (e) qualquer (um) pode **ajuda(r)**|

‘Calma, que falo, **informo** e qualquer um pode **ajudar**.’ ou

‘Calma, que **dou um aviso** e qualquer um pode **ajudar**.’

g. | futuro **Saudade** legal esnobar **estuda** não quero **escola**|

~~futuro~~ (Sentirei) saudade(.) (É) legal(,) não esnobar(o) (o) estuda(o)(,) quero ~~escola~~(tudar)|

‘Sentirei saudade. É legal, não esnobo **o estudo**, quero **estudar**.’

h. |desculpa culpa **errado**|

|Desculpa, (foi) (minha) culpa (se) ~~errado~~(ei)|

‘Desculpa, foi minha culpa se **errei**.’

i. | ano 2010 estuda todos sala surdos muitos escrito pelos deste|

| (No) ano (de) 2010(,) todos estuda(vam) (na) sala (de) surdos(,) (mas) (ela) (era) muitos ese(t)reite(a) p(ara) ~~eles de(l)ste~~(s) (todos)|

‘No ano de 2010, todos estudavam na sala de surdos, mas ela era muito estreita para eles todos.’

Com base nessa segmentação anterior, tomamos para análise as sentenças (9a), (9f), (9g), e (9h), nas quais ocorrem, em relação ao texto original, trocas de categorias. Em (9a), notamos uma ocorrência da expressão *tem vida* [verbo + nome] em lugar de um verbo existencial como *haver*. Neste caso, trata-se de troca categorial devido ao item nominal (vida) presente na locução *ter + vida*; ocorre que, em Libras, essa expressão é realizada apenas com a articulação do sinal VIDA, ou seja, apenas com o item nominal da expressão.

A sentença (9f) traz o item ‘aviso’, ambíguo nas possibilidades de interpretação categorial, pois pode ser um verbo (em 1ª pessoa), correspondente a – *informo* –, ou um nome – *dou um aviso*. A possibilidade de interpretação como nome decorre da possibilidade de esse item estar ocorrendo como argumento do verbo anterior ‘*falar um aviso*’, que podemos interpretar como ‘dar um aviso’.

Em (9g), observamos a ocorrência do nome “Saudade” como correspondente do sintagma verbal “sentirei saudade”, do qual não se tem dúvida. Nessa mesma sentença, verificamos mais duas trocas categoriais: observamos troca de verbo por nome, em que a forma verbal *estuda* foi usada no lugar do sintagma determinante *o estudo*, e, por último, mais uma vez, a troca de verbo por nome, na qual o argumento de *quero*, que deveria ser *estudar*, foi substituído pelo nome *escola*. Concernente à segunda troca, o item *estuda* aparece com morfologia verbal, mas assume a função, no contexto sintático, de acordo com a segmentação, de argumento interno de *esnoba* (objeto direto). Por sua natureza, como o verbo *esnobar* não pode selecionar outro verbo como seu argumento interno, entendemos que *estuda* deva ser compreendido como um sintagma nominal, *o estudo*, o que confirma a troca de categoria.

Em (9h), identificamos o item lexical *errado*, que, na forma de particípio, pode estar em função adjetival ou verbal em PB. Assim, podemos ter tanto um adjetivo em *Desculpa, foi minha culpa se eu estava errado*, como um verbo em *Desculpa, foi minha culpa se errei*, indicando, portanto, uma ambiguidade. Como o contexto geral do texto trata de um passado acabado, optamos pela forma verbal *errei*, no pretérito perfeito.

Quadro 3: texto 2 – Transcrição do texto original do SI3

Meu nome é Andressa Silva Santo, meu idade 16 ano. Nascer Vit-oira da conquista.

O meu escola lions fazer o começou Libras em Português é simples só basica que só Alfabeto depois números o depois o cor coisas Animais tem mais aprender pouco depois crescer hoje

sim entender precisa vou trabalha estudar sempre o fazer
 futuro filosofia disciplina pedagogia eu quero trabalho
 pedagogia só criança ensinar assim.

Eu dizer gostou estudando bom é muito eu quero trabalha so futuro
 minha vida é história que escola tem bom é muito lions ter surdos
 é muito somos nós Libras gosto ver Libras o conversar melhor.
 eu gosto quer pedagogia fazer trabalho vai futuro! ...

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

Em linhas gerais, caracterizamos o texto do SI3 como sendo um texto com sentenças longas, sem elementos gráficos de pontuação, exceto o ponto final que aparece quatro vezes no texto, e mais extenso que os demais textos. Há no interior do texto o uso inadequado tanto de letra maiúscula como de minúscula, como uma espécie de hipergeneralização do uso. O texto versa principalmente sobre sua aprendizagem na escola, o gosto pelas crianças e o desejo de se profissionalizar. Fazemos a seguinte segmentação e interpretação deste texto.

(10) a. | Meu nome é Andressa Silva Santo, meu idade 16 ano. |

|Meu nome é Andressa Silva Santo(s), ~~meu~~ *minha* idade (é) 16 ano(s)|

‘Meu nome é Andressa Silva Santos e minha idade é 16 anos.’

b. |Nascer Vit-oira da conquista. |

|Nascer(i) (em) Vitória da Conqui(s)ta|

‘Nasci em Vitória da Conquista.’

c. | O meu escola lions fazer **o começou** Libras |

|~~Θ~~ Na ~~meu~~ *minha* escola Lions(,) **o começou** (se) fazer (em) Libras|

‘Na minha escola Lions, **o começo** se faz em Libras.’

d. |em Português é sim-ples só basica que só Alfabeto depois números o depois o
 cor coisas Animais|

e. |em Português(,) é simples(,) é só (o) básico (por)que (é) só (o) alfabeto(,)
 depois números (e) ~~Θ~~ depois ~~Θ~~ (as) cor(es)(,) coisas (e) *animais*|

‘Em Português é simples, é só o básico, porque é só alfabeto, depois números e depois as coisas, cores e animais.’

- f. |tem mais aprender|
 g. |tem mais (para) aprender/aprendizagem|
 ‘tem mais para aprender.’ ou
 ‘tem mais aprendizagem.’
- h. |pouco depois crescer|
 |pouco depois cresc(i)er|
 ‘Pouco depois cresci.’
- i. |hoje sim entender **precisa**|
 |Hoje(,) sim(,) entend(o)er (que) (é) **precisa(o)**|
 ‘hoje, sim, entendo que é **preciso**.’
- j. |vou trabalha estudar sempre|
 |vou trabalha(r) (e) estudar sempre|
 ‘Vou trabalhar e estudar sempre’
- k. |**o fazer** futuro filosofia disciplina pedagogia|
 |~~o fazer~~(rei) ~~futuro~~ Filosofia e disciplina (de) *Pedagogia*|
 ‘**Farei** Filosofia e disciplina de Pedagogia.’
- l. |eu quero **trabalho** pedagogia só criança ensinar assim.|
 |Eu quero **trabalho**(ar) (com) *Pedagogia*(,) ensinar só criança assim|
 ‘Eu quero **trabalhar** com Pedagogia. Ensinar só criança assim.’
- m. |Eu dizer gostou **estudando** bom é muito|
 |Eu dizer(go) (que) gostou(ei) (do) **estudando**(.) é muito bom|
 ‘Eu digo que gostei do **estudo** (ou de estudar), é muito bom.’
- n. |eu quero **trabalha** so futuro|
 |Eu só quero (um) **trabalha**(o/ar) (no) futuro|
 ‘Eu só quero um **trabalho** no futuro.’ ou
 ‘Eu só quero **trabalhar** no futuro.’

- o. |minha vida é história que escola tem bom é muito|
 |minha vida é (uma) história (em) que (há) escola ~~tem~~(,) (isto) é bom|
 ‘Minha vida é uma história em que há escola, isto é muito bom,’
- p. |lions ter surdos é muito somos nós |
 |(no) Lions tem é muito(s) surdos(,) somos nós|
 ‘No Lions tem muitos surdos, somos nós.’
- q. | Libras gosto ver |
 |Libras(,) gosto (de) ver|
 ‘Libras, gosto de ver.’
- r. | Libras **o conversar** melhor eu gosto|
 |(em) Libras, a ~~o conversar~~ (é) melhor:(,) eu gosto|
 ‘Em Libras, **a conversa** é melhor, eu gosto.’ ou
 ‘É melhor conversar em Libras, eu gosto.’
- s. |quer pedagogia fazer |
 |quer(o) fazer pedagogia|
 ‘Quero fazer Pedagogia.’
- t. | **trabalho** vai futuro! ...|
 |(vou) ~~trabalho~~(ar) (no) ~~vai~~ futuro!|
 ‘Vou **trabalhar** no futuro.’

Observamos no Texto 2 os seguintes casos de troca: em (10c), (10k) e (10r), observamos ocorrências de formas verbais antecedidas de artigo – *o começou*, *o fazer* e *o conversar* – em posição sintática nominal de objeto direto, no caso do primeiro; em posição sintática verbal, no caso do segundo; e em posição sintática nominal de sujeito, no caso do último. Em (10l), (10m) e (10n), verificamos três itens em posição de objeto que não convergem com a categoria nominal ou verbal pedida pelo contexto sintático – *quero trabalho pedagogia*, *gostou estudando*, *só quero trabalha* – que podem ser reestruturadas como, respectivamente – *quero trabalhar com Pedagogia* (ou *um trabalho de Pedagogia*, menos

comum, mas também possível), *gostei do estudo* (ou de *estudar*), *só quero um trabalho* (ou *trabalhar*). Já em (10t), observamos a forma nominal *trabalho* em posição sintática verbal.

Quadro 4: texto 3 – Transcrição do texto original da SI4

Meu nome é Heloísa, minha passado escola coisa todos
ouvir mas eu sou surda só um, Professor interprete
não tem, agora começar ser palavras nada Português, minha mãe
ajudar ensino familia nada dicífil, espera não passei dois série, começou atrás familia chegar já sumir
saudades,
meu primo falou tem interprete outro cidade vitoria da conquista
mas muito surdos bom começar cresceu estudar aprender
ensino Libras alivio anos passei muda quatro série passei
anos começou agora um ensino fundamental, aqui C.E.A.m. vida
interprete Libras estudar importante união surdos Português
aprender muito bom ótimo Libras gosto, ideia precisa impor-
nte, eu sou passado sempre casa dentro palavras nada, triste
agora Libras tem feliz muito gosto bom.

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

A princípio, de modo geral, o texto do SI4 se configura pela utilização de sentenças longas, apesar de aparecer no interior do texto a vírgula como recurso gráfico de pontuação, mas não necessariamente separando frases e/ou palavras de maneira adequada. Diferentemente dos outros textos, aqui a letra maiúscula só aparece em quatro palavras (*Meu*, *Heloisa*, *Professor* e *C.E.A.m*). O texto relata a dificuldade que a informante enfrentava com as aprendizagens na escola, fala das reprovações, aborda a sua relação com a família e o contentamento por hoje saber Libras. Fazemos a seguinte segmentação e interpretação deste texto.

(11) a. |Meu nome é Heloísa|

‘Meu nome é Heloísa,’

b. | minha passado escola coisa todos ouvir mas eu sou surda só um |

|(Na) minha escola (do) passado(,) coisas todos ouvir(am)(,) |mas(e) só eu sou
(era) surda um|

‘Na minha escola do passado, todos ouviam as coisas,’ e só eu era surda (ou a única surda).’

c. | Professor interprete não tem, |
 |Professor intérprete não ~~tem~~(inha)|
 ‘Professor intérprete não tinha.’

d. | agora começar ser palavras/nada português,|
 |Agora(,) começã(o) (a) (t)ser palavras(,) (era) ~~nada~~ (nula) (em) Português|
 ‘Agora começo a ter palavras, era nula em Português.’

e. | minha mãe ajudar |**ensino** família |nada| difícil,|
 |Minha mãe ajudã(,) (a) família **ensino**(a) (,) nada (é) difícil|
 ‘Minha mãe ajuda, a família **ensina**, nada é difícil!’

f. | espera| não passei dois série,|
 |Espera(ei)(,) Não passei (na) ~~dois~~ (segunda) série|
 ‘Esperei. Não passei na segunda série.’

g. | **começou** atrás| família chegar| já sumir |**saudades**|
 |(No) **começou**(,) (lá) atrás(,) (a) família chega(va) (e) já sumi(a) (,) (eu) (sentia)
saudades|
 ‘No começo, lá atrás, a família chegava e já sumia, eu **sentia saudades**’

h. |meu primo falou| tem interprete outro cidade vitoria da conquista|
 |Meu primo falou (que) ~~tem~~(inha) intérprete (em) outr(a) cidade(,) (em) Vitória da Conquista|
 ‘Meu primo falou que tinha intérprete em outra cidade, em Vitória da Conquista.’

i. | mas muito surdos| bom| começar| cresceu **estudar** | **aprender**|
 |~~Mas~~ (Havia) muito(s) surdos(,) (Que) bom(!) Começã(ei) cresceu (o) ~~estudar~~(o)
 / **aprender**(izagem)|
 ‘Havia muitos surdos. Que bom! Comecei, cresceu **o estudo, a aprendizagem.**’
 ou

‘Havia muitos surdos. Que bom! Comecei, cresceu **o estudo**, aprendi.’ ou ainda
 ‘Havia muitos surdos. Que bom! Comecei, cresci, **estudei**, aprendi.’

j. | /ensino libras alvívio | anos passei| muda quatro série |passei anos|
 |(Com) (o) ensino (de) Libras(.) (tive) alvívio(.) Passei (de) *anos*, muda(ei) (para)
 (a) ~~quarto~~(a) série(,) passei (de) anos(.)|
 ‘Com o ensino de Libras tive alvívio. Passei de ano, mudei para a quarta série,
 passei de ano.’

k. |começou agora um ensino fundamental, aqui C.E.A.m.|
 |Começou(cei) agora aqui (no) C.E.A.M(,) ~~um~~ (no) ensino fundamental.|
 ‘Comecei agora aqui no CEAM, no ensino fundamental.’

l. | **vida** interprete libras estudar|
 | **vida** (Tem) intérprete (para) estudar(o) (de) Libras|
 ‘**Tem** intérprete para estudo de Libras.’

m. | importante união surdos|
 |(É) importante (a) união (dos) surdos|
 ‘É importante a união dos surdos’

n. |português aprender muito bom| ótimo|
 |Aprender Português (é) muito bom(,) (é) ótimo|
 ‘Aprender Português é muito bom, é ótimo.’

o. |libras gosto,| ideia precisa | impor-nte|
 |Gosto (de) Libras, preciso (de) ideia(s)(.) (É) importante|
 ‘Gosto de Libras, preciso de ideias. É importante.’

p. |eu sou passado sempre casa dentro|
 | eu ~~sou passado~~ (ficava) sempre *dentro* (de) casa|
 ‘Eu ficava sempre dentro de casa’.

q. | palavras nada,| triste|
 |(Não tinha nenhuma) palavras ~~nada~~, (era) triste|
 ‘Não tinha nenhuma palavra, era triste.’

- r. |agora libras tem |feliz muito\gosto |bom.|
 |agora *te(nho)* libras (,) (sou) *muito* feliz(,) (Eu) gosto (.) (É) bom.|
 ‘Agora tenho Libras, sou muito feliz. Eu gosto. É bom.

Observamos, em (11e), que ensino tem como seu sujeito *família*; em (11g), que saudades ocupa a posição de um núcleo verbal e, em (11l), *vida* faz as vezes de verbo existencial. Temos, nesses casos, nomes em posições sintáticas verbais. Ainda em (11g), começou ocupa a posição sintática de um adjunto adverbial e não a posição central de um eixo verbal. Em (11i), por sua vez, existe a possibilidade de estudar e aprender estarem ocupando posições sintáticas nominais como, respectivamente, *o estudo* e *a aprendizagem*.

Quadro 5: Texto 4 – Transcrição do texto original do SI7

Escola Muito VC onde futuro sua historia fatos Sua Minha Vida muitos
 anos antes, passado tem Escola casa Ficar dentro pede com
 Escola foi vai tabom Dia escola tem aprender Libras ensino

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

O texto do SI7 é bastante confuso e, à primeira vista, totalmente divergente da gramática do PB. Configura-se pelas sentenças longas, sem elementos de pontuação, apesar da única vírgula que encontramos no meio do texto. Também notamos o uso equivocado da letra maiúscula, como uma hipergeneralização de seu uso. O texto, de maneira geral, fala acerca de sua aprendizagem sobre a cidade natal e seu relacionamento com a escola no passado. Apresentamos a seguinte segmentação e interpretação das sentenças deste texto.

- (12) a. |**Escola** Muito VC **onde** futuro sua historia fatos Sua |
 Escola (Estudei) muito (**o**) (**lugar**) V(itória) (da) C(onquista) onde(,) s(e)ua
 futuro(,) fatos (de) sua história|
 ‘Estudei muito **o lugar** Vitória da Conquista, seu futuro, fatos de sua
 história.
- b. | Minha Vida muitos anos antes, passado tem Escola casa Ficar dentro|
 |(Na) minha vida(,) muitos anos **antes** (atrás), ~~passado tem~~(inha) escola(,) (mas) eu fica(va) dentro (de) casa|

‘Na minha vida, muitos anos atrás, tinha escola, mas eu ficava dentro de casa.’

c. |pede com Escola foi|

|(Eu) pede(ia) (para) ~~foi~~(ir) (junto) com (eles) (para) (a) escola|

‘Eu pedia para ir junto com eles para a escola.’

d. |vai tabom|

|(Diziam-me)(:) tá bom(,) vai(!)|

‘Diziam-me: tá bom, vai!’

e. |Dia escola tem **aprender** Libras **ensino**|

|(No) dia (da) escola(,) tem(inha) **aprender(izagem)** (,) **ensino** (de) Libras

‘No dia da escola, tinha **aprendizagem, ensinavam** Libras.’ ou

‘No dia da escola, tinha aprendizagem, **ensino** de Libras.’

Em (12a), observamos trocas categoriais nos seguintes casos: o nome *escola* ocupa a posição sintática verbal cujo complemento é o advérbio *onde*, que, por sua vez, corresponde em Libras ao nome *o lugar*, e tem como adjunto o sintagma Vitória da Conquista. Já em (12e), o item *aprender* pode estar ocupando a posição sintática de objeto direto do verbo *ter* e o item *ensino* pode estar ocupando a posição sintática de um verbo transitivo cujo objeto é o nome *Libras*. Entretanto, a presença de uma preposição (*de*) nesse complemento cria também a possibilidade de análise de um sintagma nominal, nesse caso, *ensino de Libras*.

Quadro 6: Texto 5 – Transcrição do texto original da SI8

Criança surdas mais importante aprende Libras desenho coisa explica terma boa importante
ajudar surdas ensinaPara família difícil mas pq como so precisa curso Libras aprender familia
importante boa por causa comunicação sinal Libras fszL2 eninsar palavra fszer crianças
começar palavras aprender futuro palavars portugues precisa fazer faculdade importante boa

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

O texto do SI8 apresenta, em relação aos outros textos, sentenças mais curtas e um pouco mais coerentes. Após a leitura da segmentação das sentenças, percebe-se que esse texto tem estrutura um pouco mais próxima do padrão gramatical do PB, embora observemos justaposição e contração de palavras, bem como a grafia desregular de outras, mas que

também conserva as letras da ortografia do vocábulo, o que revela, mais uma vez, a apropriação visual da palavra pelos sujeitos surdos. De maneira geral, o texto fala sobre a importância da língua de sinais e do Português para a aprendizagem de crianças surdas.

(13)a. |Criança surdas mais importante aprende Libras |

|(~~É~~) mais importante criança(s) surdas aprender(em) Libras|

‘É mais importante crianças surdas aprenderem Libras.’

b. |**desenho** coisa |

|~~desenho~~(ando-se) coisa(s)|

‘**Desenhando**-se coisas.’

c. |explicar termo boa|

|explicar(ando-se) (o) term(o)a bo(m)a|

‘Explicando-se qual é o termo bom.’

d. |importante ajudar | surdas ensina|

|(~~É~~) importante ajudar(,) ensina(r) (às) (crianças) surdas|

‘É importante ajudar, ensinar as (crianças) surdas.’

e. |Para família difícil |mas pq| como|

|Para (a) família (~~é~~) difícil(;) mas(,) p(or) q(uê)(?) como (aprender)(?)

‘Para a família é difícil. Mas por quê? Como aprender?’

f. |so precisa curso| libras aprender família|

|precisa só (de) (um) curso (e) (a) família aprender Libras|

‘Precisa só de um curso e a família aprende Libras.’

g. |importante| boa| por causa comunicação| sinal libras fsz|

|(~~É~~) importante(,) (~~é~~) bo(m)a f(a)sz(er) (os) ~~sim~~(n)a~~l~~(is) por causa (da) comunicação|

‘É importante, é bom fazer os sinais por causa da comunicação.’

- h. |L2 **eninsar** palavra fszer crianças começar/ palavras aprende|
 |(No) **en(s)insar(o)** (de) fsz L2(,) (as) crianças fs(a)zer(m) palavras, começam a aprender palavras|
 ‘No **ensino** de L2, as crianças fazem palavras, começam a aprender palavras.’
- i. | futuro palavars português precisa| fazer faculdade|
 |~~futuro~~ (Vão) precisa(r) (de) palav(r)ars (do) Português (para) fazer faculdade|
 ‘Vão precisar das palavras do Português para fazer faculdade.’
- j. | importante| boa|
 |(É) importante(,) (é) boa(m)|
 ‘É importante, é bom.’

Observamos nesse texto duas trocas de categorias. Em (13b), o item *desenho*, que pode corresponder tanto à forma nominal como à forma verbal de primeira pessoa do presente, ocupa a posição sintática de verbo com sujeito nulo arbitrário (indeterminado pela Gramática Tradicional). Em (13h), a forma verbal *ensinar* ocupa a posição sintática de um nome, núcleo de um adjunto adverbial.

Quadro 7: Texto 6 – Transcrição do texto original do SI9

Só crianças importante Libras sinal aprender mesmo boa surdos
 Mas surdos aprender sinal aprender coisas
 Pq família precisa foi curso Libras importante mas por causa comunicação
 surdos tbm ouvir importante aprender precisa ajudar
 Mas surdos Português palavra eninsar começar atenção precisa importante
 boa aprender como exlipca palavra sinal

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

Muito semelhante ao anterior, o texto do SI9 também se caracteriza por sentenças curtas e mais próximas da estrutura gramatical do PB, apesar da ausência de pontuação, da contração de palavras e da grafia equivocada de algumas. O texto apresenta um uso mais coerente da letra maiúscula, o que nos dá pistas positivas do início da sentença. Como o texto da informante anterior, este também fala sobre a importância dos sinais da Libras e da palavra

escrita em Português para o desenvolvimento de crianças surdas. E fazemos abaixo a segmentação com a interpretação das sentenças do texto.

- (14) a. |Só crianças importante libras sinal aprender mesmo| boa surdos|
 |(É) importante (as) crianças aprender(em) só sinal (de) Libras(.) (É) boa(m) mesmo (para) (os) surdos(.)|
 ‘É importante crianças aprenderem mesmo só sinal da Libras, é bom para os surdos.’
- b. |Mas surdos aprender sinal/ aprender coisas|
~~|Mas~~ (os) Surdos (precisam) aprender sinal(is) (para) aprender coisas|
 ‘Mas os surdos aprendem sinais e aprendem coisas.’
- c. |Pq família precisa foi curso libras| importante| mas por causa comunicação|
 |P(or)q(ue) (a) família precisa ~~foi~~(ir) (a) (um) curso (de) Libras(.) (É) importante ~~mas~~ por causa (da) comunicação|
 ‘Porque a família precisa ir a um curso de Libras. É importante, mas por causa da comunicação.’
- d. |surdos tbm **ouvir** importante aprender precisa ajudar|
 |(É) importante Surdos (e) também **ouvir**(ntes) aprender(em)(,) precisa(m) ajudar(.)|
 ‘É importante Surdos e também **ouvintes** aprenderem, precisam ajudar.’
- e. |mas surdos português palavra ensinar|
 |mas(,) (aos) surdos(,) palavra(s) (do) Português en(s)insa(m) ~~re~~(-se)|
 ‘Mas, aos surdos, ensinam-se palavras do Português.’
- f. |começar atenção precisa| importante |boa|
 |precisa(m) começar (com) atenção(.) (É) importante(.) (é) boa(m)|
 ‘Precisam começar com atenção. É importante, é bom.’
- g. |aprender como| ~~ex~~lipca palavra sinal|
 |Como aprender(?) ~~Ex~~(p)lipca(ndo) palavra(s) (com) sinal(is)

‘Como aprender? Explicando palavras com sinais’.

Nesse texto, observamos apenas a troca categorial em um caso: em (14d), a forma verbal *ouvir* ocorre coordenada a *surdos* na composição do sujeito da sentença. Já nos textos dos cinco sujeitos-informantes a seguir, não encontramos trocas categoriais, mas apenas a não convergência em flexões verbais e nominais, como ocorre também nos textos anteriores em ocorrências de nomes e verbos em que não houve troca categorial.

A seguir, apresentamos a descrição dos textos em que não ocorreu troca de categorias. São os textos dos sujeitos-informantes 2, 5, 6, 10 e 11. É importante ressaltar que esses estão entre os textos mais curtos do *corpus*, que faz levantar uma dúvida a respeito da existência de uma aquisição mais consolidada dos traços das categorias nome e verbo. Ou seja, como já mencionamos, pelo fato de a amostra desses informantes ser bastante reduzida, não dá para afirmar com certeza que trocas categoriais entre nomes e verbos não foram observadas nos dados desses informantes simplesmente porque não foram capturadas ou decorre de uma aquisição, de fato, mais consolidada.

Quadro 8: texto 7 – transcrição do texto original do SI 2

Os Eu vai Escola ler e Bom Aprender muito gosto ler.
Futuro pc historia Aprender e ler importante certo.
Hoje historia importante Futuro 2017. Eu quero pc
futuro Bom.
meu futuro 2017 melhor e Escola ler Aprender Bem
todos muito.
Eu quero ingler que Como Aprender mais gosto Bem
importantes

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

Inicialmente, de maneira geral, podemos afirmar que o texto do SI2 se caracteriza pelo uso de sentenças curtas e de ponto final como único recurso gráfico de pontuação do texto, e usaremos isso como pista para a segmentação. O uso inadequado da letra maiúscula no interior das sentenças também é visível. O texto versa sobre os desejos e planos do informante sobre seu futuro, fala do anseio por estudar informática (PC), da leitura na escola e do gosto pelo Inglês.

(15) a. |Os Eu vai Escola ler|

- |Os (outros) (e) eu vai(mos) (à) escola (para) ler|
 ‘Os outros e eu vamos à escola para ler.’
- b. | e Bom Aprender muito gosto ler.|
 |E (é) bom aprender(.) Gosto muito (de) ler.|
 ‘E é bom aprender. Gosto muito de ler.’
- c. |Futuro pc historia Aprender |
 |~~Futuro~~ (Vou) aprender história (de) PC(.)|
 ‘Vou aprender história de PC.’
- d. |e ler importante certo.|
 |E ler (é) importante(.) Certo(?)|
 ‘E ler é importante, certo?’
- e. |Hoje historia importante|
 |~~Hoje~~ História (é) importante|
 ‘História é importante.’
- f. | Futuro 2017. Eu quero pc |
 |Em ~~Futuro~~ 2017(,) – eu (vou) quero(er) (um) PC|
 ‘Em 2017, eu vou querer um PC.’
- g. |futuro Bom.|
 |~~futuro~~ (Será) bom|
 ‘Será bom.’
- h. |meu futuro 2017 melhor e Escola ler Aprender Bem todos muito.|
 |~~meu futuro~~ 2017 (será) melhor(,) e (na) escola todos aprender(m) (a) ler
 muito bem.|
 ‘2017 será melhor.’ ‘Na escola, todos aprendem a ler muito bem.’
- i. |Eu quero ingler que Como Aprender mais gosto|
 Eu quero inglêx(s) (por)que gosto mais (de) como (se) aprender|

‘Eu quero Inglês, porque gosto mais de como se aprende.’

- j. |Bem importantes|
 |(É) bem importantes|
 ‘É bem importante.’

Quadro 9: texto 8 – Transcrição do texto original do SI5

Estudar Roça so Portugues CEAM aprender Libras, brincar gosta muito com amigos, Quando era menorna Roça gostava jogar bola. CEAM gosta jogar baleado, futuro onde na Libras e a Português Libras. aprender matemática, precisa guardar Na memória. fazer faculdade e ensinar Libras.

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

De início, entendemos que o texto do sujeito-informante 5 apresenta acentuação gráfica oscilante (palavras com acento e outras desacentuadas). O uso da letra maiúscula no interior do texto está equivocado. Embora apareçam sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto, seu uso também não está totalmente correto. Aparecem sentenças que lembram a estrutura tópico-comentário da Libras, como em *matemática, precisa guardar Na memória*, por exemplo. O texto versa sobre as brincadeiras na roça e na escola de que o colaborador gosta e fala sobre os seus planos para o futuro.

- (16) a. |Estudar Roça so Portugues|
 |(Eu) estudæ(va)(,) (na) roça(,) só Português(.)|
 ‘Estudava, na roça, só Português.’
- b. |CEAM aprender Libras|
 |(No) CEAM(,) aprender(o) Libras(.)|
 ‘No CEAM aprendo Libras.’
- c. |brincar gosta muito com amigos|
 |Gosto (de) brincar muito com (os) amigos,(.)|
 ‘Gosto de brincar muito com os amigos.’

- d. |Quando era menorna Roça gostava jogar bola.|
 |Quando era menor na roça(,) gostava (de) jogar bola.|
 ‘Quando era menor, na roça, eu gostava de jogar bola.’
- e. |CEAM gosta jogar baleado,|
 |(No) CEAM(,) gosta(o) de jogar baleado(.)|
 ‘No CEAM, gosto de jogar baleado.’
- f. | futuro onde na Libras e a Português |
 |(No) futuro(,) ~~onde~~ (como) (estarei) na Libras e a(nô) Português(?)|
 ‘No futuro, como estarei? Na Libras e no Português.’
- g. |Libras aprender|
 |Libras: (eu) aprender(o)|
 ‘Libras eu aprendo.’
- h. | matemática, precisa guardar Na memória.|
 |matemática; preciso guardar na memória.|
 ‘Matemática preciso guardar na memória.’
- i. |fazer faculdade e ensinar Libras.|
 |(Vou) fazer faculdade e ensinar Libras.|
 ‘Vou fazer faculdade e ensinar Libras.’

Quadro 10: texto 9 – Transcrição do texto original do SI6

Eu Porque Escola tem Libras não Portoges bom Feliz Porque familia Libras bom não Verdade legal você bom.
--

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

O texto do SI6 é composto por sentenças curtas e truncadas, sem nenhum elemento de pontuação, exceto o ponto final. Há o uso incorreto da letra maiúscula no interior do texto, como também a grafia desregular de palavras, com ausência de acentuação de algumas

palavras. O texto versa sobre a relação do sujeito com a Libras e o Português na escola, e elogia o entrevistador.

(17) a. | Eu Porque Escola tem Libras não Portoges |

|Por que eu(,) (na) escola(,) (não) tem(nho) (só) Libras (e) não (tenho)
Porto(u)g(u)ês(?)|

‘Por que eu, na escola, não tenho só Libras e não Português?’

b. |bom| Feliz|

|(*seria*) bom(,)(eu) (*ficaria*) feliz(!)|

‘Seria bom, eu ficaria feliz!’

c. |Porque familia Libras bom não Verdade |Porque (minha) família não (tem) boa
Libras (de) verdade|

‘Por que minha família não tem boa Libras de verdade?’

d. | você bom.|

|Você (é) legal(.) (Que) bom(!)|

‘Você é legal, que bom.’

Quadro 11: texto 10 – Transcrição do texto original da SI10

Meu Jessica Monteiro meu idade 12 portugues mais ou menos matemática filca

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

O texto do SI10 se configura por sentenças curtas e, à primeira vista, divergentes da estrutura gramatical do PB. Não há, no texto, sinais de pontuação. Há ausência de acentuação em uma palavra (*portugues*) e a grafia de outra está incorreta (*filca*), e revela também a apropriação visual da escrita pelo surdo, pois conserva as letras da ortografia da palavra, mas fora de ordem. O texto simplesmente apresenta o nome e a idade da informante, e expõe sua opinião sobre dois componentes curriculares da escola (o Português e a Matemática).

- (18) a. |Meu Jessica Monteiro |
 |Meu (nome) (é) Jéssica Monteiro(.)|
 ‘Meu nome é Jéssica Monteiro.’
- b. |meu idade 12|
 |~~Mew~~(inha) idade (é) 12|
 ‘Minha idade é 12.’
- c. |portugues mais ou menos| matemática filha|
 |Português (é) mais ou menos(,) matemática (é) ~~filea~~(fácil)|
 ‘Português é mais ou menos, matemática é fácil.’

Quadro 12: texto 11 – Transcrição do texto original do SI11

Eu Escola professor passoa um Disciplins Educscção Hoje
--

Fonte: Laboratório de Aspectos Linguísticos e de Aquisição da Linguagem – LALALin/UESB

O texto do SI11 é formado por apenas duas sentenças, ambas divergentes da estrutura gramatical do PB, sem pontuação e com palavras escritas com equívocos ortográficos, apesar de a grafia conservar a maioria das letras da ortografia da palavra, mas em outra ordem, problema proveniente do fato de a pessoa surda não decodificar os grafemas, correlacionando-os em certa medida aos fonemas, mas apenas depender da memória visual para guardar os caracteres. Observamos também o uso incorreto de letra maiúscula. O texto traz apenas duas informações: a de que o colaborador estuda na escola e de quem é o profissional professor.

- (19) a. |Eu Escola |
 |Eu (estava) (na) escola
 ‘Eu estava na escola e o professor passou uma disciplina de educação *hoje*.’
- b. | professor passoa um Disciplins Educscção Hoje |
 |(e) (o) professor passoa(u) um(a) disciplins(a) (de) Educ(s)ação *hoje*(.)|

Diante dessa apresentação dos dados de nosso *corpus*, a partir da segmentação das sentenças dos textos originais e da interpretação semântica do contexto, é possível

percebermos que, de maneira geral, mesmo os dados que ocorrem como nomes e verbos em suas respectivas posições de nomes e verbos, ou seja, sem troca categorial, ainda assim apresentam, por exemplo, problemas de flexão de pessoa e número com os verbos, ou de número e gênero com os nomes, conforme vemos abaixo nos dados de nosso *corpus*.

- Flexão verbal para concordância de pessoa

(20) |Os Eu vai Escola ler| (INFC2)

‘Os outros e eu vamos à escola para ler.’

(21) |brincar gosta muito com amigos| (INFC5)

‘Gosto de brincar muito com os amigos.’

- Flexão nominal de gênero

(22) |meu idade 12| (INFC10)

‘Minha idade é 12.’

(23) |futuro onde na Libras e a Português| (INFC5)

‘No futuro, como estarei? Na Libras e no Português.’

É importante registrarmos que essa falta de flexão e concordância tanto na categoria verbo quanto na categoria nome ocorreu com todos os 11 sujeitos-informantes. O fato de a falta de flexão e concordância ocorrer de forma muito mais robusta do que o fenômeno da troca de categoria pode se explicar, talvez, compreendendo-se que a aquisição desse aspecto seja um passo seguinte à fixação da noção de que, em Português, as raízes não se apresentam nuas, pois há sempre um morfema categorial acompanhado essas raízes, conhecimento esse que, provavelmente, requeira dos informantes surdos mais exposição ao *input* de escrita da língua (PB).

6.2 AS INTERFERÊNCIA DA L1 NA L2: RAZÕES PARA A INDISTINÇÃO CATEGORIAL ENTRE NOMES E VERBOS NA INTERLÍNGUA PESQUISADA

Como a nossa hipótese afirma que, na interlíngua Português-Libras, os surdos se pautam principalmente em estratégias de natureza sintática, ignorando, em fases iniciais, na maior parte dos casos, os aspectos morfológicos peculiares a categorias gramaticais em PB, valemo-nos, assim, da discussão teórica de Mattos (2000) e Kato (2005) acerca do acesso indireto à GU para analisar o fenômeno das trocas de categorias verificado no *corpus*.

Na proposta teórica desta segunda autora, na perspectiva do acesso indireto à GU, para os inatistas, os aprendizes de uma segunda língua têm acesso aos parâmetros da GU operacionalizados por meio de sua L1. Comenta Kato (2005, p. 141) que “a aquisição de L2 pode se dar por imersão, isto é, por exposição apenas a dados positivos, ou através de instrução, isto é, através de dados ordenados e negativos. A aquisição de L2, por imersão ambiental, e da escrita, via imersão em leitura, certamente apresentarão mais semelhanças com a aquisição de L1, essencialmente com base em dados positivos.”. Discutindo a questão, Mattos (2000), ao abordar sobre o problema de aquisição de segunda língua, cita White (1989, p. 37), o qual sustenta a hipótese de que “o aprendiz de uma segunda língua também enfrenta o problema de extrair sentido de dados linguísticos, de produzir um sistema que explique tais dados e que lhe permita compreender e produzir estruturas na L2”. (MATTOS, 2000, p. 56)

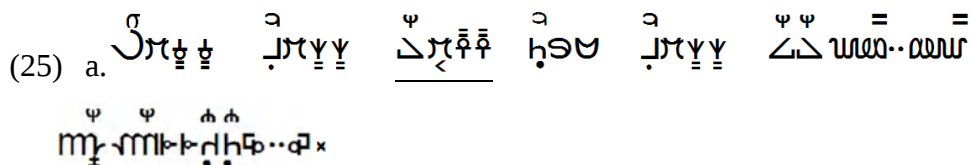
Portanto, nossas hipóteses são favorecidas tanto pela ideia de que a aquisição é “parcialmente regulada pela GU e parcialmente por estratégias gerais de aprendizagem” (MATTOS, 2000, p. 58), quanto pela ideia de que o acesso à GU, conforme Kato (2005, p. 132) “é indireto, via a primeira gramática – a da língua falada” no caso da aquisição da escrita. É baseados nessa discussão teórica que advogamos a interferência da Libras na escrita do Português como a principal motivadora do fenômeno da indistinção categorial que acontece na interlíngua, como veremos detalhadamente abaixo em cada caso em que o fenômeno ocorre nos dados de nosso *corpus*.

Em (9a) e de forma semelhante também em (11l), notamos uma ocorrência da expressão *tem vida* [verbo + nome] e do nome *vida*, respectivamente, em lugar de um verbo existencial, o que não ocorre no PB. Em Libras, essa expressão, ou o nome *vida*, equivale a um verbo existencial (ter, haver, existir). Repetimos esses exemplos em (24a) e (24b) a seguir.

- (24) a. |**tem vida** surdo sala muito mais história|
 ‘**Houve**, na sala de surdos, muito mais histórias.’
- b. |**vida** interprete Libras estudar|
 ‘**Tem** intérprete para estudo de Libras.’

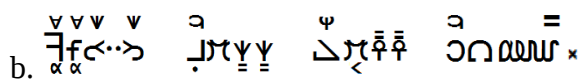
Ao que nos parece, em (24a), temos uma estrutura argumental em que o núcleo verbal *tem* seleciona como argumento externo o DP *muito mais histórias*, que recebe papel temático de Tema, e como argumento interno o DP *vida*, cujo papel temático recebido é o de Fonte, nesse contexto. Já em (24b), o constituinte *vida* parece ocupar a posição de um núcleo verbal que seleciona apenas um argumento interno, o DP *interprete*, que recebe o papel de Tema. Os verbos existenciais se caracterizam por não selecionarem sujeitos argumentais. É exatamente o que observamos na estrutura em (24b), considerando que o informante está realizando *vida* como um verbo.

Em (24a), entretanto, não temos uma estrutura típica de verbos existenciais, uma expressão existencial. Como comenta Silva (2015), esses verbos são existenciais porque têm sentido de existência e selecionam um Tema como argumento. Tradicionalmente, esses verbos são conhecidos como impessoais. Em outras palavras, em (24a), não observamos nesse exemplo exatamente uma ocorrência de um nome em lugar de um verbo, mas a ocorrência de uma expressão que envolve V+N em lugar de um verbo (houve), expressão que corresponde *ipsis litteris* à expressão em Libras de mesma estrutura e mesmo sentido, demonstrando claramente interferência da L1 na L2, conforme visualizamos abaixo.

- (25) a. 

PORTUGUÊS T[er]-VIDA SURD[o/a] T[er] MUIT[o/a] SALA DE AULA

‘Tem Português e têm muitos surdos na sala de aula.’

- b. 

FAMÍLIA T[er]-VIDA APREND[izagem]

‘Na família, há aprendizagem’

Também verificamos interferência da Libras no exemplo em (9f) |*Calma que fala aviso qualquer pode ajuda*|. Em Libras, o sinal  (AVISAR/INFORMAR) ocorre indistintamente como nome ou verbo, como no exemplo (26a) a seguir.

- (26) a.      (Com função de **nome**)
 EU v[i] AVIS[O] (no) MURAL
 ‘Eu vi o aviso no mural.’

- b.      (Com função de **verbo**)
 PASSADO J-O-Ã-O INFOM[ar] MOR[ar] AQUI
 ‘João informou que mora aqui.’

Encontramos em (9g) |*futuro saudade legal não esnobar estuda quero escola*| três trocas que são exemplos de aspectos da L1 na L2, a saber: *sentir saudade*, *estuda* e *escola*.

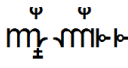
Em Libras, “sentir saudade” é realizado por um único sinal . Ou seja, em Libras, apenas esse sinal dá conta do que, em Português, se expressa pelo verbo *sentir* subcategorizando o nome *saudade*. O mesmo se verifica na sentença (11g) | *começou atrás*| *família chegar*| *já sumir* |*saudades*|.

Conforme Almeida (2013), esse processo de incorporação de argumento interno ou externo pelo predador é comum em Libras e se caracteriza como *autossaturação*, realizando-se como um único sinal, articulado como unidade MLMov, como se verifica no

exemplo da Libras a seguir. Também é possível analisar o sinal  (SAUDADE) em Libras como um núcleo nominal em função predicativa, cujo verbo copulativo (ser) está nulo, algo comum em Libras e na interlíngua como atesta Sandes-da-Silva (2016, p. 86) nos exemplos (27a) e (27b) a seguir. E temos a possibilidade ainda de analisar o sinal  ocupando, em Libras, também a posição de um verbo hipotético “saudadar”.

- (27) a.    _{*}
- SURD[os] SENT[ir]-SAUDADE[s] VOCÊ
- ‘Os surdos sentem saudade de você.’ ou
- ‘Os surdos estão com saudade de você’
- b.   _{*}
- VOCÊ SENT[ir]-SAUDADE[s]
- ‘De você, sinto saudade.’

(Adaptado de SANDES-DA-SILVA, 2016, p. 87)

Em relação à segunda troca, observamos que a ocorrência do item *estuda* em lugar de *estudo* remete ao sinal  (ESTUD[o/ar])) da Libras. E, em relação à terceira troca, como também se verifica na primeira parte da sentença (12a) |*Escola Muito VC onde futuro sua historia fatos Sua*|, o nome *escola* em lugar do verbo *estudar*; verificamos aqui uma relação muito direta com a estrutura morfosintática da L1. Em Libras, o nome *escola* se realiza por um sinal composto CASA + ESTUD[o/ar]. O nome *escola* em Libras também pode ocorrer de forma não composta, com a realização apenas do sinal ESTUD[o/ar] (o segundo elemento do composto de *escola*).

Assim, o que ocorreu, nesse caso, é que o informante trouxe para a interlíngua a indistinção entre as categorias nome e verbo da Libras, de forma a realizar o item nominal *escola* como o verbo *estudar*, semelhantemente ao que ocorre em Libras. Na sentença (12a) mencionada e repetida acima, também ocorre outra troca categorial, mas de nome (*lugar*) por advérbio (*onde*), ou seja, como o advérbio *onde* tem traço locativo, ele parece ter sido usado pelo informante como sinônimo de lugar; entretanto, essa discussão foge do escopo de nosso trabalho que se detém à troca mútua entre nomes e verbos.

Vimos que, em (9h) |*desculpa culpa errado*|, o item lexical *errado*, na forma de particípio, pode estar, em PB, em função adjetival – *Desculpe, foi minha culpa se estava errado* – ou verbal – *Desculpe, foi minha culpa se errei*. Em Libras, essas duas possibilidades correspondem a uma única sentença, como em (28a). Em (28b), verificamos uma ocorrência do sinal em posição correspondente ao particípio em Português, em posição predicativa.

- (28) a.
 EU ERR[ei] ou EU EST[ava] ERR[ado]
 ‘Eu erre.’ ou ‘Eu estava errado.’

- b.
 TRABALH[o] S[eu] (está) ERR[ado]
 ‘O seu trabalho está errado’

Observamos em (10c) |*O meu escola lions fazer o começou Libras*|, (10k) |*o fazer futuro filosofia disciplina pedagogia*| e (10r) |*Libras o conversar melhor eu gosto*| o mesmo tipo de troca categorial, porém com características distintas. Nos três casos, vemos o verbo antecedido por artigo definido, sendo que em (10c) a forma verbal *começou* aparece como objeto direto do verbo *fazer*; em (10k), a forma verbal *fazer* ocupa o lugar de um núcleo verbal e, em (10r), *conversar* aparece como núcleo do sujeito.

A ocorrência de artigos em (10c) e (10r), bem como suas posições sintáticas, indica que *começou* e *conversar* foram tomados como nomes, mas se manteve a indistinção entre as formas verbais e nominais, assim como ocorre com a Libras, na qual os mesmos sinais ocorrem como verbo ou como nome.²⁶ Mas, no caso de *fazer* em (10k), temos ocorrência de um artigo mediante forma verbal, algo que não corresponde nem a aspectos da Libras nem do Português. Podemos entender que, nesse caso, essa ausência dessa categoria em Libras, conforme Quadros e Karnopp (2004), ou ocorrência (como sinais de apontação) com características bastante distintas das do PB, conforme Prado e Lessa-de-Oliveira (2012) e Prado (2014), pode indicar uma estratégia de generalização do uso do artigo existente na L2, na tentativa de aquisição de categoria com características muito distintas da L1, uma vez que o acesso à GU provoca a criação de estratégias de aprendizagem, conforme vimos em Mattos (2000).

Ademais, (10 l) |*eu quero **trabalho** pedagogia só criança ensinar assim.*|, (10m) |*Eu dizer gostou **estudando** bom é muito*|, (10n) |*eu quero **trabalha** so futuro*| e (10t): |***trabalho** vai futuro! ...*| são semelhantes entre si porque todos comportam itens em posição de

²⁶ Segundo Quadros e Karnopp (2004), em Libras, os artigos definidos não são preenchidos lexicalmente porque já são incorporados por outros itens lexicais. Já para Prado e Lessa-de-Oliveira (2012) e Prado (2014), o sinal de apontação posposto aos nomes é um determinante semelhante ao artigo do Português. De acordo com Sandes-da-Silva (2016), esses determinantes em Libras não se comportam exatamente como os determinantes do PB.

argumentos (objetos direto e indireto), mas não convergentes nem com a categoria nominal nem com a verbal exigidas pelo contexto sintático.

Nos quatro casos, os verbos principais deveriam fazer seleção de oração subordinada completiva verbal, selecionando como argumento um verbo no infinitivo, a saber – (10 l): *quero trabalhar*; (10m): *gostei de estudar*; (10t): *quero trabalhar*; (10n): *vou trabalhar*, mas isso não ocorre por influência do aspecto verbal de modo na Libras. Essa não convergência com o PB pode estar sendo motivada pelo fato de, conforme nos explica Silva (2015, p. 115), em Libras, os verbos operarem “sem a presença de flexão morfofonológica definidora de modo”, quer dizer, não há morfemas categoriais fonologicamente realizados, nem morfemas flexionais de modo para o verbo, por isso “uma raiz, independentemente da presença de quaisquer morfemas categorizadores realizados fonologicamente, pode assumir posições sintáticas de nome, adjetivo ou verbo” (*Ibidem*, p. 95), como temos visto nos dados desta pesquisa e de acordo como nos mostra Silva (*Ibidem*, p. 115) nos exemplos a seguir, em que o aspecto modal na Libras é marcado pelo traço [Irrealis] em sentenças subordinadas (29a), contrastando com sentenças simples (29b).

(29) a.
 POD[er]^{nãO} FAZ[er] ISSO
 ‘Não posso fazer isso.’

b.
 QUER[er] SORVETE
 ‘Quero um sorvete.’

(Adaptado de SILVA, 2015, p. 115)

Nas sentenças (11e) | *minha mãe ajudar* | **ensino** | *família* | *nada* | *difícil* |, (11i): | *mas muito surdos* | *bom* | *começar* | *cresceu* | **estudar** | **aprender** |, (11g) | *Dia escola tem* | **aprender** | *Libras* | **ensino** |, (12e) | *Dia escola tem* | **aprender** | *Libras* | **ensino** |, (13b) | **desenho** | *coisa* |, (13h) | *L2* | **eninsar** | *palavra* | *fszer* | *crianças* | *começar* | *palavras* | *aprende* | e (14d) | *surdos* | *tbm* | **ouvir** | *importante* | *aprender* | *precisa* | *ajudar* |, vemos formas nominais ocorrendo no lugar de itens verbais e vice-versa.

Em (11e), identificamos que o item *ensino* tem como sujeito o item *família*. Como sabemos, nomes não comportam sujeitos porque a qualidade de sujeito em línguas naturais caracteriza traço de categoria verbal, o que nos leva a crer, portanto, que se trata de um nome no lugar de verbo (*ensino* por *ensina*) – ‘[...] a família **ensina** [...]’

Equivalentemente a isso, também vemos na sentença (13b) uma possibilidade do nome se comportando como verbo: apesar de no PB o item *desenho* poder preencher uma posição sintática tanto de nome (*O desenho da criança*) como de verbo na primeira pessoa do singular (*Eu desenho sinais da Libras*), vemos, nesse contexto, *desenho* satisfazendo a posição de verbo numa voz passiva sintética e tendo *coisas* como seu sujeito – ‘**Desenhando-se** coisas.’

Além disso, em (11i), como o verbo inacusativo *cresceu* não pode ter como complemento verbo, compreendemos que *estudar* e *aprender* devem estar, respectivamente, no lugar das posições sintáticas nominais *o estudo* e *a aprendizagem* – ‘[...] tinha **aprendizagem, ensinavam** Libras.’

Ao contrário, em (11g), o item verbal *começou* deveria ocupar a posição sintática de um nome no adjunto adverbial de tempo (*No começo*), formado pelo núcleo nominal *começo*; entretanto, o item aparece agramaticalmente como núcleo verbal, da mesma forma como ocorre em (13h), na qual o item *ensinar* aparece também como núcleo verbal e deveria, de acordo com o PB, formar um adjunto adverbial, transformando-se no nome *ensino* (*No ensino*).

Em (12e), *aprender*, por estar no infinitivo, não pode satisfazer sintaticamente a posição de objeto direto [+N] do verbo infinitivo *ter*, exigindo-se a presença de sua forma nominal *aprendizagem*. Já na sentença (14d), entendemos que o item verbal *ouvir* aparece na sentença coordenado sintaticamente ao item nominal *Surdos* e ambos ocupam uma posição de sujeito do verbo *aprenderem*. Já que verbos não podem ocupar posição de sujeito de outros verbos, percebemos que deva ter ocorrido a troca de um nome (*ouvintes*) por um verbo (*ouvir*).

Em todos esses casos descritos, vemos o fenômeno explícito da troca categorial por indistinção morfofonológica. Como em Libras esses itens têm a mesma estrutura, de acordo com os exemplos abaixo, (30a), (30b) e (30c), logo, por acesso indireto à GU, via gramática de sua língua materna, os informantes parecem estar transferindo essa indistinção da L1 para a escrita da L2, mais uma vez confirmando nossas hipóteses e configurando, consequentemente, uma interlíngua com características do PB e da Libras.

Os exemplos apresentados abaixo mostram o que vimos afirmando até aqui acerca da indistinção categorial na Libras. É nítido que a articulação do sinal na língua de sinais ocorre

da mesma maneira tanto para o nome como para o verbo, representada por apenas um item lexical em SEL. Assim, o contexto discursivo, na maioria dos casos, será o responsável pela clareza do que se quer comunicar, ou mesmo pela criatividade intuitiva dos utentes de línguas naturais, como ficou comprovado na pesquisa de Pizzio (2011), na qual os colaboradores surdos utilizaram, no ato da comunicação, algumas estratégias para distinguir nomes de verbos.

- (30) a. $\begin{matrix} \psi > \\ m_{\frac{1}{2}} \gamma \gamma \end{matrix}$
COME[çar/o]
- b. $\begin{matrix} \vee & = \\ \omega \ominus \omega \omega \end{matrix}$
OUV[ir/inte]
- c. $\begin{matrix} \vee \vee & \approx & \approx \\ \circ \circ \omega \omega \cdot \omega \omega \end{matrix}$
ENSIN[ar/o]

Entretanto, os resultados apresentados aqui também indicam que esse processo de aquisição morfossintática das categorias nome e verbo está acontecendo, uma vez que quantitativamente verificamos nos dados um número bastante significativo de convergência categorial com o PB, como percebemos nos exemplos (31a), (31b), (31c) e (31d) abaixo, mesmo ainda havendo por parte de todos os informantes desta pesquisa, de alguma maneira, uma dificuldade acentuada com a grafia de muitas palavras, com a devida diferenciação do uso de letra maiúscula e minúscula, de acentuação gráfica, de sinais de pontuação, de identificação do campo semântico para o uso de determinadas palavras e com as flexões de modo, tempo, aspecto, número e pessoa, no caso da categoria verbal, e de gênero e número, no caso da categoria nominal, conforme nos explica Brochado (2003) sobre as peculiaridades dos estágios progressivos de interlândia onde cada adquirente de L2 se encontra.

- (31) a. |(É) bom(,) (eu) gosto| (INF1)
'É bom, eu gosto.'
- b. |vou trabalha(r) (e) estudar sempre| (INF3)

‘Vou trabalhar e estudar sempre’

c. |Quando era menor na roça(,) gostava (de) jogar bola.| (INF5)

‘Quando era menor, na roça, eu gostava de jogar bola.’

d. |(É) mais importante criança(s) surdas aprender(em) Libras| (INF8)

‘É mais importante crianças surdas aprenderem Libras.’

7 CONCLUSÃO

Neste trabalho, dissertamos sobre o fenômeno linguístico da troca categorial entre nomes e verbos cuja ocorrência foi identificada durante o processo de aquisição da escrita da interlíngua Português-Libras. Nossos objetivos principais foram os de descrever e analisar, com base nos dados de nosso *corpus* e à luz da Gramática Gerativa, como vem ocorrendo pelos surdos a aquisição tardia das categorias nome e verbo na escrita do Português Brasileiro, com vistas ao fenômeno da troca categorial. Partimos, então, de duas hipóteses. A primeira, sustentada por nós, é discutida por Kato (2005) e diz respeito ao acesso indireto à Gramática Universal no processo de aquisição de uma segunda língua. A segunda, em que defendemos a ideia de que, por interferência da L1 no processo de aquisição da L2, a interlíngua de surdos adquirindo o PB apresenta trocas categoriais entre nomes e verbos, devido à indistinção morfofonológica entre nomes e verbos, em Libras, e porque a aquisição parte de estratégias sintáticas.

Descrevemos, então, os procedimentos metodológicos utilizados para esta investigação, que foram a produção textual escrita e a gravação de vídeo, e apresentamos os nossos sujeitos-informantes, que foram onze jovens surdos residentes do município de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia, todos usuários de Libras como L1. Explicada a metodologia, fizemos um percurso de revisão teórica sobre o embasamento científico da Gramática Gerativa, especificamente a Teoria de Princípios e Parâmetros, tomando como base os principais trabalhos de Chomsky. Em seguida, apresentamos a evolução teórica que ocorreu da Teoria de Regência e Ligação para o atual Programa Minimalista. Concluímos a seção dos fundamentos teóricos do Gerativismo com os estudos relativos à aquisição da linguagem a partir da visão inatista e de como isso se reflete na aquisição da escrita pelos surdos.

Antes mesmo de adentrarmos no mote do trabalho, descrevemos, primeiramente, e de maneira breve, como se constituem essas duas categorias lexicais (N e V) dentro da Gramática Gerativa e, logo em seguida, no Português e na Libras, com o intuito de compreendermos um pouco da estrutura e das especificidades dessas duas classes que fazem parte de nosso objeto de estudo. Feito isso, descrevemos sumariamente a hipótese que se configura em torno da interlíngua, com base nos estudos de Selinker (1972), justificando, pois, a confluência gramatical que ocorre na escrita dos surdos quando da aquisição do PB, considerando, como vimos no *corpus*, que aspectos gramaticais da Libras e do PB parecem

oscilar na escrita dessa interlíngua, que ora se estrutura com aspectos da Libras, ora do PB e, às vezes, nem de uma nem de outra língua, dando-nos a impressão do surgimento ali de uma possível “terceira gramática”.

Na apresentação e discussão dos resultados, vimos que a ocorrência de nomes e verbos entre os dados dos informantes é bastante variada. Ao todo, apareceram 173 nomes e 132 verbos em nosso *corpus*. Identificamos ausência da categoria verbal nos dados de um sujeito-informante e o registro de apenas um verbo nos dados de outro informante, apesar de sabermos que nomes e verbos devem ser recorrentes, de maneira geral, nas sentenças da língua porque são fundamentais nas línguas naturais. Dos 11 pesquisados, 06 sujeitos-informantes realizaram a troca entre N e V.

Observando o contexto linguístico em que ocorreram as trocas categoriais, obtivemos respostas bastante interessantes. Na maioria dos casos, a troca aconteceu entre os pares de nomes e verbos, ou seja, entre os correlatos (*trabalhar/trabalho; estudar/estudo; começar/começo; ouvir/ouvinte; sentir saudade/saudade; conversar/conversa; desenhar/desenho; aprender/aprendizagem; ensinar/ensino*). Entre esses correlatos, chamaram-nos a atenção dois itens compostos em Libras: *escola*, formado por dois sinais simples (CASA + ESTUDAR), e o *verbo existencial*, formado pela expressão TER VIDA. Assim, os informantes tomaram, na realização da troca categorial, apenas uma parte do composto em Libras, revelando, portanto, que eles parecem considerar não o nome propriamente dito (*escola*, por exemplo), mas a função que aquilo exerce (lugar onde se estuda, por exemplo).

Também houve casos de ambiguidade na interpretação de nomes e verbos, pois, em algumas situações, o item lexical utilizado tinha a mesma morfologia tanto para o nome como para a primeira pessoa do singular, no caso do verbo (*trabalho* [verbo] e *trabalho* [nome]), típico do PB, restando-nos diferenciá-los com base no contexto semântico.

Com base nas análises dos dados, compreendemos que os surdos têm avançado nos estágios da interlíngua. Entretanto, ainda há uma necessidade de avanço nos estudos sobre essa interlíngua e sobre sua aquisição pelos surdos. Comprovamos nossas hipóteses acerca da indistinção morfológica que ocorre na interlíngua por influência da língua materna, já que a aquisição da segunda língua se dá por acesso indireto à GU, e deixamos os caminhos abertos para outras pesquisas sobre a troca categorial na interlíngua Português-Libras, pois ainda resta, por exemplo, compreender se a quantidade de troca é maior de nomes por verbos ou verbos por nomes e, sobretudo, a razão de sê-lo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. **Aquisição da estrutura frasal na língua brasileira de sinais**. 2013. 91f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2013.

_____; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana. S. C. O sinal e a estrutura argumental da Língua Brasileira de Sinais. *Veredas On-line – Atemática* – 2014, n.2, p. 267-289. Disponível em < <https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/73>>. Acesso em julho de 2018.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. v. 4. Brasília: MEC/SEEP/UFC, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

AUGUSTO, Marina Rosa Ana. Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidade e dissociações entre domínios. In: VASCONCELLOS, Zinda de; _____. SHEPHERD, Tania Maria Granja (Org.). **Linguagem**: teoria, análise e aplicações (3). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_prof002.pdf: Acesso em: 22 de out. 2016.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais**: proposta teórica e verificação prática. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber Bez Birolo. **Filosofia da linguagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BRITO, Ana Maria. Categorias sintáticas. In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 63. ed. Lisboa: Caminho, 2003. Cap. 11.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Cap. 9.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. Edição original [1970].

CHAIBUE, Karime. **Universais linguísticos aplicáveis às línguas de sinais**: discussão sobre as categorias lexicais nome e verbo. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. Haia: Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

_____. **Linguística cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora Vozes, 1972.

_____. Conditions on transformations. In: ANDERSON, P; KIPARSKY, P. (Ed.). **A festschrift for Morris Halle**. New York: Holt, 1973. p. 232 – 286.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.

_____. **Novos horizontes nos estudos da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. Uma entrevista sobre o Minimalismo. In: BELLETTI, Adriana; RIZZI, Luigi (Orgs.). **Sobre natureza e linguagem**. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 113 – 200.

_____. **Linguagem e mente**. São Paulo: Unesp, 2009.

CORRÊA, Leticia Maria Sicuro. O que, afinal, criança adquire ao adquirir uma língua?: a tarefa da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 7-34, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

DUARTE, Inês; BRITO, Ana Maria. Predicação e classes de predicadores In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 63. ed. Lisboa: Caminho, 2003. Cap. 7.

EIZIRIK, Marisa Faermann. A inclusão como dispositivo. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Mec/Seesp, 2007. p. 39-47.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavras na Libras. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Similarities and Differences in Two Sign Languages. **Sign Language Studies**. Linstok Press, 1984.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010 [1995].

FINAU, Rossana Aparecida. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GREENBERG, Joseph Harold (Ed.). **Universals of Language**. 2. ed. Cambridge: The MIT Press, 1966.

KATO, Mary Aizawa. Sintaxe e aquisição na Teoria de Princípios e Parâmetros. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 04, 1995.

_____. Teoria sintática: de uma perspectiva de “-ismos” para uma perspectiva de “programas”. **Delta**, São Paulo, v. 13, n. 2, 1997.

_____. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: M. A. Marques; E. Koller; J. Teixeira; S. A. Lemos (Orgs.). **Ciências da linguagem**: trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (U. do Minho), 131- 145, 2005.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 127 – 138.

_____. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. **The signs of language**. Massachusetts: University Press, 1979.

LENNEBERG, Eric Heinz. A capacidade de aquisição da linguagem. In: CHOMSKY, Noam et. al. **Novas perspectivas linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 55 – 92.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **Revel**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

_____. **Estrita SEL – Sistema de Escrita para Língua de Sinais**. [Blog Internet]. Vitória da Conquista, Brasil. Disponível em: <<http://sel-Libras.blogspot.com.br/>>. Acesso a partir de: 10 de jun de 2018.

LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira; SALLES, Paulo Bretas; CHAN-VIANNA, Adriana Cristina. Formulação de inferência e propriedades da interlíngua de surdos na aquisição de português (escrito). In: LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira (Org.). **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cênone Editorial, 2007.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 51-71, 2000.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. A problemática de aquisição de segunda língua (L2) em países multilíngues: o caso de Moçambique. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 1, p. 110-123, 2011.

MESQUITA, Aline Camila Romão; SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. Preposições na língua de sinais brasileira e na interlíngua dos surdos aprendizes de Português L2. In: SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; NAVES, Rosana Reigota (Orgs.) **Estudos gerativos de Língua de Sinais Brasileira e de aquisição do Português (L2) por surdos**. Goiânia: Cênone, 2010.

MIOTO, Carlos et al. **Manual de Sintaxe**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2009.

PIZZIO, Aline Lemos. **A tipologia linguística e a Língua de Sinais Brasileira**: elementos que distinguem nomes de verbos. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

PRADO, Lizandra Caires do. **Sintaxe dos determinantes na Língua Brasileira de Sinais e aspectos de sua aquisição**. 2014. 164fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

PRADO, Lizandra Caires do; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Dêixis em elementos constitutivos da modalidade falada de línguas de sinais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 38-57, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição de linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; QUER, Josep. Revertendo os verbos reversos e seguindo em frente: sobre concordância, auxiliares e classes verbais em línguas de sinais. In: _____; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de (Orgs.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**: 9º Theoretical Issues in Sign Language Research Conference. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à morfologia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. Estudo da interlíngua de surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição de português (L2): nominais nus e definidos genéricos. **Estudos da Língua(gem)**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 241-264, maio 2010. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1122>>. Acesso em: 20 out. 2016.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. vol. 1. Brasília: Mec/Seesp, 2007.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; NAVES, Rosana Reigota (Orgs.) **Estudos gerativos de Língua de Sinais Brasileira e de aquisição do Português (L2) por surdos**. Goiânia: Cànone, 2010.

SANDES-DA-SILVA, Joyce Maria. **A categoria verbal na interlíngua Português-Libras: aquisição da modalidade escrita do Português por surdos**. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Saionara Figueiredo; MOLON, Susana Inês. Comunidade surda e língua brasileira de sinais nos relatos de uma professora surda. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 304-320, 2014.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SILVA, Ione Barbosa de Oliveira. **A categoria dos verbos na Língua Brasileira de Sinais**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

STOKOE, William Clarence. **Sign language structure**: an outline of the visual communication system of the American deaf. Studies in Linguistics, Buffalo 14, New York, v. 1, n. 8, p.3-78, abr. 1960.

SUPALLA, Ted; NEWPORT, Elisa Lee. How many seats in a Chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language. In: P. Siple (ed.) **Understanding Language Through Sign Language Research**. New York: Academic Press, 1978.

VILLALVA, Alina. Estrutura morfológica básica. In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 63. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

Weedwood, Barbara. **História concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WHITE, Lydia. **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989.

APÊNDICE A

TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto – **TROCAS CATEGORIAS DE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Wasley de Jesus Santos

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira

Prezado(a) informante,

Eu sou Wasley de Jesus Santos, aluno do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Câmpus Vitória da Conquista, e estou realizando, sob orientação e ativa participação da Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira, o Projeto de Pesquisa intitulado: **TROCAS CATEGORIAIS DE NOMES E VERBOS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR SURDOS**. O objetivo geral deste projeto é analisar o processo de aquisição de nomes e verbos do Português escrito por surdos, estudantes de algum ano da Educação Básica, com vistas à possibilidade ou não de haver trocas dessas categorias no processo de aquisição da escrita. Para tanto, a fim de garantir o valor de verdade dos resultados, convido-lhe a participar deste projeto, uma vez que esta pesquisa poderá contribuir para o melhor entendimento acerca da aquisição da escrita do Português por pessoas surdas, algo que poderá, futuramente, auxiliar os surdos no estudo da língua portuguesa. A sua participação é voluntária e consistirá em: (1) fornecer cópias de produções textuais em Português, escritas por você; e (2) deixar ser filmado(a) enquanto narra relatos do cotidiano ou histórias em Libras. Todo esse processo ocorrerá somente com seu consentimento, após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como você pode perceber, a sua participação no fornecimento de dados para esta pesquisa será muito simples, porém, como ocorre com toda pesquisa que envolve seres humanos, há sempre alguns riscos e/ou desconfortos aos quais os participantes da pesquisa podem estar sujeitos, como algum desconforto causado pela exposição da imagem, no caso deste projeto. Caso ocorra algum desconforto ou prejuízo pela exposição de sua imagem ou por outro motivo decorrente deste estudo, nós nos responsabilizamos pelo ressarcimento e/ou outras providências, conforme o necessário. Além disso, ressaltamos que você pode deixar que os relatos sejam filmados por nós e não nos autorizar fazer uso da imagem em nossas publicações ou apresentações de trabalhos em eventos. Assim, garantimos-lhe o sigilo quanto ao anonimato, isto é, não divulgaremos seu nome. Também garantimos não divulgar a sua imagem, caso você não autorize. Da mesma forma, garantimos a confidencialidade das informações referentes a seus dados que serão apresentadas no estudo.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Portanto, você não tem direito a remuneração ou indenização. Por outro lado, a sua participação neste estudo não resultará em nenhum tipo de custo para você nem para sua família.

Esclarecemos que, como participante de estudo, você tem direito a esclarecimentos adicionais antes, durante e depois da pesquisa. Também deixamos claro que você não é obrigado(a) a participar da pesquisa e que a recusa não implica nenhum prejuízo para você e sua família. Além disso, você pode abandonar a pesquisa em qualquer momento que desejar.

Assim, se você aceitar participar deste estudo, você precisará assinar este termo em duas vias, sendo que uma das vias ficará com você, autorizador de participação da pesquisa, e a outra será arquivada por nós pesquisadores por cinco anos (conforme Resolução 466/2012).

Vitória da Conquista – BA, _____ de _____ de _____



Assinatura do sujeito-informante

ou Impressão digital

Wasley de Jesus Santos

Pesquisador responsável

Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL
Orientadora

Contatos:

Departamento de Estudos Linguísticos e Literários-DELL/UESB. Endereço: Estrada do Bem-Querer Km 04. Vitória da Conquista, Bahia, Caixa Postal 95, CEP 45083-900, Vitória da Conquista – BA. Telefone: (77) 3424-8659.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
CAP - 1º andar, Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro Jequiezinho, CEP: 45.206-510
Jequié – Bahia. Telefones: (73) 3528-9727 / 9600

APÊNCIDE B

Neste apêndice, apresentaremos nos quadros abaixo a tradução livre para o Português feita por nós dos textos em Libras gravados em vídeos dos sujeitos-informantes. Nosso propósito, com isso, é tornar o conteúdo dos vídeos acessível ao leitor, uma vez que esse conteúdo contribui para o entendimento do contexto dos textos escritos em interlíngua e, conseqüentemente, para a compreensão de nossa análise dos dados, pois tomamos como hipótese de investigação a interferência da L1 na escrita da L2.

Quadro 23: Tradução livre do texto do sujeito-informante 1

Muito prazer, meu nome é Wallan e meu nome em Libras é este (W). Agora eu vou começar a explicar. Há muitos anos eu estudava na 5ª série na escola, em 2008. Na escola, me disseram que eu poderia aprender, e me falaram de (K), que poderia me ajudar a aprender, que ensina na escola e eu iria estudar e aprender. Na escola, o ensino é difícil, as matérias não as mais fáceis e “não dão em nada”. O que fazer, então? É preciso ajudar a estudar e aprender, ensinar Libras e Português. Há muitos surdos na sala de aula. É preciso ajudar todo mundo a ficar inteligente. Desculpe. Porque eu tenho aprendido de 2008 até hoje 2016, e na escola agora estou no 2º ano do E.M., e tem muitos surdos na sala estudando, tem mais surdos estudando. É preciso que ouvintes ensinem no quadro. Por exemplo: na sala de aula, brincar e contar piada é normal. Na família, há aprendizagem. Estar presente na reunião da igreja aprendendo. Eu nunca tinha ido à igreja, fui pela primeira vez ver. E tenho sido ajudado a aprender. Porque é muito importante aprender a ler; o ensino de Português e Libras, que eu não sabia. Na escola se ajuda ao surdo e ao ouvinte a aprender; é preciso ajudar, não é fácil, mas se consegue aprender e se desenvolver, é fácil. Obrigado.

Fonte: Do autor

Quadro 24: Tradução livre do texto do sujeito-informante 2

Pode? Eu me atrapalho com a Libras. Olá! Boa tarde! Há muitos anos, eu estudava, desde pequeno, no Lyons. [Sinal em Libras] (K) lá, eu estudava e era leigo. De casa, minha mãe me levou até a um lugar, uma rua, não sei, onde estudavam surdos. Eu entrei na escola, sentei e estudei. (K) ensinava e me ensinava. Eu leigo, fui me desenvolvendo. [Sinal em Libras] (5) me ensinou, eu fui crescendo, estudando e não entendia nada. Ajudava, ensinava os sinais e

eu nada. Eu cresci, e já na 2ª, 3ª série, todo mundo estudando, inteligente, e eu bem básico, o que escrevia quase não entendia. A comunicação era pouca e truncada. Alguns anos depois, passadas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª série, já no 1º ano do E.M., eu mudei para uma escola só de ouvintes e eu sozinho, isolado como surdo, com todos na sala e eu de lado. O professor ensinava oralmente aos alunos e todos inteligentes, e eu bem básico, sem saber nada, sem comunicação. Como pode?! Ah! Sem (K) nem Libras, então mudei novamente, agora com intérprete, eu gostei, muito melhor. Eu fiquei feliz, eu desejava isso. Além disso, nos estudos, depois do 1º, 2º, 3º ano, eu tenho vontade de... Mecânico, médico, fisioterapeuta, não! Eu tenho vontade de fazer informática, eu quero isso. Entendeu? Ok. É isso. Ah! Minha mãe, em relação à Libras, não sinaliza, ela fala oralmente comigo, não usa Libras. Eu falei pra ela ir estudar, fazer curso para aprender, porque minha mãe tem comunicação truncada comigo. Ah! Não dá! (K) me ensinou Libras, eu cresci, fiquei inteligente, hoje eu sei. Libras é bom, eu gosto. É isso. Encerra! Ok.

Fonte: Do autor

Quadro 25: Tradução livre do texto da sujeito-informante 3

Olá! Boa tarde a todos. Meu nome é Andressa. Meu sinal é (A). Objetivamente, há muitos anos, quando eu era pequena com 5 anos, estudava no Lyons. A professora (C) ensinava aos alunos só o simples, o básico. Eu aprendi e me desenvolvi. Depois disso, no início do ano de 2014, eu passei para a 5ª série, fui aprovada, aprendi e cresci um pouco, também em Português, e fiz muitas coisas, e me desenvolvi. Depois, na 7ª série eu comecei a pensar e planejar para daqui a alguns anos fazer faculdade. Eu quero fazer o curso de Pedagogia. E também um curso de Libras para ensinar crianças. Eu quero crescer, aprender e estudar para trabalhar com todos os surdos porque eu gosto. Então é isso. Ok? Futuramente eu quero trabalhar em escola com crianças, ensinando Libras a crianças. Dar aula para a 1ª, 2ª e também 4ª série. Entenderam? É isso.

Fonte: Do autor

Quadro 26: Tradução livre do texto da sujeito-informante 4

Oi! Bom dia, boa tarde! Meu nome é Heloisa e meu sinal é (H). Há muitos anos eu comecei a estudar ainda pequena, eu era surda, em Encruzilhada, eu nasci em Encruzilhada. Eu sozinha, calada, surda, sem intérprete, apenas com professor. Sentada na sala, sem intérprete, calada,

quieta. Muito difícil estudar, não entendia nada, não entendia as palavras. Fui reprovada na 1ª, depois de novo, depois na 2ª, até que na 3ª série um primo meu que voltou de SP [Oi! Tudo bem? Você sumiu!] e me disse que em Vitória da Conquista tinha escola para surdos com intérprete. Eu desconfiei: será que tem mesmo? Eu pensei: vou, não vou... Vou ficar em Encruzilhada... E resolvi ir e vim. Vim para o Lyons, eu não conhecia. Cheguei aqui vi os surdos, as coisas... Muito bom. Não conhecia os surdos. Depois, encontrei (C) e comecei a estudar muito, aprender as palavras, resolver os problemas. Eu cresci rapidamente e fui acelerada, passei para a 4ª série. Estava estudando bem. No ano seguinte, já nesta escola aqui, na 5ª série, fui sendo aprovada, passei para a 7ª, 8ª e hoje no 1º ano do E.M. sabendo as coisas, estou aqui muito feliz. Futuramente sim. É isso.

Fonte: Do autor

Quadro 27: Tradução livre do texto do sujeito-informante 5

C-A-I-K-E, meu sinal é este (C). Tenho 12 anos de idade. Português, a professora de Português... Libras... Consertar... Consertar?... Entendi... Prova, escrever, aprender... A professora de Português falou... A professora de Português... Na escola?... A professora de Português (M) precisa... Quantos... Como (M) precisa aprender... A professora de Português disse que preciso aprender Libras... Pronto!

Fonte: Do autor

Quadro 28: Tradução livre do texto da sujeito-informante 6

Oi! Tudo bem? Como vai? Na verdade, eu quero, mas o Português é meio difícil, palavras... Eu quero aprender mais e ensinar. Eu quero aprender mais. Um dia ensinar Libras! (Sinal no olho direito) é difícil. (Sinal no queixo) é difícil também. Português, palavras, é mais ou menos. Mas, no futuro, eu quero retornar. Eu fico sentida; eu quero ensinar a crianças, quero aprender mais. A professora me ensina bem. Eu quero ser mãe, ter família...Eu quero! Antigamente, eu com seis anos de idade, na escola, a professora de Português (Sinal no braço esquerdo) não ensinava nada, eu não aprendia nada, nunca. Eu fiquei traumatizada quando criança. Nunca aprendi o Português, eu era zerada, era muito difícil; Português era mais ou menos. É isso.

Fonte: Do autor

Quadro 29: Tradução livre do texto do sujeito-informante 7

Ok. Olá! Tudo bem? Como vai? É porque, há muito tempo, eu era leigo em Libras, fui aprendendo aos poucos; com o passar do tempo, aos poucos. Eu vou estudar e aprender bem, vou ficar bem. Os surdos, mais ou menos, depende de cada um. Eu moro em C-A-N-P-A-N. Não! C-A-N-P-A-N-A-L, o lugar onde minha vovó, minha avó já morreu faz tempo. O estudo das séries primeira, segunda e terceira do Ensino Fundamental e, do Ensino Médio, o primeiro ano eu não tenho. A aprendizagem com a professora foi mais ou menos. O estudo em outro lugar chamado (L), lá em outro lugar, noutra rua, é muito bom, eu gosto muito, me sinto bem. Ah! No futuro, eu vou dar um tempo nos estudos para trabalhar. Vou dar um tempo futuramente, eu quero ir para escola, estudar com a professora lá; quero estudar um pouco, ir me desenvolvendo. É isso.

Fonte: Do autor

Quadro 30: Tradução livre do texto da sujeito-informante 8

Boa noite, Lucília! Um abraço e um beijo pra você! Eu vou sinalizar sobre um tema, e vou gravar um vídeo para mostrar qual tema? O tema da escola bilíngue para surdos. Tem faltado luta dos surdos. Inclusão?! Não! Queremos mesmo escolas separadas, que os ouvintes estudem separados dos surdos. Para a nossa felicidade, precisamos lutar pelas escolas bilíngues, pelas vagas, pela presença de intérpretes. Não se calar diante dos impedimentos no Congresso; lutar por isso é muito importante. Não é mesmo? Os surdos conseguem abrir as portas com muita luta, sem recuar. Lutar por muitas coisas dentro da escola, por ensino que faça os surdos aprenderem, se desenvolverem e se superarem, aprenderem e se aperfeiçoarem; por um ensino bom de Português como L2, porque tem faltado esse incentivo ao bilinguismo. Futuramente, os surdos podem fazer muitas coisas, por isso a educação bilíngue é tão importante. Outra coisa: os surdos na escola se esforçam para ler na segunda língua; questões de linguagem e tantos outros temas, tudo isso faz o surdo parar para refletir o porquê de tudo. Futuramente, o que os surdos vão fazer na escola? É preciso se ver esse esforço, a participação em debates sobre o tema, os professores nas escolas, o engajamento nisso. Os ouvintes sempre zombam dos surdos, é por isso que os surdos não podem ficar por baixo, têm que se equiparar aos ouvintes. Queremos acreditar nisso, crer na escola bilíngue, igualdade de direitos, é por isso que devemos lutar, marchar, participar dos movimentos de luta, com igualdade aos ouvintes. Os surdos precisam de coragem, de força, de garra para

brigar nas ruas e ter consciência sobre tudo isso. Tá certo? É isso, então. Abraço! Tchau!

Fonte: Do autor

Quadro 31: Tradução livre do texto do sujeito-informante 9

Um grande abraço à minha amiga Lucília. Ok? Beleza? Para você, Lucília, gravo um vídeo com a minha sinalização. Ótimo! Beleza, então! Na escola bilíngue para crianças surdas, é necessário que o professor ou instrutor seja surdo também, igualmente a elas, para que ensine às crianças; isso é muito importante, é o principal, o primordial. É importante que tanto o professor surdo como o professor ouvinte ensinem às crianças, mas o mais importante é que haja o professor surdo como os alunos, porque a Libras é a língua principal. Nossa! A língua do professor pode ser espelho para os alunos surdos! A língua do adulto é copiada pelas crianças, e é a partir disso que elas vão se desenvolvendo, se aprimorando e aperfeiçoando a língua, até atingirem a fluência facilmente. Então a língua gestual é muito importante para as crianças se desenvolverem, importante também para seu crescimento, até a fase adulta. Isso é bom, porque elas vão tomando caminhos diferentes, e vão para outras escolas com essas vantagens. Não é verdade? Pois bem, então se precisa lutar bastante, eu lhe digo, seja em Brasília, no Congresso, seja em qualquer outro espaço, é preciso empenho, brigar, marchar e tantas outras coisas; lutar com esforço pela escola bilíngue para surdos, pela lei de Libras, por mim, pelas crianças e pelas próximas gerações. Preciso brigar por elas, pelas escolas. Isso é muito forte sobre mim; lutar pelas crianças e pelos adultos também, pelos adolescentes, por qualquer um. Os surdos, principalmente, precisam lutar, é muito importante, é primordial isso. Não é mesmo? Então, a Libras é essencial, é muito importante. Precisa-se de luta, de muita garra para que se estabeleça a escola bilíngue como algo importante para os surdos; com muita felicidade, garra e luta, porque isso é muito bom. Obrigado!

Fonte: Do autor

Quadro 32: Tradução livre do texto da sujeito-informante 10

Sim. Tudo bem? Meu nome é J-É-S-S-I-C-A e meu sinal é este (A). Então, eu, há muito tempo, com 5 anos de idade, não entendia bem a Libras, e aos doze anos eu fui me desenvolvendo. É importante estudar. O ensino de Português é mais ou menos; eu fico assim pensando. Já Matemática é mais ou menos fácil, eu gosto. Eu futuramente quero ser cabeleireira. É isso.

Fonte: Do autor

Quadro 33: Tradução livre do texto do sujeito-informante 11

Ok? Eu... Bem, eu perguntei à professora, eu disse que vou estudar muito, me formar. Isso é sempre bom. Eu gosto muito, tenho pensado nisso e resolvi que é bom estudar; eu vou sempre para a Educação Física. Eu vou me formar. É isso, pronto... Eu quero futuramente poder trabalhar ou eu vou receber benefício. Ou ainda trabalhar por muito tempo em fábrica. Pronto, é isso.

Fonte: Do autor

ANEXO ÚNICO

ANEXO

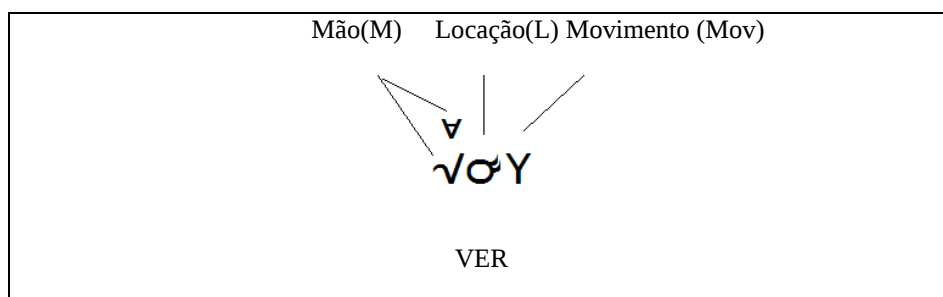
SEL: Sistema para Escrita de Libras (versão 2018)

As regras da escrita SEL apresentadas neste anexo foram retiradas em LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana S. C. *Estrita SEL – Sistema de Escrita para Língua de Sinais*. [Blog Internet]. Vitória da Conquista, Brasil. Disponível em: <<http://sel-libras.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

Sistema de escrita desenvolvido pela Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo: 483450/2009-0) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB (Termo de Outorga: PPP 0080/2010).

A escrita SEL é caracterizada como um sistema de natureza fonêmica, isto é, trata-se de um sistema não ideográfico ou logográfico. Trata-se de um sistema trácico-alfabético.

Os caracteres deste sistema se baseiam na unidade articulatória da Libras MLMov, descoberta por Lessa-de-Oliveira (2012), e se subdividem em três macrossegmentos de acordo com as especificidades articulatórias dos sinais. São eles: *Mão*(M), composto dos caracteres de *configuração de mão e eixo/orientação de palma*; *Locação*(L); e *Movimento* (Mov), que pode ser de dedo e/ou de mão.



O MACROSSEGMENTO MÃO

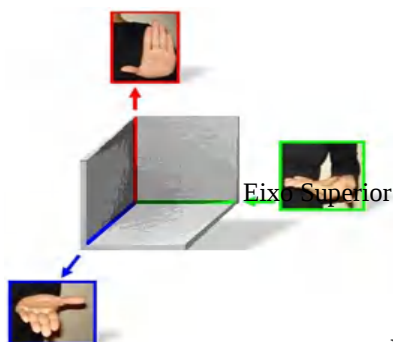
O macrossegmento MÃO possui três componentes: configuração de mão-eixo/orientação da palma.

CONFIGURAÇÃO DE MÃO

A configuração da mão corresponde ao desenho que a mão apresenta e é representada na escrita SEL pelo formato do caractere. O sistema SEL apresenta um inventário de 52 tipos de configurações nas formas minúscula e maiúscula, ambas nas versões mecânica e manuscrita, conforme quadro abaixo.

Configurações de mão			minúsculas	maiúsculas	Configurações de mão			minúsculas	maiúsculas
1	a		ɑ ɔ	Α Β	27	ípsilon		ι ι	Υ Υ
2	bê		β β	Β Β	28	zê		η η	Ζ Ζ
3	bê-espraiado		β β	Β Β	29	cinco		ε ε	Ε Ε
4	cê		ϙ ϙ	ϙ ϙ	30	seis		ϛ ϛ	ϛ ϛ
5	cê-espraiado		ϙ ϙ	ϙ ϙ	31	concha		ϙ ϙ	ϙ ϙ
6	cê-encolhido		ϙ ϙ	ϙ ϙ	32	concha encolhida		ϙ ϙ	ϙ ϙ
7	dê		δ δ	Δ Δ	33	mão espalmada		μ μ	Μ Μ
8	dê-encolhido		δ δ	Δ Δ	34	ele-espalmado		μ μ	Μ Μ
9	e		ε ε	Ε Ε	35	mão espraiada		μ μ	Μ Μ
10	efe		φ φ	Φ Φ	36	argola		θ θ	Θ Θ
11	gequê		γ γ	Γ Γ	37	argola espraiada		θ θ	Θ Θ
12	agakapê		γ γ	Γ Γ	38	argola média		θ θ	Θ Θ
13	ijota		ι ι	Ι Ι	39	legal		ι ι	Ι Ι
14	ijota estendido		ι ι	Ι Ι	40	garra		ι ι	Ι Ι
15	ele		λ λ	Λ Λ	41	garra encolhida		ι ι	Ι Ι
16	eme		μ μ	Μ Μ	42	gancho		ι ι	Ι Ι
17	uene		μ μ	Μ Μ	43	pinça		ι ι	Ι Ι
18	uele		μ μ	Μ Μ	44	pinça dupla		ι ι	Ι Ι
19	o		ο ο	Ο Ο	45	pinça espraiada		ι ι	Ι Ι
20	erre		ρ ρ	Ρ Ρ	46	grampo		ι ι	Ι Ι
21	esse		ρ ρ	Ρ Ρ	47	figa		ι ι	Ι Ι
22	tê		τ τ	Τ Τ	48	pera		ι ι	Ι Ι
23	vê		υ υ	Υ Υ	49	namoro		ι ι	Ι Ι
24	vê-ele		υ υ	Υ Υ	50	chifre		ι ι	Ι Ι
25	dáblío		υ υ	Υ Υ	51	love		ι ι	Ι Ι
26	xis		ϙ ϙ	ϙ ϙ	52	desabrochar		ι ι	Ι Ι

Eixos e orientação de palmas - Os outros dois componentes desse macrosegmento (eixo e orientação de palma) são representados juntos na escrita SEL. Os eixos correspondem à posição da mão quando se inicia o sinal.



Eixo Lateral

Eixo Anterior

O “eixo/orientação da palma” é marcado na versão 2017 do sistema SEL com um diacrítico colocado sobrescrito ao caractere de configuração de mão.

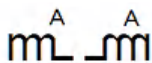
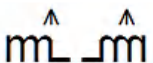
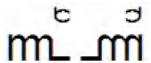
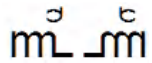
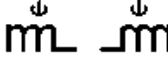
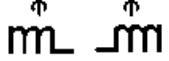
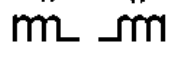
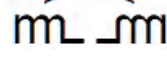
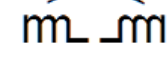
No caso de sinais realizados com as duas mãos, cada caractere de configuração de mão leva seu respectivo diacrítico de “eixo/orientação da palma”.

Eixo Superior:			
para frente	para trás	para dentro	para fora
 mL _mī [∨]	 mL _mī [∨]	 mL _mī ^ε	 mL _mī ^ε
Eixo Anterior:			
para cima	para baixo	para dentro	para fora
 mL _mī ^ψ	 mL _mī ^ψ	 mL _mī ^ε	 mL _mī ^ε

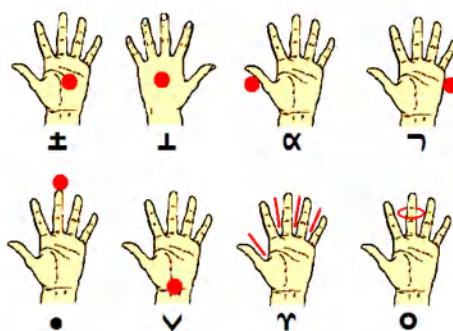
Eixo Medial/Lateral:			
para cima	para baixo	para trás	para frente
			
U U	N N	< >	< >

Obs.: A configuração da mão esquerda (mão de base) fica invertida em relação à configuração da mão direita (mão principal). Para os destros a leitura é espelhada, para os canhotos não.

O eixo ainda pode aparecer invertido, sendo essa inversão indicada pelos diacríticos conforme quadro abaixo.

Eixo Superior:			
para frente invertido	para trás invertido	para dentro invertido	para fora invertido
			
A A	^ ^	c d	d c
Eixo Anterior:			
para cima invertido	para baixo invertido	para dentro invertido	para fora invertido
			
P P	q q	e s	s e
Eixo Medial/Lateral:			
para cima invertido	para baixo invertido	para trás invertido	para frente invertido
			
U U	N N	> <	> <

Pontos de toque - Subscritos aos caracteres de configuração de mão, ocorrem os diacríticos de pontos de toque. Apenas 8 dos 11 diacríticos desse tipo ocorrem sob caracteres de configuração de mão: $\pm$ (palma da mão ou dedo); $\perp$ (dorso da mão ou dedo); $\propto$ (lado do dedo polegar); $\neg$ (lado do dedo mínimo); Υ (entre os dedos); $\circ$ (em volta dos dedos); $\bullet$ (pontas dos dedos); $\vee$ (parte inferior da mão, pulso).



ENTENDER

POSICIONAMENTO DA MÃO/PALMA

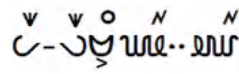
Palmas em paralelo - o paralelismo de palmas e dorso é marcado por $\equiv$ colocado entre os caracteres de configuração de mãos.



CAIXA

Mãos alinhadas: o alinhamento das mãos é marcado pelo traço $\equiv$, indicando mãos posicionadas lado a lado, e pelo traço $\parallel$, indicando mãos alinhadas por pulso e/ou pontas dos dedos.





FLAUTA

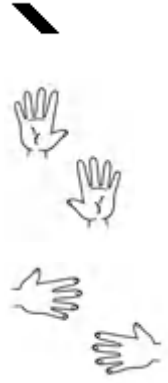
Mãos alinhadas lado a lado	Mãos alinhadas por pulso e/ou pontas de dedos

Mãos em diagonal: A posição em diagonal das mãos é marcada, no plano transversal, por  , no plano sagital, por  e, no plano frontal, por  . A ponta do traço diagonal dos marcadores indica a posição da mão principal (se acima ou abaixo, à frente ou atrás da outra mão). No plano frontal, as pontas do traço diagonal indicam a posição das mãos principal e de base respectivamente.

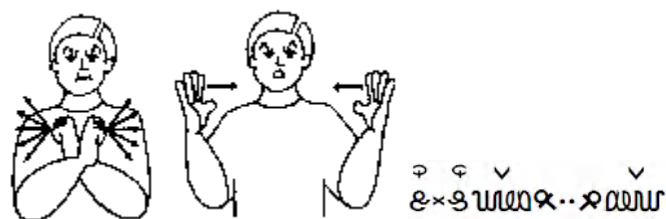


VIOLINO

	Plano transversal	Plano sagital	Plano frontal
Mão principal acima			

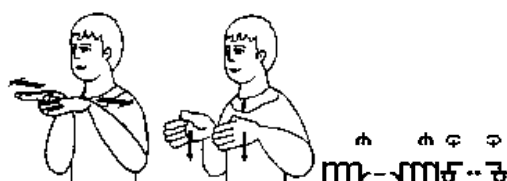
			
Mão principal abaixo			
Mão principal à frente			
Mão principal atrás			

Cruzamento de mão: Cruzamento de mão nos três planos marca-se com um X entre as configurações de mão e coloca-se as configurações de mãos e respectivos diacríticos também em cruzamento, isto é os da mão principal no lugar dos da mão de base e vice-versa.



	Plano transversal	Plano sagital	Plano frontal
Cruzamento de mãos			

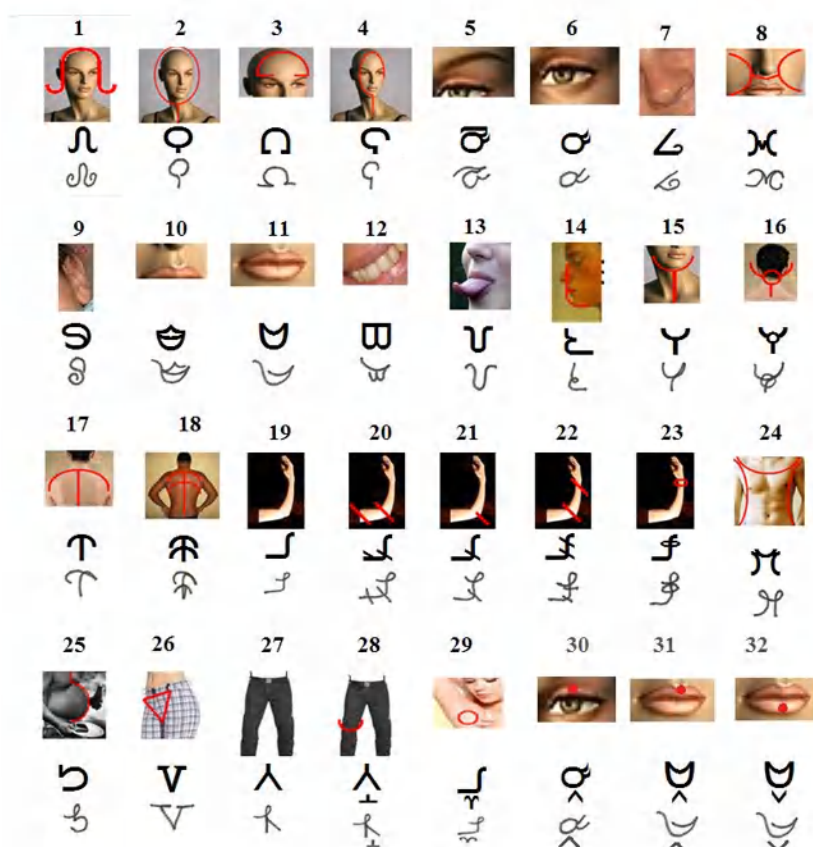
Quando houver mudança de EIXO/ORIENTAÇÃO DE PALMA durante o movimento, causando problema de processamento, diacríticos de EIXO/ORIENTAÇÃO DE PALMA são colocados também sobre os caracteres de movimento, marcando essa alteração (Isto ocorrerá apenas quando tal procedimento for indispensável à compreensão).



MESA

O MACROSEGMENTO LOCAÇÃO (ou Localização)

O macrossegmento LOCAÇÃO (ou Localização) representa um ponto do corpo envolvido na articulação do sinal. O "sistema SEL" representa 32 pontos de articulação do corpo com 27 caracteres. Esses caracteres ocorrem nas versões mecânica e manuscrita e na forma minúscula.



DIACRÍTICOS EM CARACTERES DE LOCAÇÃO

Os caracteres de locação podem trazer diacríticos subscritos (pontos de toque) ou sobrescritos (expressões faciais).

Pontos de toque – Os diacríticos de ponto de toque ocorrem nos caracteres de locação, marcando o lado ou ponto da parte do corpo onde o sinal ocorre. Subscritos aos caracteres de locação aparecem os diacríticos: $\pm$ (lado da palma); $\perp$ (lado de dorso da mão); α (lado do dedo polegar); $\neg$ (lado do dedo mínimo); Υ (entre); $\circ$ (em volta); $\vee$ (parte inferior); $<$ (lado esquerdo); $>$ (lado direito); $\wedge$ (parte superior).

Lado do dorso no braço	Lado da palma no braço	Lado do dedo polegar no braço	Lado do dedo mínimo no braço	Lado do dorso	Lado da palma	Lado do dedo polegar	Lado do dedo mínimo
Lado do	Lado da	Lado do dedo	Lado do dedo	Lado do	Lado da	Entre as partes da	Parte de

dorso	palma	polegar	mínimo	dorso	palma	articulação do cotovelo	cima
Lado esquerdo	Lado direito	Lado esquerdo	Lado direito	Para cima	Lado esquerdo	Lado direito	Lado esquerdo
Lado direito	Lado esquerdo	Lado direito	Lado esquerdo	Lado direito	Lado esquerdo	Lado direito	Parte de cima

Expressões faciais - O sistema SEL apresenta diacríticos para expressões faciais, que devem ser utilizados apenas em sinais psicológicos, de negação, interrogativos ou em casos especiais em que, na articulação do sinal, a informação da expressão facial torna-se indispensável. São 20 os diacríticos de expressão facial: alegre/ feliz: ; triste/ desanimado: ; amedrontado/ horrorizado/ assustado: ; surpreso/ boquiaberto: ; enojado/ insatisfeito/ com desprezo: ; irônico: ; zangado: ; azedo: ; olhos fechados ; abrindo olhos ; bochechas infladas: ; uma bochecha inflada: ; bochechas comprimidas: ; dentadas: ; mexendo lábios: ; soprando: ; sugando: ; zigue-zague de queixo: ; palavra negativa: ; palavra interrogativa: .



ZANGADO

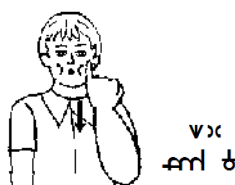


ALEGRE



NÃO PODE

Quando não houver o caractere de locação, o diacrítico de expressão facial fica ao lado da configuração da mão, na mesma altura de diacríticos colocados sobrescritos.



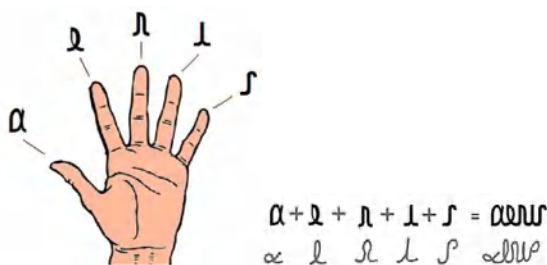
MAGRO

O MACROSSEGMENTO MOVIMENTO

Observamos em línguas de sinais como a Libras dois tipos de movimento: de dedo e de mão.

CARACTERES DE DEDOS

O sistema SEL representa o movimento de dedo através de caracteres de dedos e diacríticos. Os caracteres de dedos na escrita SEL correspondem a cada um dos cinco dedos da mão, os quais podem aparecer isolados ou combinados, a depender de quais dedos estão envolvidos no movimento.



Juntando dedos isolados e formas combinadas, temos 20 caracteres de dedos.

Polegar	Indicador	Médio	Anular	Mínimo
α	λ	λ	λ	ς
	Duque	Terno	Quadra	
	λλ	λλ	λλλ	
		Quina		
		λλλλ		
Laço	Laçada	Rabicho	Agulha	Cacho
λ	λλ	λλ	λλ	λ
Laço Médio	Rabicho Médio	Agulha Média	Trinca derradeira	
λλλ	λλλ	λλ	λλ	
	Mínimo Ausente	Indicador Ausente		
	λλλ	λλλ		

DIACRÍTICOS DE MOVIMENTO DE DEDO

Sobre os caracteres de dedos recaem diacríticos que indicam o tipo de movimento realizado pelos

dedos (λ, α, λλ, λλ, λλλ, λλλ, λλ, λλλ etc.). São eles: abrir gradativamente: λ; abrir: α; abrir e fechar: λλ; abrir duas vezes: λλ; fechar duas vezes: λλ; zigue-zague: λ; fechar gradativamente: λ; fechar: λ; esfregar: λ; movimento tesoura: λ; dobrar dedo: λ.

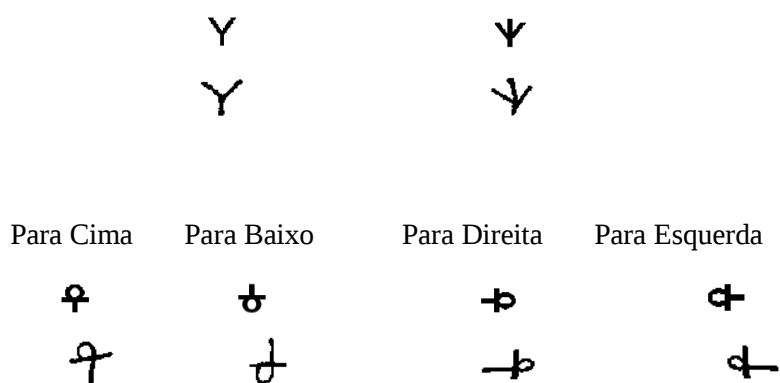
Nota: Os caracteres de dedos podem também receber diacríticos de pontos de toque marcando o ponto exato onde o dedo é tocado.

CARACTERES DE MOVIMENTO DE MÃO

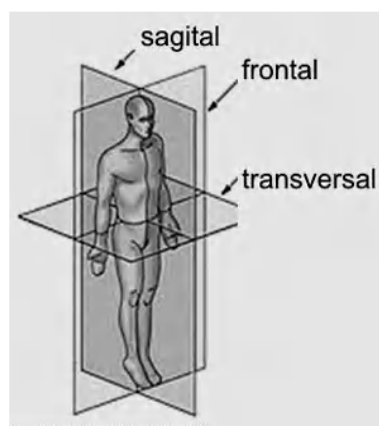
Movimentos retilíneos – Os movimentos retilíneos são a base de formação dos movimentos de mãos. São eles:

Para Frente

Para Trás



Movimentos de mão em planos - O movimento de mão pode ocorrer em três planos:



	Transversal				Sagital				Frontal			
	P/ Frente	P/ Frente	P/ Trás	P/ Trás	P/ Frente	P/ Frente	P/ Trás	P/ Trás	P/ Cima	P/ Baixo	P/ Direita	P/ Esq.
semicircular	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶
curvo	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶
angular	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶
angular duplo	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶
sinuoso	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶
zigue-zague	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶ ↷	↶ ↷	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶	↶↷ ↷↶

diagonal												
retilíneo												
retilíneo breve												
retilíneo brevíssimo												
retilíneo vai e volta												
circular												
	em sentido horário				em sentido horário				em sentido horário			
	em sentido anti-horário				em sentido anti-horário				em sentido anti-horário			

Movimentos que não precisam de planos

Batida;giro de Pulso; tremura; inversão de palma; dobrar pulso;



giro de pulso no sentido horário; giro de pulso no sentido anti-horário;



dobradura de pulso para a palma; dobradura de pulso para o dorso;

A datilologia é um tipo de soletração de uma palavra, originalmente pertencente a uma língua oral, que utiliza o alfabeto digital ou manual de línguas de sinais. O alfabeto manual da Libras tem sua base no alfabeto da língua francesa de sinais, no qual cada sinal corresponde a uma letra. A datilologia é comumente usada para representar substantivos próprios, palavras que não possuem sinal conhecido ou palavras da língua oral que foram incorporadas à língua de sinais e, por isso, são também soletradas.

Para representar a datilologia em escrita SEL, utiliza-se apenas os caracteres de configuração da mão direita escritos na mesma ordem da palavra soletrada (sem utilização de caracteres de eixo, locação ou movimento). Como algumas configurações de mão representam mais de uma letra do alfabeto do Português, utilizamos alguns diacríticos para diferenciar essas letras. O alfabeto para datilologia em escrita SEL é o seguinte:

Para representar os acentos e outros diacríticos do Português, utilizamos os seguintes diacríticos da SEL:



Nota: O alfabeto para datilologia corresponde a configurações da mão direita.

Para representar os acentos do Português, utilizamos os seguintes diacríticos.

â á ã à ä
ô ó õ ò ö

Exemplos:

Gisele Bündchen João açúcar
Gisele Bündchen João açúcar

lâmpada à queijo
lâmpada à queijo