

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

LUCINÉA DA SILVA SANTANA

**AQUISIÇÃO DA CATEGORIA PREPOSICIONAL DO PORTUGUÊS ESCRITO
POR SURDOS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2015**

LUCINÉA DA SILVA SANTANA

**AQUISIÇÃO DA CATEGORIA PREPOSICIONAL DO PORTUGUÊS ESCRITO
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 Patologias da Linguagem

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

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2015

Santana, Lucinéa da Silva.

S223a Aquisição da categoria preposicional do português escrito por surdos. / Lucinéa da Silva Santana; Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira. – Vitória da Conquista, 2015.
160f.: il. ; algumas col.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Linguística, Vitória da Conquista, 2015.

Referências: f. 114-122.

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Português – Aquisição da língua - Preposições. 3. Surdos - Interlíngua I. Lessa-de-Oliveira, Adriana Stella Cardoso. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Linguística. III. T.

CDD: 419

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Acquisition of prepositional category of written Portuguese by deaf

Palavras-chave em inglês: Brazilian Sign Language. Portuguese - Language Acquisition - Prepositions. Deaf - Interlanguage.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB); Profa. Dra. Heloisa Maria Lima Salles (UnB)

Data da defesa: 26 de agosto de 2015

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

LUCINÉA DA SILVA SANTANA

**AQUISIÇÃO DA CATEGORIA PREPOSICIONAL DO PORTUGUÊS ESCRITO
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 agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA



Prófa. Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa de Oliveira (UESB)
(Orientadora)



Maria de Fatima de Almeida Baia (UESB)



Prófa. Dra. Heloisa Maria Morcira Lima Salles (UnB)

Eu não tinha língua. Como pude me constituir?
Como compreendia as coisas? Pensava? Seguramente.
Mas em quê? Em minha fúria de me comunicar.
Naquela sensação de estar aprisionada atrás de uma enorme porta
que não podia abrir para me fazer entender pelos outros.
[...] Até os sete anos, nada de palavras, nenhuma frase na minha cabeça.
Imagens somente.

Emmanuelle Laborit

(escritora surda)

In: O Voo Da Gaivota (1994)

A Deus,
porque “grandes coisas fez o Senhor por nós e por isso estamos alegres”.
Aos meus alunos surdos,
motivo maior da minha pesquisa

AGRADECIMENTOS

Diante de tudo que vivi no Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, hoje o meu maior sentimento é a gratidão pela realização deste sonho, amadurecimento, crescimento pessoal e profissional e a gratidão pelo convívio com pessoas incríveis. Tenho certeza que aprendi muito, não sou mais a mesma.

Por isso, venho agradecer, primeiramente, a Deus pela vida, pela infinita bondade de me conceder a benção de fazer este mestrado. Sem a fé Nele, sem o amor e a perseverança não conseguiria vencer os percalços, as dificuldades. “Deus é bom, em todo o tempo Ele é bom”. Estou convicta de que sem Ele nada aconteceria. Guiou meus passos, iluminou minhas ideias, acalmou-me e colocou na minha vida pessoas certas na hora certa, as quais agradeço eternamente.

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Lessa-de-Oliveira, sorriso meigo, amiga, responsável, justa, competente, inteligente, exigente, comprometida. É uma simplicidade em pessoa, mas que tem uma força imbatível quando luta pelos seus objetivos. Agradeço-lhe pelo apoio, pelas orientações, pelo conhecimento transmitido nas aulas do mestrado e também da graduação sobre Gramática Gerativa, as quais assisti de forma suplementar. Sentia-me realizada em suas aulas, discutindo aquisição da linguagem dos surdos, dentre outros assuntos. Agradeço, sobretudo, pelo desprendimento em lutar a meu favor e passar da condição de co-orientadora orientadora no momento em que mais precisei. Sei que não poupou esforços para que isso acontecesse. A você, minha eterna gratidão, por me incluir no grupo de “suas filhas orientandas” (como disse a professora Namiuti) foi motivo de orgulho e honra.

À minha filha, Éville, porque não mediu esforços para me acompanhar nesta trajetória. As mudanças ocorridas para uma adolescente não foram fáceis: mudou de cidade, trocou de escola quando já estava enturmada, deixou os amigos e aconchego familiar para estar ao meu lado. Provou ser companheira fiel, amiga de todas as horas.

À minha família, pelo apoio carinho e dedicação sempre. Ficar distante de todos vocês (pai, mãe, irmãos(ãs), tios(as), sobrinhos(as), primos(as) e cunhados(as)) neste período foi comprovar o que sabia: a família é o maior tesouro que temos. A saudade foi muito grande.

À UESB por ser responsável por minha formação acadêmica, da graduação ao mestrado.

Ao PPGLin: coordenação, professores e funcionários, principalmente a Jonathan, querido John, pelas informações, dedicação e a disponibilidade em nos ajudar sempre.

Às Professoras Doutoradas do Programa PPGLin, Cristiane Namiuti e Maria de Fátima Baia por aceitar o convite e contribuições nas bancas de qualificação e examinadora.

À Profa. Dra. Heloisa Salles (UnB) por aceitar o convite e contribuir na banca examinadora.

À Profa. Dra. Silvana Perottino pelo conhecimento transmitido em poucos dias, pela gentileza e acolhida em Campinas.

À Profa. Dra. Vera Pacheco pelo conhecimento transmitido nas suas aulas de Fonética e Fonologia, pelo carinho, apoio e defesa da minha pessoa num momento importante para mim, durante o Curso.

Aos demais Professores(as) Doutores(as) Adilson Ventura, Jorge Viana, Jorge Miranda, e Cristiane Dall' Cortivo, Nirvana Ferraz e Carla Salate pelos conhecimentos transmitidos nas aulas ministradas.

Aos colegas e amigos:

Do PPGLin: Lucélia, Cintia, Daniela, João Henrique e Clara pelo coleguismo e especialmente, Ione e Vania Raquel, por fazerem dos momentos difíceis, fáceis; da tristeza, a alegria; da dureza dos problemas, a leveza dos mesmos. Obrigada pela cumplicidade e amizade eterna. Jamais esquecerei vocês: Ione com seu jeito brincalhão e Vânia muito estudiosa. Amo vocês! Agradeço também à Jaqueline Almeida pelo apoio e incentivo para ingressar no mestrado.

Do CEEP Régis Pacheco em Jequié: Maria Luiza, Márcia Lima, Ana Paula, Alex e Vivaldo pelo apoio e torcida, além de conduzirem tão bem o trabalho na minha ausência. Agradeço também à direção dessa instituição por disponibilizar o espaço físico para a realização da coleta de dados.

Do Centro de Apoio Pedagógico de Jequié – CAP: às colegas e amigas: Sara e Emile pelo incentivo e amizade sempre; Laura e Silmara, por contribuírem também na coleta de dados.

Por fim, agradeço aos sujeitos-informantes pela disponibilidade e colaboração no processo da coleta de dados e a todos os meus alunos surdos, por me motivarem a realizar esta pesquisa.

RESUMO

Investigamos neste trabalho o processo de aquisição, por surdos, da categoria preposicional do português escrito, considerando a língua brasileira de sinais (libras), na modalidade falada, como a primeira língua (L1) dos surdos e a língua portuguesa como sua segunda língua (L2). Conduzimos nossas investigações a partir de três hipóteses: (1) assumimos o que defende Kato (2005), de acordo com quem *o processo de aquisição da escrita é um processo de segunda ordem, semelhante ao processo de aquisição de uma segunda língua*; (2) com base na ideia de que o *input* para a aquisição da linguagem se caracteriza pela sua capacidade de funcionar como um gatilho (*trigger*), que dispara o processo de marcação paramétrica, devido ao fator robustez baseado na frequência e saliência do dado no *input* (LIGHTFOOT, 1991), formulamos a hipótese de que os traços funcionais são os traços salientes para aquisição da categoria das preposições do português por surdos, sendo o traço de caso genitivo o mais relevante nesse processo; e (3) assumimos a hipótese de Lessa-de-Oliveira (2009), de acordo com quem, no processo de aquisição de uma língua oral, em modalidade escrita, por surdos que não tiveram acesso à modalidade falada dessa língua, esses indivíduos usam como via de acesso à GU a modalidade falada que adquiriram – a fala da língua de sinais. Para a análise dos dados e discussão dos fatos investigados, apoiamos nosso estudo teoricamente na Gramática Gerativa e na proposta nativista de aquisição da linguagem, estudos desenvolvidos por Chomsky (1965, 1970, 1981, 1995) e estudos subsequentes. O *corpus* desta pesquisa se constitui de amostras de produções escritas por surdos, bem como da fala natural em libras, coletadas através de nove sujeitos-informantes surdos, jovens e adultos, estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Para a transcrição dos dados da libras, utilizamos o *Sistema de Escrita para Língua de Sinais – SEL*, desenvolvido por Lessa-de-Oliveira (2012). A análise dos dados de interlíngua escrita produzidos pelos surdos informantes da pesquisa nos levou a resultados que mostram que esses sujeitos-informantes, independentemente do grau de escolaridade, ainda apresentam grande dificuldade em reconhecer em que posições devem ocorrer preposições, embora possamos dizer que o processo de aquisição da categoria das preposições do português se deu ou está em curso, em certo grau, para a maioria dos sujeitos-informantes investigados. Em análise quantitativa e qualitativa chegamos a resultados que mostram que a posição funcional de complemento genitivo (CG) e complemento nominal oblíquo (CNO) foram as que mais se mostraram propícias à ocorrência de um sintagma preposicional (PP) nos dados da interlíngua; e essa produtividade razoável de PPs em CGs e CNOs nos dados se deve, em grande parte, à preposição ‘de’ que, de longe, é a que encontra mais posições que lhe são compatíveis e a que

apresenta maiores índices de ocorrências convergentes. Procurando compreender os dados a partir da ótica da robustez no *input*, concluímos que os surdos pesquisados já começaram a internalizar o valor paramétrico que define que, em português, complementos nominais são PPs, devido a maior robustez desses no *input*. E, sabendo que as preposições em CGs e CNOs ocorrem como atribuidoras de Caso, podemos dizer que o traço funcional de Caso é saliente no processo de aquisição da categoria preposicional, destacando-se os Casos genitivo e oblíquo em complementos nominais. Por fim, na investigação da presença dos parâmetros gramaticais da libras e do português na interlíngua, pudemos verificar que a interlíngua dos surdos aqui pesquisados apresenta-se fortemente permeada por aspectos da libras, em sua maioria sintáticos, e aspectos do português, em sua maioria lexicais.

PALAVRAS-CHAVE

Língua Brasileira de Sinais. Português - Aquisição da Linguagem –Preposições. Surdos – Interlíngua.

ABSTRACT

We investigate in this paper the acquisition by deaf of the prepositional category of written Portuguese, considering the Brazilian Sign Language (Libras) in the spoken modality as the first language (L1) of deaf and the Portuguese as their second language (L2). We conduct our research from three hypotheses: (1) we assume Kato's (2005) hypothesis, according to whom the writing acquisition process is a process of second order, similar to the process of acquiring a second language; (2) with base on the idea that the input for the language acquisition is characterized by its ability to function as a trigger that starts the process of parametric marking due to the robustness factor based on frequency and salience of the data in the input (LIGHTFOOT, 1991), we formulate the hypothesis that the functional features are the salient features in the acquisition of the preposition category of the Portuguese by deaf and the genitive Case is more relevant feature in this process; and (3) we assume the hypothesis of Lessa-de-Oliveira (2009), according to whom, in the acquisition of oral language in written modality by deaf, who had no access to the spoken modality of this language, these individuals use the spoken modality of sign language that acquired as a path to access the UG. For the data analysis and discussion of the investigated facts, we support our study theoretically in the Generative Grammar and in the innatist proposal, studies by Chomsky (1965, 1970, 1981, 1995) and other generative studies. The *corpus* of this research is composed of written production samples by the deaf, as well as natural speech in Libras, collected through nine deaf informants, young people and adults students of elementary school, high school and graduation. For the transcription of Libras data, we use the *Writing System for Sign Language - SEL*, developed by Lessa-de-Oliveira (2012). The analysis of data of the writing interlanguage produced by deaf informants of the search took us to results that show that these informants, regardless of education level, still have great difficulty in acknowledging the positions where the prepositions should occur, although we can say that the acquisition process of the Portuguese preposition category occurred or it is in progress, to some degree, for most informants. In quantitative and qualitative analysis we came to results that show that the functional positions genitive construction (GC) and oblique nominal complement (ONC) proved to be the most conducive to the occurrence of a prepositional phrase (PP) on data from interlanguage; and that reasonable productivity of PPs in GCs and ONCs in the data is due in large part to the preposition 'de' which by far is the one that finds more positions that fit it and the one that has more number of converged occurrences. Seeking to understand the data from the perspective of robustness in the

input, we conclude that the deaf have begun to internalize the parametric value that defines that GCs and ONCs are PPs in Portuguese, due the robustness of PPs in GCs and ONCs found in the input. And knowing that the preposition in GC and ONC occurs as agent of assignment of Case, we can say that the functional feature of Case is salient for the process of acquisition of the prepositional category, highlighting the genitive and oblique Cases in nominal complements. Regarding the investigation of the grammatical parameters presence of Libras and Portuguese in the interlanguage, we observed that the interlanguage of the deaf investigated in this research presents to be strongly permeated by aspects of Libras, mostly syntactic, and aspects of the Portuguese, mostly lexical.

KEYWORDS

Brazilian Sign Language. Portuguese - Language Acquisition - Prepositions. Deaf - Interlanguage.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Unidade MLMov e escrita SEL	10
Figura 2: Sinal CORT[ar] ^{com tesoura}	58
Figura 3: Sinal CORT[ar] ^{com faca}	58
Figura 4: Sinal CORT[ar] _{CABELO}	59
Figura 5: Sinal CORT[ar] _{UNHA} ^{com cortador}	59
Figura 6: Sinal PERGUNT[ar].....	60
Figura 7: Sinal PERGUNT[ar]-ME	60
Figura 8: Sinal PED[ir/ido]/ SOLICIT[ar/ação].....	60
Figura 9: Sinal PROP[or/osta]	61
Figura 10: Sinal V[er]/OLH[ar].....	61
Figura 11: Sinal V[er].....	61
Figura 12: Sinal [ir].....	63
Figura 13: Sinal CHEG[ar]	63
Figura 14: Sinal COM/JUNTO	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição, por sujeitos-informantes, de preposições (presentes e ausentes) quanto à natureza lexical ou funcional.....	73
Gráfico 2: Ocorrências de preposições adequadas, inadequadas ou ausentes entre as lexicais e as funcionais.....	74
Gráfico 3: Preposições em CV, CG, CNO, Pred e Adj.	78
Gráfico 4: Preposições adequadas, inadequadas e ausentes em CV, CG, CNO, Pred e Adj.	79
Gráfico 5: Frequência geral das preposições encontradas no <i>corpus</i>	82
Gráfico 6: Índices de convergência das preposições no âmbito de cada tipo	82
Gráfico 7: Ocorrências de preposições por sujeitos-informantes	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Traços categoriais conforme Chomsky eLasnik (1977)	52
Quadro2: Grau de escolaridade dos sujeitos-informantes	87
Quadro 3: Ranque dos sujeitos-informantes por situação de aquisição da categoria das preposições	89

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Ocorrências de preposições nos dados gerais.....	71
Tabela2: Preposições por sujeitos-informantes	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Apresentação do estudo.....	18
1.2 Objeto de estudo e hipóteses.....	21
1.3 Procedimento metodológico.....	24
1.3.1 <i>Sujeitos-informantes, corpus e coleta de dados.....</i>	<i>24</i>
1.3.2 <i>Transcrição e sistema de notação.....</i>	<i>25</i>
1.4 Organização da dissertação.....	28
2 TEORIA GERATIVA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	29
2.1 Pressupostos gerais da teoria gerativa.....	29
2.2 A aquisição da linguagem.....	35
2.2.1 <i>A perspectiva inatista de aquisição da linguagem.....</i>	<i>36</i>
2.2.2 <i>Aquisição da linguagem no modelo minimalista.....</i>	<i>41</i>
2.2.3 <i>Aquisição de segunda língua.....</i>	<i>43</i>
2.2.4 <i>A escrita na história.....</i>	<i>50</i>
2.2.5 <i>Aquisição da escrita.....</i>	<i>53</i>
2.3 Interlíngua.....	58
2.3.1 <i>A interlíngua nos estudos de aquisição de L2.....</i>	<i>59</i>
2.3.2 <i>A interlíngua dos surdos brasileiros.....</i>	<i>61</i>
3 A CATEGORIA DAS PREPOSIÇÕES.....	65
3.1 Breve análise da categoria das preposições na perspectiva da gramática tradicional	65
3.2 A Categoria das preposições na perspectiva gerativa.....	67
3.2.1 <i>Discussões sobre a natureza da categoria das preposições.....</i>	<i>68</i>
3.2.2 <i>Preposições lexicais e preposições funcionais.....</i>	<i>71</i>
3.3 Preposições em libras.....	73
3.4 A preposição na interlíngua dos surdos brasileiros.....	82
4 OS DADOS DESTE ESTUDO.....	87
4.1 O processo de aquisição de preposições por surdo: visão geral.....	87
4.2 Traço saliente no processo de aquisição de preposições por surdo.....	93
4.3 Aquisição da escrita: processo idiossincrático.....	102
4.4 A libras e o português na base da interlíngua dos surdos.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	114

APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A – Informação sobre os sujeitos informantes.....	123
APÊNDICE B – Parte do <i>corpus</i> escrito.....	126
ANEXO.....	150
ANEXO A – SEL: Sistema para Escrita de libras.....	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do estudo

O tema focalizado neste estudo vem de indagações ligadas ao problema de aquisição da linguagem de pessoas surdas, em específico, o problema de aquisição da modalidade escrita do português, no que diz respeito ao uso de preposições. A questão linguística do surdo brasileiro é complexa porque envolve a aquisição de uma língua gestovisual (a língua de sinais) e a aquisição de uma língua oroauditiva (o português) e, porque não dizer, em alguns casos, aquisição de nenhuma língua.

Concebemos neste trabalho, a língua brasileira de sinais – libras – como a primeira língua (L1) dos surdos brasileiros e a língua portuguesa escrita, como a segunda língua (L2) adquirida por eles. Desta forma, propomo-nos a verificar como surdos usuários da língua brasileira de sinais estão adquirindo a escrita de uma L2, considerando dois aspectos que podem interferir nesse processo: (1) o fato de a libras ser ainda uma língua ágrafa, o que implica que os falantes surdos dessa língua não tenham consciência linguística decorrente da aquisição de uma escrita; e (2) o fato de esses sujeitos surdos não passarem necessariamente pela modalidade falada do português.

Fernandes (2006) apoia-se na área da neuropsicologia cognitiva e apresenta duas propostas diferentes em que uma delas justifica a leitura de um texto pelo surdo: leitura com mediação fonológica e leitura através do *input* visual, as quais a autora atribui respectivamente os nomes de rota fonológica e rota lexical. Segundo a autora, a leitura e escrita pela rota lexical é a que permitirá ao surdo atribuir sentido à palavra pela memória visual. O léxico de uma língua, segundo essa autora, será processado “fotograficamente” e memorizado no dicionário mental, assim sendo, o surdo aprenderia a escrita do português. Esta proposta pode justificar ainda a aprendizagem de uma pessoa ouvinte, aprendiz de uma segunda língua que não sabe falar nem discernir audivelmente uma determinada língua.

Questionamos então: a simples memorização dos itens lexicais é capaz de propiciar ao surdo a aquisição de todas as propriedades gramaticais da língua? Parece que não, pois para diversos aspectos gramaticais do português, como a categoria das preposições, quase que a totalidade dos surdos apresenta resultados pífios de aquisição, como veremos em dados discutidos ao longo deste trabalho.

As questões de aquisição da linguagem oral por surdos fazem, na verdade, parte de um conjunto de indagações mais amplo. As primeiras pesquisas sobre aquisição da linguagem com

crianças foram realizadas por especialistas dessa área entre os anos de 1876 e 1926. Os estudos eram feitos através de registro da fala espontânea dos próprios filhos dos pesquisadores, com o objetivo de relatar o que as crianças faziam com relação à linguagem. Eram registros descritivos de observações constantes configurando em pesquisas longitudinais, na verdade sem muito teor científico, já que não sabiam com certeza o que estavam procurando.

Segundo Scarpa (2012), através das pesquisas de cunho mentalista, na década de 1950, é que esses estudos foram impulsionados e sistematizados em número de sujeitos-informantes, em geral três crianças, e em gravações em áudio ou vídeo por tempo determinado, para posteriormente serem transcritos. A partir de então, diversas pesquisas longitudinais e transversais foram realizadas, com variado número de sujeitos e desde a mais tenra idade, com o intuito de desvendar como o conhecimento linguístico é adquirido pela criança.

As pesquisas voltadas para a área da surdez são recentes se comparadas às das línguas orais, mesmo porque as línguas de sinais só receberam status de língua com os estudos de Stokoe, nos anos de 1960. O linguista pesquisou a língua de sinais americana, estudo que foi suficiente para impulsionar outras pesquisas com as diversas línguas de sinais do mundo inteiro.

Os estudos referentes à língua de sinais e à aquisição da escrita da língua oral, como segunda língua vêm se intensificando no Brasil, a partir dos anos de 1980. Os primeiros pesquisadores brasileiros a desbravarem esta área foram: Gesueli (1988, 1998); Ferreira (1989, 1993, 1995); Felipe (1989, 1993); Fernandes (1989, 2003); Santos (1994); Góes (1994, 1996); Quadros (1997a, 1997b, 1999, 2004); Fernandes, S. (1998); Bernadino (1999); Costa (2001) e entre outros trabalhos.

Há atualmente grande preocupação de linguistas em pesquisar a aquisição da linguagem de indivíduos surdos devido a enormes dificuldades enfrentadas não só no meio social, mas principalmente na esfera educacional e é nesse espaço que a problemática se manifesta em elevado índice. No Brasil, a proposta educacional atual é o Bilinguismo, pela qual se considera a necessidade de oferecer ao surdo condição de construir o seu conhecimento através de sua língua natural e também através da língua oficial do país. Entretanto, ainda não se alcançaram resultados satisfatórios dentro do que se objetiva.

Vale destacar que anterior à proposta bilíngue, no Brasil, existiram duas outras propostas educacionais: o Oralismo e a Comunicação Total. A primeira visava ao desenvolvimento da língua oral pelo surdo; assim sendo, somente com aquisição da língua oral este estaria apto para integrar-se à comunidade ouvinte. A segunda preocupava-se com os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, para tanto, as diversas

formas de comunicação eram permitidas: língua oral, língua de sinais, gestos, datilologia (ou alfabeto manual), o português sinalizado, entre outras formas de comunicação.

O presente trabalho, que toma como base teórica a Gramática Gerativa e a hipótese inatista de aquisição de linguagem (estudos desenvolvidos por Chomsky 1965, 1970, 1981, 1986, 1995 e estudos subsequentes), busca investigar o processo de aquisição da categoria das preposições por surdos adquirindo o português escrito, considerando os aspectos naturais que envolvem aquisição de uma segunda língua (L2), bem como os aspectos que envolvem a aquisição da escrita. Pretendemos mostrar também as interferências da língua materna, a libras, na aquisição do português escrito pelos surdos.

Conforme os pressupostos gerativistas, o aprendiz adquire uma língua através do *input* linguístico, ou seja, do acesso a uma dada língua, e isso ocorre em contato com falantes da língua a que se está exposto. É nesse ponto que reside o problema aqui investigado, pois a estruturação linguístico-cognitiva veiculada por uma língua natural, só é possível ocorrer de forma natural para surdos se for por meio de uma língua gestovisual (ou de sinais). Sem um apoio de uma língua materna – a língua de sinais –, não haverá a estruturação linguístico-cognitiva acima mencionada. Para a pessoa com surdez profunda, o português falado dificilmente será sua língua materna naturalmente adquirida, o *input* linguístico de uma língua oral não é compatível com a sua condição de surdez. Amaral chama atenção para:

[...] a dificuldade de ser surdo numa sociedade que teima em generalizar os seus próprios padrões a todos sem o respeito e a atenção devidos à diferença. E a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição, respectivamente; e desta “pequena” diferença resulta que os que são surdos não ouvem, logo não têm acesso à língua oral; se quisermos especificar melhor acrescentaremos que a língua oral não pode ser a língua natural do surdo profundo porque a privação ou danificação do órgão da audição não lhe permite a sua apreensão (AMARAL, 1993, p. 27)

A língua e o uso de uma linguagem são as principais formas de acesso ao mundo. A língua permite a conversação, troca de ideias, aquisição de conhecimento e interação entre as pessoas. Compreender uma língua, possuir uma linguagem é ter acesso ao poder em nossa sociedade, além de nos identificarmos enquanto pertencentes a um determinado grupo. Falar uma determinada língua é expressar através dela toda a gama de significados de que aquele grupo social e/ou cultural está imbuído.

Percebemos no contexto atual da educação brasileira, surdos concluindo os estudos sem a aquisição efetiva da língua escrita. Esta problemática é comprovada pelos dados da nossa

pesquisa. Conforme mostraremos ao longo deste trabalho, surdos com Ensino Médio concluído e até mesmo o Ensino Superior revelam um nível de português distante das normas convencionais (apesar de não ser esse nosso foco), em vários aspectos da estrutura do português, inclusive a categoria preposicional. Há evidências de total desconhecimento das preposições por parte de alguns sujeitos da pesquisa.

Uma vez que a aquisição do português por surdo fica restrita à modalidade escrita dessa língua, o problema aqui investigado passa por questões relacionadas a essa. Assim, uma visão geral do fenômeno de surgimento da escrita para a humanidade faz-se útil a nosso estudo, a mesma será apresentado no Capítulo II, onde discutiremos a aquisição da escrita.

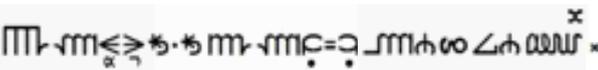
1.2 Objeto de estudo e hipóteses

As línguas de sinais apresentam aspectos diferentes das línguas orais em modos de produção, percepção e gramática. A primeira é produzida pelas mãos e percebida pela visão, a segunda é produzida pela fala e percebida pela audição. Quantos aos aspectos gramaticais, as línguas de sinais se estruturam como um sistema gramatical como qualquer língua natural, mas devemos considerar nesse interim também a possibilidade de diferenças devido a particularidades relativas à sua natureza articulatória gestovisual dessas línguas.

A partir da observação da escrita de textos de surdos percebemos que há fortes evidências de que os sujeitos-informantes trazem marcas da libras para a escrita do português e neste sentido, o presente estudo toma como foco as ocorrências da categoria preposicional nos textos de surdos, fazendo descrição e análise qualitativa e quantitativa de dados das duas línguas: libras e português.

Dados da libras, retirados do *corpus* desta pesquisa, mostram que o sistema dessa língua concatena, sem preposição, constituintes que necessitam de preposição em português.

- (1) a.
 NASC[er] SÃO PAULO
 ‘Nasci em São Paulo’
- b.
 MUD[ar] AQUI BAHIA
 ‘Mudei aqui para a Bahia.’

- c.  x
- CONSTRU[ir] CASA AREIA
- ‘Construiu uma casa de areia.’

Verificamos através desses três exemplos que a libras não apresenta constituintes correspondentes às preposições do português. Ou seja, nos contextos em que há preposições em português, como encabeçando um adjunto adverbial, exemplo (1a), um complemento verbal, exemplo (1b), ou um complemento nominal, exemplo (1c), a libras apresenta outros tipos de estruturas, nas quais a atribuição de papel temático e marcação de Caso não contam com a participação de uma preposição.

A fim de investigar tal fenômeno, assumimos no presente estudo, três hipóteses. A primeira é uma hipótese de Kato (2005), de acordo com a qual *processo de aquisição da escrita é um processo de segunda ordem, semelhante ao processo de aquisição de uma segunda língua (L2)*. Em ambos os casos ocorre o acesso indireto à GU (Gramática Universal), o que se dá via primeira língua (L1). Com base nessa ideia é que analisamos o nosso objeto de estudo – *a aquisição da categoria das preposições do português escrito por surdos*. Nesse processo de aquisição, encontramos produções, presentes no *corpus* desta pesquisa, como as seguintes.

- (2) a. Aprender libras sala IERP 2008 à 2009. (Inf2)
 b. Meu pai com filho andar com conversa. (Inf2)
 c. (...) você ir para chaminé. (Inf4)
 d. (...)vai faze panela de grande de água. (Inf4)

Observamos nesses dados que as preposições ora ocorrem de forma convergente com a estrutura do português – “ir para chaminé” – ora ocorrem de forma inadequada – “panela de grande” – ora não ocorrem “aprender libras sala IERP 2008”. De qualquer forma, essas quatro frases são agramaticais, pois não correspondem a estruturas do português. Então perguntamos:

- 1- Esses dados representam um processo de aquisição em curso?
- 2- Os produtores dessas frases se encontram num mesmo estágio de aquisição da categoria das preposições em português?
- 3- Como o processo de aquisição de preposições do português por surdos se dá?

Para responder à primeira pergunta precisaríamos acompanhar longitudinalmente os sujeitos da pesquisa, o que foge às condições deste estudo, só podendo ser realizado posteriormente. À segunda pergunta poderemos responder observando quantitativamente os dados em estudo. E, para responder à terceira pergunta, investigamos a segunda hipótese assumida neste estudo, levantada por nós, a saber: *os traços, salientes para a aquisição da categoria das preposições do português por surdos são os traços funcionais, sendo os traços dos Casos genitivo e oblíquo em complementos nominais os mais relevantes nesse processo.*

Por fim, assumimos, ainda, como terceira hipótese deste estudo, o que compreende Lessa-de-Oliveira (2009) como o contexto de aquisição da escrita por surdos, isto é, a hipótese de que, *no processo de aquisição de uma língua oral por surdos (em nosso estudo, o português), que não tiveram acesso à modalidade falada dessa língua, esses indivíduos usam como via de acesso à GU a modalidade falada que adquiriram, a fala da língua de sinais, ou seja, a libras.*

1.3 Procedimento metodológico

1.3.1 Sujeitos-informantes, corpus e coleta de dados

O *corpus* deste trabalho foi retirado de produções escritas de língua portuguesa (interlíngua português-libras) de 09 sujeito-informantes surdos, sendo composto por 27 textos, 03 de cada participante. Referirmo-nos aos sujeitos-informantes com a abreviação Inf+número de 1 a 9, isto é, Inf1, Inf2 e assim sucessivamente. Todos os sujeitos-informantes residem na cidade de Jequié-BA, são usuários da língua brasileira de sinais – libras, oriundos de instituições educacionais públicas, sendo: 04 discentes do Ensino superior, 01 com graduação já concluída (Inf1) e 03 cursando graduação (Inf2, Inf3 e Inf4); 03 são discentes do Ensino Médio (Inf5, Inf6 e Inf7); e 02 são discentes do Ensino fundamental (Inf8 e Inf9). Todos são filhos de pais ouvintes, os quais não conheciam a libras na fase da infância dos seus filhos surdos, portanto, a comunicação dos nove sujeitos-informantes, no meio familiar, era baseada em “gestos caseiros”. Todos são falantes fluentes em libras, mas com aquisição tardia da linguagem.

Foram coletados dados do português e da libras em momentos distintos, perfazendo um total de quatro sessões, as quais foram realizadas no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Regis Pacheco, na cidade de Jequié-BA. Na primeira sessão, houve uma conversa informal para esclarecimento e consentimento da pesquisa, conforme protocolo do Comitê de Ética da UESB. Após explicação, os surdos consentiram sua

participação na pesquisa e falaram um pouco de suas vidas, trabalho, estudo etc. Na segunda sessão, foi realizada a coleta de dados da libras através da filmagem da narrativa “Os três porquinhos”. Esses dados coletados foram transcritos em escrita SEL, objetivando-se o acesso, o mais próximo possível, da forma articulada do sinal nos dados transcritos. Também transcrevemos os dados por meio de glosas e fizemos uma interpretação destes para a língua portuguesa, para melhor entendimento das pessoas não falantes da libras. Trataremos do método de transcrição na próxima subseção.

Na terceira sessão foi realizada a coleta de dados do português escrito, momento em que os surdos escreveram a mesma história contada em libras na sessão anterior. E, na quarta sessão, os sujeitos-informantes fizeram produção livre de textos escritos do português, alguns relataram sua própria história de vida, outros optaram por temas variados como a história do “Sítio do pica-pau amarelo”. Também foram acrescentados ao *corpus* desta pesquisa textos escritos em português produzidos em atividades escolares por esses sujeitos-informantes, em outros momentos.

Com relação aos dados de escrita de português, que constituem o foco deste estudo, tivemos o objetivo de verificar como se configura o uso das preposições pelos sujeitos-informantes nessa língua mediante a possibilidade de interferência da L1(a libras) no processo de aquisição da L2 (o português). Os dados da libras se destinam a uma análise comparatória com as produções desses sujeitos-informantes em português.

Para melhor visualização, o material coletado foi organizado em tabelas e gráficos, dispostos no capítulo IV, com valores brutos e percentuais, demonstrando o uso das preposições individualmente e coletivamente, também dando possibilidade de análise comparatória. Paralelamente os dados são analisados qualitativamente.

1.3.2 Transcrição e sistema de notação

Como lidamos com material escrito, os dados do português não careceram de método de transcrição. Apenas os digitamos tal qual foram escritos. Preocupamo-nos apenas em fornecer uma interpretação para algumas frases, uma vez que boa parte delas é agramatical para a estrutura do português.

Quanto aos dados da libras, precisamos transcrevê-los por se tratar de modalidade de língua falada, estando esses dados filmados. Devido ao fato de as línguas de sinais ainda não terem um sistema de escrita nem de transcrição em uso e aceito amplamente, há um grande problema e divergências quanto à forma de transcrição de dados em pesquisas voltadas para

essas línguas. Segundo Silva (2015), o problema é uma questão bastante séria e ela explica que os motivos estão atrelados a reprodução do modelo pioneiro usado por Ferreira de 1984, no qual foi usado um sistema de notação por glosas e a partir daí, esse modelo de transcrição passou a ser o padrão, com algumas variações, em dissertações e teses sobre a gramática da libras (FELIPE 1998; SANTOS 2002: 277-280; CHAN-VIANNA 2003: iv-v; FINAU 2004: 227-228).

Para Almeida (2013), o maior problema desse tipo de transcrição/notação é o fato de o pesquisador, em vez de analisar dados realmente da língua de sinais em estudo, acaba por analisar dados que refletem mais as características gramaticais da língua utilizada nas glosas, que puramente aspectos de uma língua de sinais. Isso decorre do fato de que a estrutura gramatical dos dados em glosas não poder corresponder a da língua de sinais pesquisada.

Diante das evidências de que análises que utilizam glosas podem não obter resultados satisfatórios, por essas (glosas) não darem conta de representar com integralidade a libras, optamos por utilizar um sistema de escrita de línguas de sinais, a escrita SEL, para transcrever os dados da libras. Faremos uso, contudo, de algumas glosas apenas para facilitar o entendimento dos que desconhecem esse sistema de escrita.

A escrita SEL é um sistema não-logográfico, cujos caracteres (e diacríticos) representam os traços fonológicos distintivos na articulação do sinal. Os caracteres desse sistema são formados a partir do que Lessa-de-Oliveira (2012) identifica como três macrossegmentos (mão, locação e movimento), os quais formam unidades denominadas por ela como MLMov. Portanto, os itens lexicais da libras são articulatoriamente constituídos pelas unidades MLMov e o sistema SEL foi elaborado com base nessa unidade. Vejamos um exemplo da autora (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2015) e, para mais informações, ver apêndice:



Figura 01: Unidade MLMov

Fonte da imagem: Blog Escrita SEL (<http://sel-libras.blogspot.com.br/>)

Quanto à notação por glosas, não assumimos as regras comumente utilizadas, que seguem o padrão Ferreira (1984), porque algumas dessas regras não parecem convenientes, como por exemplo, o uso de @ para indicar masculino ou feminino. Concordamos com Silva (2015) de acordo com quem não parece conveniente que um sistema de notação apresente um marcador apenas para esse tipo de flexão e não faça o mesmo com o traço de plural nem com os diversos morfemas de flexão verbal ou derivacionais. Assim, utilizamos em nossas glosas as seguintes regras, já utilizadas por Silva (2015, p.7):

- I. Os sinais são sempre grafados em caixa alta.
- II. A datilologia é grafada com hifens separando os caracteres, como por exemplo, C-O-N-Q-U-I-S-T-A.
- III. Os morfemas flexionais ou derivacionais são escritos com letras minúsculas e colocados entre colchetes sempre que houver algum tipo de oposição possível, por exemplo, TRABALH[o]/TRABALH[ar]; CAS[ar]/CAS[amento].
- IV. Se houver dupla possibilidade de inclusão de um morfema, colocamos os dois entre colchetes separados por uma barra, por exemplo, EL[e/a].
- V. A intensificação de um sinal por mudança de ritmo do movimento ou por expressão facial e a negação por sinal que já inclui essa propriedade são representadas pela escrita das palavras “muito” e “não”, em letras minúsculas sobrescrito, do lado direito do sinal. Ex.: FOR[te/ça]^{muito}; QUER[er]^{não}.
- VI. Apontações por Localizadores são grafadas, utilizando-se a abreviação Loc com o referente indicado pelo Localizador grafado logo em seguida com letra maiúscula. Ex.: LocEU , LocAQUI, LocMARIA.
- VII. Apontações por verbos direcionais são grafadas, utilizando-se a abreviação Loc com sua indicação do referente subscritos. Ex.: LocVOCÊAVIS[ar]_{LocEU}.
- VIII. O fenômeno da incorporação de argumentos (ou autossaturação) é indicado pela subscrição do argumento escrito em maiúsculas. Ex.: BAT[er]_{A PORTA}
- IX. Categorias vazias são indicadas pelo símbolo Ø.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, os quais estão constituídos da seguinte forma. O capítulo I, este já apresentado, foi dedicado à introdução do estudo, evidenciando, como se viu, o objeto de estudo, delimitação do problema e hipóteses, apresentação do *corpus* e sujeitos-informantes da pesquisa, e finalizando o capítulo, a metodologia de transcrição dos dados.

No capítulo II, abordamos a categoria das preposições na perspectiva gerativa, fazendo um levantamento sobre os estudos já existentes com relação a essa categoria nas línguas de sinais. Assim, tomamos por base trabalhos como de Felipe (1998, 2001), Faria (2001), Salles (2002), Fernandes (2003), Quadros e Karnopp (2004) e principalmente os de Mesquita (2008) e Mesquita e Salles (2010).

No capítulo III, apresentamos nosso quadro teórico, focalizando os pressupostos gerativistas, estudos sobre as preposições, preposições em libras, diferentes teorias sobre aquisição da linguagem, a perspectiva inatista, aquisição da linguagem conforme modelo minimalista (CHOMSKY, 1995), aquisição de segunda língua e aquisição da escrita com base em Kato (2005), discussões sobre interlíngua e o caso das preposições na interlíngua dos surdos.

No capítulo IV, apresentamos os dados do estudo, sua análise, interpretação, e finalmente apresentaremos os resultados obtidos. Finalizando, tecemos em seguida as considerações finais.

2 TEORIA GERATIVA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

2.1 Pressupostos gerais da teoria gerativa

Iniciaremos esta seção, fazendo primeiramente uma distinção entre inatismo e gerativismo já que, equivocadamente muitos tomam o inatismo como sinônimo de gerativismo. A expressão “inatismo” refere-se a uma doutrina que afirma o caráter inato das ideias no homem. Podemos dizer ainda, que é tudo aquilo que nasce com o homem, o que é congênito. Nesse sentido, os princípios da gramática se encaixam à língua, por ser uma herança genética. As suas propriedades abstratas e complexas são conhecidas pelas crianças bem antes mesmo de terem contato com sua língua nativa.

As ideias inatistas surgem na Antiguidade com o nascimento do pensamento racional. Influenciado pelas ideias racionalistas e, por sua vez inatista, Chomsky busca inspiração nas ideias de Platão (427-347 a.C.) e Descartes (1596-1650). Platão firmou posição a favor das ideias congênicas, defendendo que a alma precede o corpo e que, antes de encarnar, tem acesso ao conhecimento. Já para Descartes, parte de nossas ideias são claras e conhecidas por todos da mesma maneira, o que parece mostrar que elas independem dos sentidos, constituindo o substrato inato do pensamento. Com base nessas explicações, concebemos o inatismo como uma hipótese que sustenta que as pessoas naturalmente carregam certas aptidões, habilidades, conceitos, conhecimentos e qualidades em sua bagagem hereditária, ou seja, o saber é congênito.

A proposição de Chomsky está pautada no inatismo e na crença de que existe um dispositivo independente para a linguagem, próprio da espécie humana, de caráter altamente criativo. A criatividade é um elemento determinante da capacidade do ser humano em compreender e produzir sentença nunca produzida anteriormente. Este foi o principal argumento de Chomsky, sua crítica mais contundente contra a concepção de linguagem como um tipo de habilidade, proposta defendida pela teoria comportamentalista Skinneriana.

Nesse sentido, Chomsky (1966, 1968) sofreu influência, ainda, da Gramática de Port Royal e das ideias de Humboldt. Para esses estudos o ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita. Inspirado nesses ideais e na tradição lógica dos estudos da linguagem, Chomsky apresenta uma teoria a que a chama de gramática e seu estudo se dá especificamente na sintaxe que, para ele constitui um nível autônomo e central para a explicação da linguagem.

Surge, nesse contexto, a Gramática Gerativa, não com o intuito normativo de ditar regras, mas com o intuito de explicar as manifestações da aquisição de linguagem partindo do princípio de que a criança já nasce dotada de uma capacidade inata para adquirir a língua. Gerativa (gerar- criar frases) porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de sequências. Dizemos então, que desse contexto surge o gerativismo, abordagem linguística dedicada ao estudo das línguas naturais no sentido da língua como parte do sistema cognitivo. Assim, o gerativismo insere-se no campo de estudo da psicologia humana, além do campo da linguística.

A Gramática Gerativa, proposta por Chomsky, tem seus pressupostos distintos da teoria saussuriana. Para esta, a língua é essencialmente social, para aquela é um objeto mental. Chomsky vê a língua como um sistema de princípios radicados na mente humana, logo, para a Gramática Gerativa o seu objeto de estudo é esse sistema de princípios mentais. Daí, ser considerada uma teoria mentalista. Não há nessa proposta interesse pela análise de expressões linguísticas, consideradas em si mesma, separadas das propriedades mentais envolvidas em sua produção e compreensão.

O Programa de investigação da Gramática Gerativa é norteado por quatro questões, (CHOMSKY, 1988, p. 133), a saber:

- a) O que o falante de uma determinada língua sabe para ser capaz de compreender e falar essa língua?
- b) Que tipo de conhecimento é necessário pressupor que a criança tenha a *priori* para que seja possível a aquisição de uma língua particular?
- c) Como o falante usa esse conhecimento?
- d) Quais os mecanismos físicos fundamentais que constituem o conhecimento da linguagem e possibilitam o uso desse conhecimento?

A primeira questão foi o ponto chave para a filosofia da linguagem dos séculos XVII e XVIII. Com este questionamento os pesquisadores tentavam identificar o que o falante teria em sua mente para desenvolver uma língua com tanta organização. A segunda questão está relacionada ao “Problema de Platão”, o seja, como a aquisição da linguagem é possível, uma vez que, embora a criança esteja exposta a um conjunto limitado de dados, ela seja capaz de formular uma língua altamente complexa e em um curto período de tempo. A terceira questão relaciona-se ao aspecto da percepção (como interpretam o que leem) e da produção (Chomsky refere-se ao ‘Problema de Descartes’ – a questão da criatividade). Chomsky observou que o uso

da linguagem é categoricamente inovador, no sentido de que somos capazes de criar um número infinito de frases a partir de princípios básicos finitos. A quarta e última questão está intimamente ligada aos mecanismos físicos da mente/cérebro. Para Chomsky (1986) esta questão ainda é um mistério, pois ainda não há estudos físicos da mente/cérebro conclusivos que expliquem como o conhecimento da linguagem e seu uso são processados neurologicamente.

Um aspecto importante para a caracterização da Gramática Gerativa está no fato de que Chomsky propôs uma diferenciação entre *competência* e *desempenho*. O autor define “competência” como a capacidade que o falante tem de formular e compreender frases em uma dada língua (em parte, ela é adquirida e em parte, é inata) e caracteriza o “desempenho” como a utilização dessa capacidade.

Toda teoria de aquisição traz intrinsecamente sua concepção de língua. Com base na teoria gerativa, podemos definir língua como um sistema gramatical internalizado pelos seres humanos, sendo estes dotados da Faculdade da Linguagem. Chomsky (1986) faz distinção sobre duas concepções possíveis de língua: a de língua como uma instanciação do órgão da linguagem, parte de nosso dote genético – língua-I e a de língua como objeto externo – Língua-E. Poderíamos exemplificar ainda como sendo a primeira, a competência do falante e a segunda, ocorre com o desempenho.

Explicando melhor esses conceitos, podemos dizer que a língua-I é individual, interna e intensional. É individual porque as propriedades do sistema podem ser incorporadas de forma específica, independentemente do ambiente. É interna porque está na mente-cérebro e é intensional, pois é uma função que converte palavras em descrições estruturais, por exemplo, uma função que pega as palavras *João, Maria e ama* e converte em *João ama Maria* ou *Maria ama João*. Esse termo intensional também é entendido, em uma visão usual, como uma característica da Língua-I em isolamento, portanto, forçando uma dispensabilidade do ambiente, isto é, a Língua-I não é guiada por princípios extra-mentais, apesar de Chomsky reconhecer que eles a influenciam. A Língua-E, pelo contrário, é externa à mente-cérebro e é não-individual. A Língua-E é uma linguagem pública, é um objeto social estabelecido por convenção e dependente do ambiente ou da comunidade. Salientamos, todavia, o caráter autônomo da Faculdade da Linguagem, assumido pela teoria gerativa, por ser uma dotação biológica que a espécie humana possui para a aquisição e o uso de pelo menos uma língua natural.

A mente humana, que comporta a Faculdade da Linguagem, é concebida, na teoria gerativa, numa perspectiva dita modular, uma vez que “a Faculdade da Linguagem não é um sistema homogêneo, mas sim o resultado da interação complexa entre os vários sistemas ou

modelos autônomos de natureza diversa, caracterizados por regras e princípios específicos a cada um deles” (RAPOSO, 1992, p.15). Desta forma,

A Faculdade da Linguagem se encaixa dentro da arquitetura maior da mente/cérebro. Ela interage com outros sistemas, que impõem condições que a linguagem deve satisfazer se for para ser de todo estável. Estas podem ser pensadas como “condições de legibilidade”, no sentido que demais sistemas precisam ser capazes de “ler” as expressões da língua e delas fazer uso para o pensamento e a ação (CHOMSKY, 1997, p.57).

Além de seu caráter inato, biológico e cognitivo, a Faculdade da Linguagem é concebida também como um sistema computacional de princípios largamente invariáveis. Chomsky chega a comparar o estágio inicial da Faculdade da Linguagem a uma “fiação fixa conectada a uma caixa de interruptores” (CHOMSKY, 1997a, p. 56). Segundo ele, os princípios (fiação) que regem as línguas são universais e as opções de combinação desses princípios (forma como os fios são conectados à caixa de interruptores) é que determinam as diversas línguas existentes.

Os estudos sobre a Faculdade da Linguagem deram um novo impulso aos estudos acerca da linguagem, deixando para trás décadas de estudos que privilegiavam o comportamento humano e seus “produtos”. Com a Gramática Gerativa, a partir dos anos de 1950, o foco passou a ser o estudo dos mecanismos internos que pressupõe o pensamento e a ação. Outros fatores que favoreceram essa nova perspectiva de estudo da linguagem foram os estudos cognitivos, os quais se propuseram a estudar o cérebro, seus estados e funções, levando o estudo da mente para uma eventual associação com as ciências biológicas.

A história da Gramática Gerativa pode ser dividida em três fases. A primeira delas apresenta ainda um caráter estruturalista. Seguem-se a Teoria Padrão (datada de 1965) e a Teoria Padrão Estendida (década de 1970). E em uma terceira e última fase, tem-se a teoria de Princípios e Parâmetros que se subdividem na fase da Teoria de Regência e Ligação (década de 1980) e no Programa Minimalista (1995). Atualmente também encontramos sob a égide da Gramática Gerativa a Morfologia Distribuída, que se diferencia do Programa Minimalista pelo fato de não tomar para si a proposta lexicalista assumida neste. Ressalta-se que todas essas fases têm como meta a compreensão da Faculdade da Linguagem e os estados que ela assume.

Então, desde sua concepção, a Gramática Gerativa já passou por várias fases e reelaborações. De 1957 a fins da década de 1970, o empreendimento dos estudiosos da área era descobrir as regras que gerariam as estruturas sintáticas de uma língua. A primeira fase proposta pela Gramática Gerativa inicia-se com a publicação dos livros *Theologicalstructureoflinguistictheory*(1955) e *SyntacticStructures*(1957), mas as ideias dessa

fase ficaram conhecidas como a teoria da *Syntactic Structures*. *Syntactic Structures* trouxe, a princípio, uma ideia mais superficial sobre a estrutura das línguas, fazendo representações das sentenças de forma computacional que pudessem simular os conhecimentos da mente/cérebro do falante. Já em 1960 a Gramática Gerativa obtinha espaço no cenário da linguística norte-americana com a publicação, em 1965, de *Aspects of the theory of syntax*. Nessa obra, Chomsky muda a configuração para um modelo de gramática que explica vários temas ainda não estudados e principalmente se organiza em um componente sintático e dois componentes interpretativos, o semântico e o fonológico. Essa nova mudança cria um esquema para geração de sentenças com uma estrutura composta por um subcomponente de base que geram as estruturas profundas (*Deep Structures* – DS) e um transformacional que as converte em estruturas superficiais (*surface structures* – SS). Chomsky caracteriza esse esquema como uma união de sons a significados, já que as DS continham os elementos semânticos e as SS os fonéticos. Posteriormente, acrescentou-se nas derivações sintáticas dessa teoria, o elemento chamado “vestígio” (*trace*) que é uma categoria vazia decorrente de movimento de constituinte.

As primeiras versões da Gramática Gerativa atingiram o nível de adequação descritiva. Este período foi marcado pelo enorme volume de trabalhos em que a descrição das línguas naturais era prevista. Mas ainda havia a necessidade de fazer-se a adequação explicativa. Nos anos 1980, com a Teoria de Princípios de Parâmetros, surge a necessidade de restringir o poder das regras transformacionais que vinham sendo utilizadas, mudando o foco de descritivo para explicativo. Em 1981, Chomsky lança a obra *Lectures on Government and Binding*, na qual expõe o modelo de Princípios e Parâmetros. Esse modelo assentou-se na base conceitual de que a linguagem viria a ser um módulo mental e que teria alguns princípios invariantes, comumente conhecidos por “princípios”, além de alguns princípios denominados “abertos”, conhecidos por “parâmetros”, os quais seriam fixados ao longo do período de aquisição de linguagem. Assim, na Teoria Princípios e Parâmetros, a gramática gera objetos abstratos para explicar as propriedades que o falante carrega.

Em 1995, novos rumos marcam os caminhos da Teoria Gerativa. O Programa Minimalista (PM) propõe inovações no sentido de não adotar níveis de representação dentro do sistema computacional. Nesta perspectiva, os únicos níveis que interessam são os de interface com outros sistemas cognitivos da mente humana, que são o sistema conceptual-intencional (C-I) e o sistema articulatório-perceptual (A-P).

Também importantes, nessa fase, são os princípios de economia, que ditam que se preferem movimentos curtos de constituintes sintáticos a movimentos longos, uma operação de mover um dado constituinte, por exemplo, só ocorrerá se ela satisfizer algumas necessidades

para que a derivação ocorra. Essas necessidades se configuram como checagem de traços. Explicando melhor, de acordo com o PM, um item lexical é formado por traços semânticos, fonológicos e formais. Traços fonológicos, que são instâncias de Forma Fonética (*PhoneticForm* – PF) apenas, não participam da derivação, entrando na computação apenas com traços semânticos e formais. E os traços semânticos, que são relevantes em Forma Lógica (*LogicalForm* – LF), são inacessíveis no decorrer da derivação. Assim, segundo essa proposta, os traços têm que ser legíveis durante a computação, caso contrário são eliminados nas operações do sistema computacional, que envolvem categorias lexicais e funcionais. Enfim, a proposta é que tudo seja minimizado, a fim de responder ao fato de as línguas serem do jeito que são e ao fato de as crianças, em tão tenra idade (por volta dos dois anos), já dominarem estruturas sofisticadas da língua, a despeito de não terem tido muitas evidências positivas do que vem a ser a sua língua materna.

Diante dessas considerações, a Gramática Gerativa tem como objetivo tomar as estruturas linguísticas como determinadas por estados da mente/cérebro, e considerar que a natureza desses estados pode ser captada por sistemas computacionais, responsáveis por formar e modificar tais representações. Para isso, o programa gerativo visa à elaboração de sistemas computacionais que deem conta do modelo do conhecimento linguísticos dos falantes/ouvintes de uma determinada língua.

2.2 A aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem é uma área híbrida e repleta de contribuições teóricas. Isso nos confirma o interesse da humanidade em estudar essa área. Nada é mais prazeroso e interessante do que ver uma criança emitir suas primeiras produções vocálicas: balbucios, palavras soltas, frases, sentenças completas. Isto com certeza “é um dos maiores acontecimentos no desenvolvimento psicológico da criança” (LANGACKER, 1975, p. 244).

São várias as correntes teóricas que discutem a aquisição da linguagem pela criança. Dentre essas se destaca a proposta behaviorista, que, segundo Ellis (1994), predominou por duas décadas após a segunda guerra mundial, tendo como inspiração as teorias de aprendizagem geral propostas pelos psicólogos Watson (1930) e Skinner (1957), dentre outros, e a linguística estruturalista, representada principalmente por Bloomfield (1933). O Behaviorismo se baseia na premissa de que o comportamento humano resulta do condicionamento, rejeitando tudo que estiver relacionado ao processo mental, uma vez que para os adeptos dessa corrente teórica, o comportamento humano é explicado através do que é observável. A aprendizagem se dá por

meio de estímulos e respostas na forma de repetição mecânica. Assim, adquirir uma língua é adquirir hábitos automáticos, dentro dessa perspectiva.

Em 1959, Chomsky faz severas críticas às ideias de Skinner apresentadas no seu livro *Verbal Behavior*. Chomsky critica os resultados de testes realizados em laboratório com animais para explicar a aquisição de língua em seres humanos. Questiona também os conceitos de estímulo, resposta, analogia e reforço para explicar a complexidade da aquisição e uso da língua. Retomamos as ideias de Chomsky na seção seguinte.

Nos anos 1970, os estudos sobre aquisição da linguagem ainda se inspiraram no cognitivismo construtivista de Piaget, com base no qual se entende que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência, que passa do período sensório-motor ao operacional; e no cognitivismo construtivista de Vygotsky, que concebe a aquisição como um processo de internalização da linguagem, uma reconstrução interna de uma operação externa, com a mediação do OUTRO (cf. SCARPA, 2012).

Também procurando explicar o fenômeno de aquisição da linguagem com base em fatores sociais, comunicativos e culturais, circunscrevem-se as propostas do interacionismo social, de acordo com o qual a aquisição da linguagem se dá na interação social entre criança e adulto, inicialmente através de rituais comunicativos pré-verbais, que levam ao “desenvolvimento linguístico” através da incorporação da fala do outro. (Idem)

Modificando a perspectiva interacionista de uma visão diacrônica para uma visão estrutural, Lemos (1992, 1995, 1998, 1999) questiona as noções de desenvolvimento linguístico e passa a entender que “a criança é colocada em uma estrutura em que comparece o outro, como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a própria criança como sujeito falante” (SCARPA, 2012, p.252).

O fenômeno da aquisição da linguagem é ainda abordado pelo conexionismo, que entende a aprendizagem de uma língua como processamento de dados da experiência, por meio de uma rede de unidades (neurônios) interligadas umas às outras através de conexões (sinapses), isto é, “um comportamento novo que emerge da interação sinérgica entre elementos biológicos e elementos da experiência” (PAIVA, 2014, p. 87). Segundo Ferreira Júnior (2005, p. 238), “modelos conexionistas, [...], são construídos na forma de programas de computador”. Essa proposta é contrária à concepção de modularidade da mente, bem como a ideia inata de aquisição. Para os adeptos (ELLIS, 2007; MELLON, 2004), existem comportamentos universais, mas não necessariamente ligados aos genes, não há conhecimentos inatos, mas mecanismos neurais capazes de implementar conhecimentos. Os críticos do conexionismo o

associam ao behaviorismo e ao associacionismo, fazendo ao conexionismo críticas semelhantes às feitas a essas teorias.

2.2.1 A perspectiva inatista de aquisição da linguagem

Assumindo pressupostos divergentes aos das teorias mencionadas acima temos o inatismo dentro do programa de investigação da Gramática Gerativa. Como nosso trabalho é de cunho inatista, vamos nos deter apenas nessa proposta. A hipótese inatista é a proposta formulada no âmbito da linguística gerativa para resolver o Problema de Platão e, assim, propõem-se explicar por que os seres humanos adquirem a língua de seu ambiente de maneira tão rápida e uniforme. Nós, gerativistas, utilizamos o termo *Faculdade da Linguagem* como referência à dotação biológica que a espécie humana possui para a aquisição e o uso de uma língua natural. São os estímulos da língua do ambiente (a língua-E) responsáveis por construir uma competência linguística (a língua-I).

É importante ressaltar que o problema de aquisição da linguagem é a grande questão motivadora do programa de investigação da Gramática Gerativa. Assim, a partir da década de 1950, os estudos de Noam Chomsky impulsionaram os estudos em aquisição da linguagem, com base na posição assumida de que a linguagem é inata. Para Chomsky (1957, 1965), a criança já nasce com um dispositivo de aquisição de linguagem (em inglês, LAD, *language acquisition device*), que é acionado quando ela tem acesso a uma língua, através da fala dos adultos. Para este pesquisador, a linguagem é, então, uma dotação genética do ser humano. Nenhum outro animal é capaz de adquirir uma língua.

O dispositivo a que Chomsky se refere é ativado e se processa a partir de sentenças, que recebem o nome de *input*, tendo como resultado a língua à qual a criança está exposta. Segundo o autor, a criança é normalmente exposta a uma fala fragmentada, precária, com frases truncadas e incompletas. Mesmo assim, diante dessa “pobreza de estímulo”, ela é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. A gramática, nessa perspectiva, é o conjunto finito de regras que permitem produzir a totalidade dos enunciados gramaticais possíveis de uma dada língua. A observação de que a criança não repete enunciados que já ouviu, mas cria outros até mesmo aqueles nunca escutados, a partir de regras finitas que possui, respalda tal pressuposto.

É através desse dispositivo inato que a criança elabora hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários – da língua de exposição –, gera uma gramática própria da sua língua nativa, sem muito esforço e de forma instantânea. Essa era a compreensão do processo de

aquisição da linguagem no modelo da Teoria-Padrão. Com a Teoria de Princípios e Parâmetros, os teóricos gerativistas deixam de conceber a criança como um “pequeno linguista”, que elabora hipóteses sobre a gramática da língua que está adquirindo, e passam a concebê-la como um sujeito passivo de um processo em que lhe cabe apenas fixar o valor dos parâmetros da língua em aquisição.

Assim, segundo esta perspectiva teórica, o falante nativo produz e compreende frases da língua que nunca escutou antes; produz frases novas de natureza gramatical, diferenciando-as de frases agramaticais, ou seja, possui juízos de gramaticalidade.

Assumindo a perspectiva dessa teoria, verificamos que a criança tem acesso a um conhecimento sobre a estrutura da língua, que, ativado pelo contato com a fala do adulto, um *input*, resulta em sua “competência linguística”. Dessa forma, uma criança exposta a um determinado conjunto de dados linguísticos de uma determinada língua natural – seja ela, o português, o francês, o espanhol etc. – produzirá sentenças nessa língua.

Dessa forma, logo nos primeiros estágios da aquisição, a criança já é capaz de pronunciar frases, produzir sentenças com sujeito e predicado, mesmo que haja alguma omissão de elementos categoriais, como preposições e artigos.

Todos que convivem com crianças pequenas percebem que elas passam por várias fases até chegar à condição de falante, como um adulto se torna. A hipótese inatista procura explicar o estágio inicial dessas fases através do “Problema de Platão”, considerando a hipótese de que nascemos com uma Faculdade da Linguagem, cuja formulação teórica sobre esta é denominada Gramática Universal – GU –, ou seja, uma espécie de gramática que contempla todas as regras das diversas línguas, consistindo num sistema de princípios universais pertencentes à Faculdade da Linguagem, e de parâmetros fixados pela experiência.

Chomsky (1981) reforça a ideia de que a aquisição da linguagem não pode ser concebida sem uma Gramática Universal. Devido a isso, faz uma severa crítica aos behavioristas por defenderem a aquisição como resultado da experiência e da aprendizagem a partir de determinados estímulos oriundos de processos de imitação e repetição. Não que ele desconsidere a importância do ambiente, mesmo porque este funciona como desencadeador do processo (“gatilho”), não é esta a questão. Para Chomsky a instrução e a imitação não apresentam um papel significativo na aquisição, pois a criança passa pelos estágios de aquisição independentemente das atitudes dos adultos (correção) diante de seus erros.

A GU, postulada pelo gerativismo, é compreendida da seguinte forma.

A GU é o estágio inicial da aquisição da linguagem. Esse estágio corresponde ao estado natural da cognição linguística humana antes do contato da criança com a língua-E de seu ambiente. A GU é interpretada, portanto, como uma propriedade do cérebro humano. Essa propriedade é a concretização biológica de nossa Faculdade da Linguagem (...). Ela é a maneira pela qual a disposição para a linguagem deve estar codificada no genoma do *Homo sapiens* (KENEDY, 2013, P. 94).

É importante ressaltar que a GU não é o conhecimento específico de nenhuma língua, isto é, não é uma língua-I. Trata-se de uma disposição biológica que, ao receber estímulos de uma língua ambiente, internaliza o que se compreende como língua-I. A teoria assume que a GU possui ativos os *Princípios* da linguagem desde o nascimento de um indivíduo, enquanto que os *Parâmetros* precisam ser ativados através da experiência da língua do ambiente da criança. Assim, em contato com a língua materna, a criança poderá acionar um determinado parâmetro e imprimir nele um dos dois valores (+ ou -), através das evidências positivas que receba do *input*. Considera-se também a possibilidade de uma marcação *default*, isto é, a possibilidade de os parâmetros virem, de início, já marcados em um desses valores, para ser depois remarcado durante o processo de aquisição, caso haja necessidade disso.

Miotoetal(2003) esclarecem que há línguas que permitem que a posição de sujeito fique vazia, atribuem-se nesse caso o nome de Parâmetro do Sujeito Nulo. São línguas com esse parâmetro, o português e o italiano; e há outras em que a posição de sujeito é obrigatória, como o inglês, na qual, mesmo não havendo um sujeito com valor semântico, haverá um elemento expletivo – um sujeito sintático, como na sentença:

(3) “It rains” (Chove)

“*rains”

A não realização do sujeito nessa sentença resultaria numa sentença agramatical. Percebemos com isto que há uma variação entre as línguas, de ordem dos paramétrica. E é função da GU definir qual dos valores se aplica a língua a que a criança está exposta. Resumidamente, os valores do parâmetro do sujeito nulo podem ser definidos como:

(4) Sujeito nulo___ valor [+] para o parâmetro

Sujeito obrigatório___ valor [-] para o parâmetro

Mioto (*idem*) chamam atenção para a necessidade do linguista que estuda aquisição analisar exatamente o que a criança vem a saber, quando se adquire uma dada língua, ou várias

no caso de crianças bilíngues. Nesse sentido, os autores esclarecem que é impossível a criança ter conhecimento total daquilo que seja a sua língua, por ser esta, um objeto infinito, apesar de o conhecimento adquirido ir muito além dos dados fornecidos pelo ambiente.

Mioto (*idem*) mencionam ainda que na perspectiva da aquisição da linguagem, há fatos irrefutáveis, como o fato de não haver línguas mais fáceis ou difíceis. Toda criança adquire (ao menos) uma língua quando pequena e qualquer criança pode adquirir qualquer língua, desde que esteja exposta a uma referida língua, sem nenhum esforço aparente, salvo alguns casos patológicos ou de privação social.

Com a hipótese inatista, defende-se também que a fala da criança não é mera imitação dos adultos, são originais, pois existem produções que não se verificam na fala dos adultos. As crianças por vezes possuem suas próprias regras, o *input* recebido é o responsável em adequar a fala às regras da língua falada. De acordo com Lightfoot (1991), a marcação paramétrica se dá através de experiências gatilhos (*triggers*), *que são dados robustos encontrados no input*. O autor assume que essa robustez é presumivelmente uma função de saliência e frequência. Assim, pode-se ter certeza de que os parâmetros não são sempre definidos por eventos únicos, embora alguns parâmetros possam ser definidos por um evento. E, mesmo alguns parâmetros estruturais podem exigir pouco para provocar a experiência desencadeadora.

Ainda segundo esse autor, não é qualquer dado que age como gatilhos, tais gatilhos correspondem a experiências significativas do ponto de vista das propriedades paramétricas abstratas, pois nem tudo o que uma criança ouve tem um efeito perceptível sobre a capacidade madura emergente. A complexidade da experiência gatilho consiste no fato de apenas estruturas muito simples funcionarem como experiência desencadeadora. Enfim, para Lightfoot (1991), *o trigger* que dispara a marcação paramétrica consiste somente de dados robustos que podem ser analisados de uma forma consistente com os princípios genotípicos e com os parâmetros.

Outro aspecto também considerado no âmbito da hipótese inatista diz respeito ao período crítico. Há alguns estudiosos que defendem uma idade crítica para a aquisição da linguagem: o neurologista inglês Hughlings Jackson (1915), e também Lenneberg (1967), Sacks (1998), Mogford e Bishop (2002). A teoria se baseia no desenvolvimento neurológico e na importância do *input* para adquirir uma língua. A explicação baseia-se na ideia de que a imaturidade do sistema neurológico juntamente com o *input* de uma língua determinará a aquisição; se, porém o sistema neurológico alcançar a maturidade é improvável que o sistema seja influenciado pelo ambiente.

Mas é com Lenneberg (1967) que foram estabelecidos os argumentos biológicos que dão suporte à idade crítica. Para ele, a linguagem desenvolve-se naturalmente até atingir certo

nível de maturação física da criança, indo principalmente entre os dois e três anos quando há uma interação entre a maturação e a aquisição autoprogramada. Posteriormente a este período, haveria uma diminuição progressiva dessa capacidade, extinguindo-se na puberdade. Há várias hipóteses sobre o período crítico, mas nenhum argumento se mantém de forma sustentável.

A discussão sobre questões de maturação no período de aquisição também levam a divisão das pesquisas inatistas em duas correntes: a maturacionista e a continuísta. De acordo com os maturacionistas, a gramática da criança seria diferente da do adulto, porque os princípios precisariam maturar. As explicações sobre o processo de aquisição na perspectiva dessa corrente se desdobram na tese do *pidgin*, na tese da fase léxico-temática e na tese do truncamento. Já para os continuístas a fase léxico-temática é aparente, pois oculta as categorias funcionais que estão ativas desde o início. Essa corrente assume a tese de uma GU forte, conforme a qual a aquisição da linguagem é instantânea, mesmo em tempo real.

2.2.2 Aquisição da linguagem no modelo minimalista

Dentro do Programa Minimalista (PM), sustenta-se conceitualmente a hipótese de que o processo de aquisição da linguagem só deve contar com propriedades intrínsecas à Faculdade da Linguagem. Segundo Lopes (2001) nos modelos anteriores, atribuía-se uma grande centralidade à sintaxe, mas nem sempre as categorias e primitivos propostos para o processo de aquisição eram motivados a não ser internamente à própria teoria e isto acabava gerando um problema para a área de aquisição. O que se quer dizer com essa observação é que aquilo que se propõe para a aquisição da linguagem no PM tem que ser conceitualmente motivado. E por “conceitualmente motivado” entende-se a relação com os componentes de *performance* e as restrições que estes ditam às interfaces LF e PF.

Conforme Augusto (2007), na visão minimalista não há regras específicas a serem adquiridas. O léxico comporta toda a informação peculiar a uma dada língua e o sistema computacional, componente da mente humana, é sensível a esse tipo de informação, isto é, tudo que se propõe, ou se justifica em termos das condições externas dadas pelas interfaces, ou por condições de economia previstas para o sistema computacional.

Assim, segundo Lopes (2001), se as condições de economia do sistema computacional são relevantes para que a Faculdade da Linguagem opere otimizada, estas devem ter um papel também na aquisição; e se a relação entre PF e LF é essencial para a Faculdade da Linguagem, pressupõe-se que não apenas a PF seja a interface transparente para a criança, mas que a LF igualmente tenha o seu papel no processo de aquisição.

Quanto às diferenças entre as línguas no PM, assim como no modelo anterior, essas se limitam às diferenças lexicais, no que diz respeito às diferenças nos traços formais. E a parametrização (fixação de propriedades formais particulares) das línguas vai depender especificamente da noção de traço forte, que determina o movimento de elementos ao longo da derivação. Como explica Lopes (*idem*), no PM, o movimento só se dá por necessidade de um determinado elemento em função de seus traços. Assim, em função de determinados princípios de economia que regem o sistema, se um movimento não é necessário para que a estrutura chegue às interfaces (PF e LF), esse movimento não ocorre.

Ressalta Lopes (*idem*) que há de se prever o que se pode entender como GU no PM, para que se possa pensar sobre o percurso entre S_0 (estágio inicial) e S_s (estágio estável) como tarefa da aquisição. Em suma, explica a autora que:

Pode-se estabelecer um paralelo: se o sistema computacional deve lidar com o objeto sintático de forma a enviar aquilo que é relevante como informação para as interfaces apropriadas, pode-se afirmar que a GU terá que guiar a criança nesse processo para que ela faça uso do *input* como forma de determinar sua língua, convertendo esses objetos eventualmente “estranhos” em algo que se possa utilizar na Faculdade da Linguagem. (LOPES, 2001, p. 5)

Em outras palavras, se só o que é motivado converge, tudo que está no *input* é motivado e, portanto, é relevante para aquisição da linguagem, porque pode receber uma interpretação da Faculdade da Linguagem, dentro do Minimalismo Ontológico. Nesse cenário, a aquisição da categoria das preposições se caracteriza como repleta de peculiaridades relacionadas às línguas particulares, uma vez que há uma enorme variação entre as línguas quanto a essa categoria. Tais peculiaridades se inscrevem, conforme os pressupostos do PM, no léxico de cada língua particular. E o processo de aquisição dessa categoria depende dos traços que a Faculdade da Linguagem identifica através do *input*, ressaltando-se que esses traços necessariamente não têm que ser somente os fonéticos ou os semânticos, mas também os formais, sendo o Caso o traço formal por excelência, conforme Chomsky (1995).

2.2.3 Aquisição de segunda língua

Discutiremos nesta seção a aquisição de L2, considerando alguns acontecimentos relativos aos estudos nessa área, bem como algumas abordagens teóricas que discutem o assunto, dando ênfase aos aspectos teóricos da Gramática Universal postulados por Chomsky.

A aquisição de segunda língua é um fenômeno cada vez mais estudado atraindo grande número de pesquisadores como Grosjean (1982), Gass e Selinker (2008), Ellis (2008), entre

outros, os quais, afiliados a diferentes escolas teóricas, abordam esse fenômeno a partir de diferentes perspectivas. O estudo sistemático do fenômeno de aquisição de L2 é considerado pelos estudiosos da área, como relativamente recente. Vários autores (op. cit) concordam que o desenvolvimento e expansão do campo “aquisição de segunda língua” como disciplina intelectual têm como marco inicial a segunda metade da década de 1960.

O fato de se utilizar duas línguas é comum e está presente em todos os países, classes sociais e grupos etários. Sendo um fenômeno antigo na história da comunicação verbal entre os seres humanos. Mas com o crescente processo de globalização cultural e econômico tem se tornando uma regra e não uma exceção: é pouco provável que os diferentes grupos linguísticos tenham se mantido isolados e o contato linguístico, dessa maneira, contribuiu para que alguma forma de bilinguismo, e mesmo de multilinguismo, tenham sempre existido através dos tempos (GROSJEAN, 1982).

Outros autores, como Thomas (1988), Block, (2003), consideram, entretanto, que a década de 1960 tornou-se um marco desses estudos devido ao fato de ocorrer grande impulso de pesquisas em aquisição de língua materna e sobre a aquisição de segunda língua, tanto nas questões investigadas quanto nos métodos utilizados. Segundo esses pesquisadores, melhor seria localizar os estudos em aquisição de L2 nos anos de 1940 e 1950 devido a três acontecimentos importantes.

O primeiro desses acontecimentos foi a intensificação de estudos para ensino e aprendizagem de línguas, por motivos políticos e econômicos. Os Estados Unidos, durante e pós Segunda Guerra Mundial (1941 – 1945) impulsionados pela necessidade por parte dos serviços secretos de inteligência, buscou incentivar pesquisas voltadas ao desenvolvimento e habilidades em segunda língua para a comunicação com aliados e para o controle de inimigos. Assim, Leonard Bloomfield e Charles Fries, linguistas famosos da época, tiveram suas pesquisas financiadas pelo governo norte-americano. O segundo fato relevante foi a consolidação da escola linguística estruturalista americana, que utilizava o método descritivo para demonstrar o funcionamento da língua: através da coleta de dados em contextos naturais o linguista analisava esses dados e descrevia as categorias e estruturas sintáticas da língua. E o terceiro acontecimento importante foi o avanço dos estudos behavioristas.

Há certamente, um considerável número em desenvolvimento de pesquisas brasileiras nessa área, porém, a maioria dos estudos de segunda língua encontra-se no cenário internacional, a exemplo do importante trabalho *The Study of Second Language Acquisition*, publicado por Rod Ellis em 2008. Ressaltamos que grande parte do que sabemos sobre aquisição de L2 está baseado nos estudos feitos com aprendizes de língua inglesa como segunda

língua. Apesar do crescente número de pesquisas de outras línguas, ainda são poucos se comparados àqueles.

No panorama internacional, segundo Mota (2008), o maior número de pesquisas sobre aquisição de L2 estão voltadas para as ciências cognitivas e suas subáreas (nativista, funcional, emergentista, conexionista). Estas pesquisas configuram-se com o objetivo de procurar compreender de que forma o conhecimento da segunda língua está representado mentalmente[...] (DOUGHTY e LONG, 2003; ELLIS, 2008). Ressaltamos, entretanto, que as pesquisas nessas áreas não são voltadas para o conhecimento de L2 como uma *competência*. Esse conceito é definido no âmbito da teoria gerativa, opondo-se a *desempenho*.

Ainda na esfera internacional, Ellis (2008) menciona que as pesquisas na perspectiva sociocultural (GASS; SELINKER, 2008) também tiveram crescimento significativo, tendo como aparato teórico os estudos do psicólogo Vygotsky. A linguagem para este autor tem destaque em seus estudos, assim uma de suas premissas é que a linguagem tem papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação.

Embora Vygotsky não tivesse pesquisado sobre a aquisição de L2 e nem trabalhado com adultos, os pressupostos de sua teoria têm influenciado estudos sobre aquisição de segunda língua. Como exemplo, tem-se os trabalhos de Frawley e Lantolf (1985), nos quais os autores tentam explicar implicações da teoria sociocultural da mente para a aprendizagem e o ensino de L2. Nessa abordagem, a aquisição de segunda língua não é um fenômeno apenas mental – é um processo contextualmente situado e mediado pela interação social e cultural do ser humano.

Outra abordagem teórica que tem seus estudos numa perspectiva ambientalista é a hipótese da aculturação, proposta por Schumman (1978). O referido autor, parte da premissa de que é possível adquirir uma língua de forma natural, em contato com seus falantes. Em sua visão, aquisição de L2 é o resultado da aculturação que ele define como “[...] a integração psicológica e social do aprendiz com o grupo da língua alvo” (p.34). Esse modelo teórico postula que os aprendizes serão bem sucedidos na aquisição de L2 se houver pouca distância psicológica e social entre eles e os falantes da segunda língua. Em uma pesquisa realizada em 1978, com seis aprendizes do inglês como L2, o autor revela que, dentre os participantes, o que teve mais dificuldade para aprender foi o que demonstrava ter maior distância psicológica e social do grupo da língua alvo. Portanto, com base na hipótese da aculturação, quanto mais distantes forem os fatores culturais e sociais entre os falantes dos países envolvidos, haverá menos aquisição de L2.

O conexionismo insere-se no quadro das teorias que explicam a aquisição de segunda língua com base na cognição, em termos de representações mentais e de processamento de

informações. Como vimos, para o conexionismo a aprendizagem de língua é explicada como o processamento de experiência e de repetição destas causando o fortalecimento das conexões. Ellis (2007) explica que nosso aparato neural é altamente plástico em seu estado inicial, mas o estado inicial da aquisição de L2 não é mais um sistema plástico; é um sistema que já está afinado e comprometido com a L1. Na situação de aquisição de L2, formas de baixa saliência podem ser bloqueadas por uma experiência de L1 prévia, e todo o *input* extra no mundo pode não resultar em progresso.

Além dos fenômenos sociais, políticas e econômicas importantes no mundo contemporâneo que aproximam culturas e línguas com rapidez e facilidade temos outros contextos de aquisição de segunda língua. É comum, pessoas aprenderem uma segunda língua por vontade e interesses próprios; há situações em que crianças falam uma língua no contexto familiar e outra na escola por mudar de país; outra situação ocorre quando uma língua é suprimida como resultado de conflitos políticos e étnicos e uma língua “superior” passa a ser a oficial. Também é comum ainda, países receberem imigrantes vindos de regiões em guerra e/ou catástrofe natural, ou com elevado índice de desemprego e fome e assim, essas pessoas serem desafiadas a aprender uma nova língua.

Todas essas razões são socialmente motivadas para a aquisição de segunda língua. Com os surdos podemos dizer que a questão da aquisição de um L2 se trata também de um fator socialmente motivado, embora seja uma situação “imposta”. No Brasil, mesmo tendo uma língua reconhecida legalmente, os surdos precisam aprender o português na modalidade escrita, tornando-se sujeitos bilíngues e, desta forma, adquirir a língua oficial dos ouvintes.

Como a teoria chomskiana não focaliza fatores externos, mas internos do processo de aquisição, o que importa investigar nesse processo é como o aparato mental do sujeito surdo procede no processo de aquisição de uma L2 oral em modalidade escrita, sem deixar de considerar, sem dúvida nenhuma, a relevância de todas as questões socioculturais concernentes a esse processo, que, no caso dos surdos, criam um contexto muito diferente das condições encontradas por um ouvinte no processo de aquisição de uma L2.

Comenta Paiva (2014) que a teoria chomskiana não se ocupa da aprendizagem de segunda língua, mas da Gramática Universal. Segundo essa autora, não há de fato uma teoria de aquisição de segunda língua proposta por Chomsky, mas diversas hipóteses cujo ponto de partida são os conceitos das várias etapas do gerativismo. Realmente Chomsky não destaca a aquisição de L2 para estudá-la como ponto específico. Mas, se o problema de aquisição da linguagem é a grande questão motivadora do programa de investigação da gramática gerativa, como dissemos acima, a teoria gerativa em si é proposta como base teórica na investigação do

problema de aquisição em termos gerais, que inclui a aquisição de L2, considerando-se obviamente suas especificidades.

Dessa forma, as discussões sobre aquisição de L2 dentro da perspectiva inatista passam necessariamente pela consideração do papel da GU nesse processo. No que tange essa questão, ocorrem divergências de opiniões sobre o acesso à GU no processo de aquisição de L2, dividindo-se as propostas em três possibilidades lógicas: *na primeira, prevê-se que a GU não tem participação direta na aquisição de L2; na segunda, admite-se a participação da GU nesse processo; e na terceira, admite-se a participação da GU parcialmente.*

Assim, de acordo com a primeira possibilidade, a GU não interfere na aquisição de L2 porque o aprendiz não tem mais acesso a ela, uma vez que esse se atrofia com a idade. A L2 nesse ponto de vista não é considerada uma língua natural. É uma visão que ainda é admitida, pois se entende que há uma idade crítica para o aprendizado de L2, após a qual os aprendizes precisam lançar mão de outros mecanismos para a aquisição acontecer.

Na segunda possibilidade, o acesso à GU é total: o aprendiz acessa a GU diretamente, de forma que os processos de aquisição de L1 e L2 são similares. Os princípios e parâmetros disponíveis na GU estariam disponíveis. As diferenças que ocorrem seriam por conta da maturidade cognitiva e de necessidades do aprendiz, não havendo, contudo, limitações por conta de um período crítico.

Na terceira possibilidade, a de acesso parcial à GU, prevê-se que alguns aspectos da GU ainda estão disponíveis ao aprendiz. Os parâmetros da L1 já estabelecidos servirão de base para a segunda língua. Esse acesso indireto à GU, via L1, é uma tentativa de conciliar fatos contraditórios à gramática da L2, mas condizentes com a gramática da L1, no processo de aquisição. Se a L2 apresenta parâmetros diferentes dos da L1, o aprendiz terá que lançar mão de outros mecanismos para que os dados que ele tem em L2 se adequem a suas representações mentais.

Mitchell e Myles (2004, p.5) chamam a atenção para o fato de que “aprendizes de L2 são cognitivamente maduros e, portanto, presumivelmente, possuem muito mais recursos no que concerne a sua habilidade de resolver problemas e lidar com conceitos abstratos”. Dessa forma, o aprendiz tem consciência de que certas estruturas da L1 podem ser transferidas para a língua alvo, o que o ajuda a adquirir a L2. A aquisição de L2 é discutida na teoria em termos do acesso à GU (parcial/ total) também por autores como White (1990; 2003) dentre outros.

Essa terceira possibilidade de aquisição é a que assumimos neste trabalho, *com base na ideia de que os surdos têm como referência a língua de sinais para a aquisição de sua L2.* Percebemos muitas vezes que, no caso dos surdos, comumente não há consciência linguística

no processo de aquisição da L2, isto é, não há consciência de que sua L1, a língua de sinais, é outra língua diferente da L2, adquirida apenas em sua modalidade escrita. O surdo, muitas vezes, pensa que a escrita da língua oral, que ele está aprendendo, é a escrita da língua de sinais, ainda que ele trate essa escrita como português.

Talvez possamos atribuir essa falta de consciência linguística no processo de aquisição da L2 em modalidade escrita, ao fato de a libras não possuir um sistema de escrita em uso (fato que não a desqualifica), o que pode comprometer o senso que o surdo poderia ter a respeito da organização estrutural sintática, morfológica, fonológica de ambas as línguas, a L1, como língua de sinais, e da L2, como língua oral em modalidade escrita.

Outra questão importante a ser considerada no processo de aquisição de L2 diz respeito à forma espontânea ou instrucional de contato com a L2 e a condição de simultânea ou não de aquisição de L1 e L2. Segundo BerkoGleason (1989), o processo de aquisição de uma segunda língua acontece das três formas expostas a seguir.

- (i) A primeira acontece com a simultaneidade entre aquisição da L1 e da L2.
- (ii) A segunda possibilidade ocorre quando a aquisição de L2 se dá espontaneamente, porém é não simultânea à aquisição da L1. Também esse processo é chamado de imersão.
- (iii) E, em uma terceira forma, a aprendizagem da L2 acontece por instrução.

Finau (2006) explica essas três possibilidades de aquisição de L2 da seguinte maneira:

No primeiro caso, a aquisição simultânea ocorre quando crianças ouvintes são filhas de pais ouvintes que usam duas línguas diferentes ou, ainda viveram em comunidades que usam uma língua diferente daquela utilizada em casa. A aquisição espontânea da L2 pode se dar com pessoas que passam a morar em outro país, por exemplo, onde é usada outra língua. Na última situação, ou seja, a aprendizagem sistemática da L2 acontece, geralmente, nas escolas de línguas estrangeiras (FINAU, 2006, p. 231-232).

Ainda segundo Finau (*idem*), a diferença básica de aquisição da L1 para a L2 relaciona-se com a forma em que o indivíduo é exposto às línguas. O processo é natural e espontâneo quando a criança é exposta a sua L1, mas artificial e de forma sistemática quando exposta a uma L2, necessitando de metodologias de ensino.

Kato (2005) defende o acesso à GU também na aquisição de L2, apresentando os argumentos a seguir. Comenta essa autora que:

Hershensohn (2000) defende a tese do acesso à GU na aquisição de L2 ao argumentar que: a) que os aprendizes adquirem categorias funcionais que não existem na sua L1; b) que não existe nenhuma gramática intermediária que seja totalmente estranha aos princípios da GU; c) que os aprendizes exibem conhecimentos que extrapolam o *input*; e d) que, em alguns casos, o estágio estabilizado (*steadystate*) se assemelha ao do falante nativo. (KATO, 2005, p. 11)

A autora analisa que a mudança no conceito de parâmetro leva os pesquisadores também a mudar a hipótese em relação ao acesso à GU, compreendendo, com isso, que a ausência de uma das subpropriedades de um parâmetro pode significar que o aprendiz está operando em um subparâmetro onde tal subpropriedade não existe. Quanto às diferenças comportamentais dos falantes, ela faz duas ressalvas: a de que essas diferenças podem se dever, não ao desenvolvimento da competência, mas ao da proficiência, já que aquela nem sempre se manifesta em termos de comportamento; e a de que diferenciar a aquisição de L1 e de L2 em função de dados positivos para aquela e positivos e negativos para esta também é um critério problemático, pois a aquisição de L2 não prescinde de dados negativos.

Kato (2005) vai ainda mais longe em sua análise e considerando que a aquisição de L2 pode se dar por imersão, por exposição apenas a dados positivos, ou através de instrução, por exposição a dados ordenados e negativos, afirma que 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” (Ibidem, p.12).

Pensando na trajetória dos surdos na aquisição do português como L2, avaliamos que, dentre as três possibilidades apresentadas por BerkoGleason (1989), o contexto de aquisição de L2 por surdos se encaixa em duas delas, melhor dizendo num misto da primeira com a terceira possibilidade. Na maioria dos casos, o processo de aquisição do português por surdos se dá apenas na modalidade escrita, via instrução escolar. Mas muitos deles chegam à escola sem conhecimento de nenhuma língua: nem de sinais, nem de língua oral, seja ela de forma falada ou escrita. Nessa circunstância, a pessoa com surdez acaba “adquirindo” ambas as línguas, a libras e o português, quase que simultaneamente. Temos que considerar ainda que se trata de um *bilinguismo esdrúxulo*, que corresponde à aquisição do português somente na modalidade escrita, enquanto a libras se adquire somente na modalidade falada (ou sinalizada).

Se a aquisição das duas línguas ocorrer simultaneamente, ambas poderão ser consideradas L1, ou seja, a criança poderá ser nativa em duas línguas, caracterizando uma situação de bilinguismo total. Entretanto, no caso de pessoas surdas, a língua de sinais é adquirida como L1 e a língua oral como L2, ainda que adquiridas em processo simultâneo. Isto porque a aquisição espontânea de uma língua oroauditiva dificilmente aconteceria, pela

impossibilidade de essas pessoas ouvirem uma língua desse tipo. Nessas condições de bilinguismo dos surdos, em que se adquire a língua portuguesa em modalidade escrita, e não em modalidade falada, e a libras “falada” apenas, devemos conceber a libras como a L1 e o português escrito como a L2 dos surdos, uma vez que a aquisição da modalidade escrita de uma língua pode ser compreendido como aquisição de L2. Isso ficará mais bem explicado na seção 2.2.5 (Aquisição da escrita), onde apresentamos a hipótese de Kato (2005), de acordo com quem a aquisição da escrita assemelha-se ao processo de aquisição de L2.

2.2.4 A escrita na história

Tecemos um breve relato histórico sobre a escrita antes de discutirmos a aquisição dessa modalidade linguística, a fim de situar a modalidade escrita no contexto das necessidades e desenvolvimento humanos.

A necessidade incessante de o homem se comunicar, registrar suas ideias e pensamentos levou-o a inventar a escrita. Mas este nem sempre dispôs de sistemas bem organizados para fazer os seus registros. A história nos conta que mesmo antes de constituir a linguagem falada o homem pré-histórico buscava se comunicar através de desenhos (pinturas rupestres).

Das mais simples pinturas – marcas de mãos humanas – aos desenhos de pessoas com arco e flecha atirando em animais, foram encontradas sob formas de decalques ou pinturas manuais. Esses simples registros foram tornando-se mais complexos e assim, foram registradas verdadeiras narrativas contadas através de imagens nos tempos finais da Pré-História. Tais desenhos, no entanto, não “são suficientes para reproduzir graficamente uma língua, por mais simples que seja a estrutura [...], só há língua quando existe um conjunto de processos gramaticais” (KRISTEVA, 1969, p. 45).

Uma história pormenorizada dos sistemas de escritas seria quase impossível neste trabalho pela sua amplitude, entretanto, há certos aspectos que podemos abordar. A história das civilizações evidencia basicamente dois tipos de sistema de escrita: a escrita não-alfabética e a escrita alfabética. Dentre os povos com sistemas de escrita não-alfabética, (pelo menos na sua fase inicial) destacamos os sumero-acádios, os egípcios e os chineses. E com relação às civilizações alfabéticas, evidenciamos os fenícios e os gregos pela sua contribuição na criação desse tipo de escrita.

O mais antigo sistema de escrita conhecido foi o cuneiforme, produzido pelos sumérios, cerca de 5.500 anos a.C. As escritas do tipo cuneiforme foram utilizadas até a era cristã por vários povos que habitavam o antigo Oriente Médio. Eram simples, feitas em superfícies de argila, pedra ou madeira. A designação “cuneiforme” (do latim *cuneus* = cunha) foi dada porque a escrita era feita com o auxílio de glifos em formato de cunha que caracterizava um aspecto exterior angular.

Na fase inicial, a escrita pictográfica foi a base da escrita cuneiforme e dos hieróglifos, visto que se tratava de uma espécie de escrita feita através de desenhos: uma imagem estilizada de um objeto significava o próprio objeto. O resultado era uma escrita complexa com pelo menos 2.000 sinais. Posteriormente, segundo Higounet (2003) este tipo de escrita foi adaptada

pelos acadianos, babilônios, elamitas, hititas e assírios para escrever seus próprios idiomas durante aproximadamente 3.000 anos.

Após muitos anos, basicamente 3.500 anos depois, sem muita clareza de sua origem, a escrita apareceu na China sob a forma dos pictogramas, representada de uma forma esquemática, estilizada e convencional, representando objetos concretos: plantas, animais, movimentos do corpo, instrumentos, entre outros. Esse sistema de escrita foi o único que não evoluiu para uma escrita alfabética (cf. KRISTEVA, op. cit.) e dentre os mais antigos é o único atualmente em uso.

Todas as palavras chinesas são monossilábicas, em nenhuma hipótese estão sujeitas ao acréscimo de prefixo ou de sufixo, não podendo também ser decompostas. O problema que isso gerou foi a necessidade de encontrar um número suficiente de representações que dessem conta de registrar cada palavra. No entanto, isso foi possível apesar de um número elevado de caracteres. Nessa língua, uma mesma palavra pode pertencer a várias classes gramaticais: verbo, substantivo ou adjetivos, o que as fazem diferenciar a categoria é a posição que ocupam na frase. Como todo sistema de escrita obedece a regras estritas, sua organização se dá em colunas verticais, de cima para baixo e da direita para a esquerda com traços bem definidos para evitar confusões. Segundo Higounet (op. cit) a escrita chinesa possui 50.000 sinais, o que implica grande dificuldade de manejo desse sistema analítico e a necessidade, em todo caso, de uma caligrafia.

Outro sistema de escrita do mundo antigo considerado um dos mais importantes foi o sistema egípcio. Para esta civilização, a escrita era sagrada por representar a fala dos deuses e era ofício de uma casta de escribas, que ocupavam os mais altos lugares da sociedade egípcia. Essa atividade era considerada mais importante do que qualquer herança herdada no Egito.

A escrita egípcia sofreu modificações, simplificando-se e diversificando-se na época greco-romana. Isso favoreceu a fonetização dos signos antigos, os quais adquiriram valor fonético, levando em consideração a primeira consoante representada, com marcação da parte sonora da língua, quase que independente do referente e do significado, fato que não permitiu um sistema alfabético de escrita.

Os egípcios utilizavam três tipos de escrita: a *hieroglífica*, a *hierática* e a *demótica*. A escrita *hieroglífica* era monumental e não tinha uma ordem para escrever; a *hierática* foi a escrita dos papiros encontrados nas múmias, e a *demótica* foi a escrita da inscrição intermediária da Pedra de Rachid (Roseta em árabe). As principais modificações foram o alongamento e estreitamento do signo-palavra, a introdução de elementos diacríticos exteriores

aos signos e o aparecimento de ligações. Isso possibilitou um traçado rápido, ininterrupto e efetuado da direita para a esquerda (KRISTEVA, 1969, p.85).

Durante séculos os hieróglifos permaneceram enigmáticos, mas foi com o trabalho incessante do francês François Champollion que se obteve êxito na decifração desse sistema. O ponto de partida tomado por esse estudioso para a decifração foi a comparação dos tipos de escritas (hieroglífica e grego) existentes na Pedra de Roseta, tendo como base os nomes próprios de Cleópatra e Ptolomeu escritos em destaque e isolados dos demais textos. Há evidências, de ser este o primeiro objeto com inscrição poliglota da história. Segundo Kristeva (op. cit) a escrita egípcia se constituía mais como uma reflexão sobre os modos de significar do que como um sistema de transcrição do vocalismo, desaparecendo obrigatoriamente quando as condições econômicas mudaram e a civilização grega invadiu e dominou a bacia mediterrânea.

Higounet (op. cit.) relata que todas as escritas antigas, com exceção apenas da chinesa, evoluíram para um sistema silábico, registrando não apenas palavras, mas também o som das sílabas. Os fenícios foram os primeiros a utilizar uma escrita alfabética. Este sistema de escrita surge da necessidade de registros das atividades comerciais e marítimas desenvolvidas por essa civilização. Devido aos locais de realização dessas atividades, os fenícios não tinham tempo para gravar símbolos no barro (escrita cuneiforme), o que eles precisavam era de um sistema simples para registrar os inventários, contabilidade, taxações de venda, e outras atividades comerciais. Dessa forma, criaram um sistema muito simplificado com apenas vinte e dois caracteres que são as vinte e duas consoantes usadas até hoje.

Por volta do ano 800 a.C. os gregos aperfeiçoaram o sistema fenício, criando as vogais. Assim nasceu o Alfabeto, palavra formada pelo nome da primeira vogal “alpha” e da primeira consoante “beta”. Essa forma nova de escrita mais flexível e sutil era capaz de registrar com mais fidelidade os pensamentos dos filósofos. O alfabeto grego do século IV ficou composto de vinte e quatro letras entre vogais e consoantes. “O modo com que se fez a notação das vogais merece um pouco mais de atenção, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos” (HIGOUNET, 2003, p. 89).

Enquanto a escrita era ideográfica, poucas pessoas sabiam ler, mas, quando a escrita alfabética surgiu na Grécia e mais tarde foi transmitida aos romanos, parcelas maiores de pessoas tiveram acesso à escrita e essa foi a grande revolução trazida pelo alfabeto. No sistema de escrita alfabética, cada fonema (som) corresponde a uma letra, portanto, aproxima a escrita de sua função natural que é a de representar a língua falada.

Até agora nos referimos aos sistemas de escrita das línguas orais e de certa forma mostrando como ocorreu o processo em cada civilização. Verificamos que as línguas de sinais

estão passando pelos mesmos processos que as línguas orais passaram para chegar a um sistema de escrita efetivo. Apesar de se ter desenvolvidos alguns sistemas de escritas para línguas de sinais, nenhum entrou ainda em uso, e em consequência, as línguas de sinais ainda são consideradas ágrafas. Assim, acreditamos que, se, por um lado, a condição ágrafa das línguas de sinais afeta o surdo em termos de consciência linguística sobre a língua de sinais e sobre uma segunda língua em processo de aquisição; por outro lado, o fato de o sistema de escrita de línguas orais ser um sistema alfabético torna impossível (ou quase impossível) a decodificação desses sistemas por surdos, porque as pessoas surdas não têm acesso ao material acústico da língua oral.

2.2.5 Aquisição da escrita

Da mesma forma que Chomsky não trata especificamente da aquisição de L2, também não trata especificamente da aquisição da escrita. Mas, como mencionamos na seção anterior, a teoria gerativa em si é proposta como base teórica na investigação do problema de aquisição da linguagem em termos gerais. Assim sendo, é coerente se considerar a hipótese da GU também para o processo de aquisição da escrita. É o que faz Kato (2005) ao propor que o processo de aquisição da escrita se dá de forma semelhante à aquisição de L2.

Antes de tecer suas considerações sobre a aquisição da escrita, Kato (2005) investiga a natureza da escrita da língua portuguesa. Para essa autora, a escrita relaciona-se com a fala, porém em se tratando da língua portuguesa no Brasil, há um distanciamento de grande dimensão entre a gramática da fala e a gramática da escrita. Assim, ela considera a aquisição da escrita, como de mesma natureza da aprendizagem de uma segunda língua pela discrepância entre o falado e o escrito. A autora procura demonstrar esse grande distanciamento entre o português falado e o português escrito, analisando a colocação pronominal. Segundo ela, a escola procura recuperar as perdas linguísticas de séculos anteriores (século XVIII). Contudo, embora a escola procure recuperar a gramática do passado, consegue simulá-la apenas parcialmente, produzindo um conhecimento diferente daquele que o falante do século XVIII obteve no desenvolvimento da fala. Assim, verifica a autora que a escola recupera quantitativamente os clíticos do século XVIII, mas a posição do clítico é a inovadora, isto é, não se constata clíticos antes do auxiliar no português do letrado atual, pois o movimento longo do clítico apenas existiu enquanto havia clíticos de terceira pessoa. Os exemplos da autora a seguir demonstram isso.

(5) a. João não **me** tinha cumprimentado. (século XVIII)

b. João não tinha **me** cumprimentado. (atual)

(adaptado de KATO, 2005, p.6)

Então, Kato (2005) avalia que aprender a escrever para a criança brasileira é como uma aquisição de segunda língua e, dessa forma, a gramática do letrado diferencia-se da gramática do não letrado pelo alargamento de uma periferia onde são incluídos valores paramétricos divergentes dos da gramática da fala, que corresponde à gramática nuclear. Assim explica a autora a seguir.

Defenderei, dentro dessa linha, a hipótese de que a gramática da L1 contém uma periferia marcada onde valores paramétricos opostos ao da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter marcado, recessivo, valores esses que podem assumir um valor competitivo, durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear (KATO, 2005, p 132).

São consensuais as ideias da autora com o proposto por Chomsky (1981, 1986), de acordo com o qual temos uma língua I composta de gramática nuclear (valores paramétricos marcados) e uma gramática periférica (acréscimos de outros conhecimentos adquiridos através de outros falantes da língua por meio de contatos heterogêneos). E no processo de escolarização, a criança chega à escola com sua gramática nuclear definida, com todos os valores dos parâmetros selecionados.

Para Kato (2005), a aquisição de valores paramétricos divergentes da gramática nuclear ocorre também no processo de aquisição de L2. Nesse caso, a autora assume a hipótese de acesso indireto à GU na aquisição de L2. E com relação ao desenvolvimento do conhecimento da escrita, a autora levanta duas hipóteses, com base em duas das três hipóteses de aquisição de L2 supracitadas: (a) a de nenhum acesso à GU, como na visão de Lenneberg (1967), para quem adquirir a fala é como desenvolver a capacidade de andar, um fenômeno biológico e aprender a escrever é um fenômeno cultural; e (b) a de acesso indireto à GU, através da gramática da fala.

Pensando em uma defesa de acesso à GU na escrita, a autora avalia que a escrita: (a) é restrita pelos mesmos Princípios da GU que restringe a fala; (b) faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma meta-linguagem) e (c) as opções gramaticais nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU. A autora argumenta, ainda, que a aquisição de L2, por imersão ambiental, e da escrita, via imersão em leitura, certamente apresentam mais semelhanças com a aquisição de L1, essencialmente com base em dados positivos.

Assim, admitindo que a segunda gramática, seja a da L2 ou da escrita, é restrita pelos Princípios e Parâmetros da GU, através do conhecimento da L1, ou da gramática da fala, a autora considera duas hipóteses para a aquisição de uma “segunda gramática” na aquisição da escrita: (a) o falante letrado tem duas gramáticas nucleares, como um bilíngue *stricto sensu* tardio, seja a segunda adquirida via a *Minimal Default Grammar* (MDG), na concepção de acesso total de Roeper(2000), ou via a permeabilidade das gramáticas, na concepção de acesso indireto de Silva-Corvalán(1986); e (b) o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada maior do que a dos não letrados.

Portanto, embora tenha mostrado as semelhanças entre a aquisição de L2 e a aprendizagem da escrita, a natureza das regularidades e arbitrariedades observadas nessa última, muito diferentes do que se vê em um bilíngue *stricto sensu* tardio, fizeram Kato (2005, p.14) concluir que “a hipótese (a) responde mais pelo conhecimento resultante de L2 enquanto a hipótese (b) espelha melhor o tipo de conhecimento do letrado.”

Com base na análise feita por Kato (2005), que compara a aquisição da escrita à aquisição de L2, assumimos a hipótese de acesso indireto à GU nesse tipo de aquisição. Conforme essa hipótese, na aquisição da escrita a fala é tomada como estado mental inicial, semelhantemente ao que ocorre na aquisição de L2, a qual toma a L1 também como estado mental inicial. Assim, assumimos que a relação entre fala e escrita no processo de aquisição é de dependência da segunda em relação à primeira.

Para Santana (2007), a fala e a escrita fazem parte do mesmo sistema linguístico da língua portuguesa. A escrita foi criada para tentar representar a fala, por isso tem caráter isomórfico, ainda que parcial. Sabemos que o sistema de escrita utilizado para a língua portuguesa é do tipo alfabético, e todo sistema alfabético é constituído da relação entre letra e som. Para Gagliari (2001), a complexidade desta relação se deve ao fato de a escrita não ser o espelho da fala, já que podemos ler de diversas maneiras o que está escrito. Escrevemos ‘gu’, mas não pronunciamos ‘u’ em ‘guerra’, pronunciamos ‘fi’ em ‘afta’ e não escrevemos o ‘i’, escrevemos casa com ‘s’ e pronunciamos ‘z’, entre outras ocorrências. Para o autor, a única forma em que a escrita retrata a fala, de maneira a correlacionar letra e som, é através da transcrição fonética.

Em trabalho sobre afasias, Santana (2002) encontra resultados que revelam haver alterações neurológicas que afetam tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, no entanto, essas alterações não estão numa ordem direta. A fala e a escrita estão afetadas de formas diferentes, bem como as diferentes configurações da escrita também podem estar afetadas diferentemente.

Cabe-nos, então, pensar essa relação intrínseca entre fala e escrita mediante a questão da aquisição da escrita por surdos. Ler, ouvir, falar e escrever são habilidades linguísticas que estão correlacionadas e certamente a falta de audição não impede, mas compromete todo o processo de aquisição de uma língua oroauditiva. Podemos dizer que as pessoas surdas, apesar de “afetados” pela oralidade, já que vivem no mundo dos ouvintes, não se baseiam na modalidade falada da língua oral para adquirir a escrita dessa língua. Isto porque essas pessoas não podem correlacionar letras e sons, tampouco podem se basear em estruturas sintáticas da fala, que não adquiriram. Conforme já mencionamos no capítulo anterior, considerando a hipótese de aquisição da escrita de Kato (2005), assumimos também a hipótese levantada por Lessa-de-Oliveira (2009) para o processo de aquisição da modalidade escrita de uma língua oral por surdos que não tiveram acesso à modalidade falada dessa língua, qual seja: as pessoas surdas fazem, na aquisição da escrita da língua oral, acesso indireto à GU por meio da modalidade falada que adquiriram, isto é, a fala da língua de sinais.

Assim, assumimos que, se a aquisição da escrita toma como base a modalidade falada da língua, o caminho mais natural para a aquisição da escrita por surdos deve passar primeiro pela aquisição da escrita de sua L1, a língua de sinais falada por eles. Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que a aquisição de uma escrita de língua oral por surdos que não adquiriram a modalidade falada dessa língua não poderá ser natural. Mas o fato de eles adquirirem a modalidade escrita de sua L1 poderá auxiliar tal processo. Isso também é o que defende Lessa-de-Oliveira (2012), que elaborou um sistema de escrita para libras, a escrita SEL, conforme já mencionamos, acreditando que, com a aquisição de uma escrita de libras, os brasileiros surdos poderão se inserir no universo da escrita e isto já os aproximará da aquisição da modalidade escrita do português, ainda que eles não sejam falantes dessa língua.

Pesquisadores como Brito (1992), Stumpf (2002) e Quadros (2006) também defendem a alfabetização dos surdos através da escrita de uma língua de sinais, argumentando que isso ajudaria a desenvolver a leitura e a escrita de forma natural, ampliaria a percepção do surdo quanto à língua de sinais de seu país, além de estabelecer relações diretas da língua de sinais para a escrita. Stumpf (2002) relata que:

A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder e construção e desenvolvimento de nossa cultura. (...) Nós surdos precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir. Minha satisfação é muito grande quando eu escrevo em sinais, não é como quando tenho que escrever em português, quando nunca fico segura. (STUMPF, 2002, p.63 *apud* QUADROS, 2006, p.236)

Quadros (1999) explica que a escrita alfabética do português não tem nenhuma relação com a estrutura fonológica e morfológica da libras, não sendo portanto, adequada para significar conceitos elaborados na libras. Esta língua não tem um módulo fonológico acústico como o português falado, não podendo ser representada pelo sistema de escrita fonêmico-alfabético do português escrito. Todavia, conforme essa autora, a língua de sinais brasileira é importante na aquisição da escrita do português como mediadora desse processo. O surdo busca significantes através do sinal para chegar à escrita, e é através do *input* visual que o surdo aprende a escrever os itens lexicais da língua, os sinais.

Brito (1992) esclarece que é na língua de sinais, como função mediadora, que o surdo se apoia para a aquisição da escrita do português, já que a libras ocupa o lugar de língua falada para o surdo. E devido às diferenças estruturais entre fala e escrita é conveniente referir-se a duas línguas distintas.

Essa relação entre língua de sinais falada e língua oral escrita parece ser mesmo muito frequente e natural, conforme a nossa hipótese. Isso tem resultado num tipo de produção de língua escrita que os pesquisadores, não só brasileiros, têm tratado como interlíngua, uma espécie de língua que surge a partir das propriedades gramaticais de duas outras. É do que trata a próxima seção.

2.3 Interlíngua

Interlíngua tem sido o termo utilizado por pesquisadores para tratar o produto da aquisição de uma língua oral escrita por surdos como segunda língua. Tecnicamente podemos afirmar que “a postulação da interlíngua supõe a existência de um processo de aquisição de língua mediado por outra língua, (idealmente) a L1 (mas não necessariamente).” (MESQUITA; SALLES, 2010, p.157).

Dentro do quadro gerativista, pode-se assumir, como vimos, a hipótese de que tanto a aquisição da L1 quanto da L2 são determinadas pela GU. No caso específico dos surdos, a aquisição da L2 oral se dá incluindo uma única modalidade, a escrita. Assumindo a hipótese de Kato (2005) para a aquisição da escrita, Lessa-de-Oliveira (2009) chega à conclusão de que a aquisição da escrita de uma língua oral por surdos se constitui duplamente como aquisição de L2. Ou seja, é um processo que se caracteriza como L2 duas vezes: uma vez, porque se trata da aquisição de uma língua não materna, o português; e, uma segunda vez, porque se trata da aquisição apenas da escrita dessa língua, o português apenas em sua modalidade escrita.

Assim, 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.

2.3.1 A interlíngua nos estudos de aquisição de L2

O conceito de interlíngua é um desdobramento da área de aquisição de segunda língua, e foi apresentado pela primeira vez por Stephen Pit Corder em um artigo publicado em 1967, extremamente importante para esta área de aquisição. Nesse artigo, intitulado *The Significance of Learners' Errors*, Corder (1967) introduz várias noções conceituais até hoje fundamentais, a distinção entre erros e “deslizes”, é uma delas. Mas é com o linguista Selinker (1972), discípulo de Corder, que este termo ganha disseminação.

Selinker (1972) denomina a interlíngua (IL) como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua-alvo. Conceitua interlíngua como “gramática temporária, cuja sistematicidade se manifesta em regras linguísticas subjacentes à compreensão e à produção da língua estrangeira. Essa gramática, além de permeável, é variável por ser ‘criada’ por cada aprendiz” (PAIVA, 2014, p. 160).

Em sua publicação, Corder (1967) propõe que os erros cometidos por indivíduos que estão no processo de aquisição de segunda língua não devem ser interpretados como falha na aprendizagem, mas sim como evidência do estado da competência do aprendiz em um dado momento. O linguista esclarece que há uma gramática mental própria do aprendiz. A sistematicidade e a coerência desses erros demonstram que o aprendiz está em um determinado momento de seu processo, não é por acaso que eles acontecem. Na época, essa foi uma ideia revolucionária e hoje ela é aceita como um dos princípios da aquisição de L2.

Selinker (1972, p. 214 *apud* Paiva 2014, p. 161) relata ser possível fazer previsões ao se teorizar sobre a aquisição de L2, observando três situações: (1) enunciados na língua nativa do aprendiz produzidos pelo próprio aprendiz; (2) enunciados na interlíngua produzidos pelo aprendiz; (3) enunciados na língua-alvo produzidos pelos falantes nativos daquela língua-alvo. Diante dessa observação, o linguista identificou cinco processos centrais para a aprendizagem de L2.

- transferência de regras da L1 para a L2;
- transferência do ensino (o alunos transferem algo que lhe foi ensinado para outro contexto);
- estratégia de aprendizagem da L2;
- estratégias de comunicação na L2;

- supergeneralização de regras aprendidas da L2;

O conceito de supergeneralização é também importante para a área de aquisição e a sua existência é de responsabilidade de Selinker.

Os fenômenos de fossilização linguística são regras, itens linguísticos e subsistemas que os falantes de determinada língua nativa tendem a conservar em sua interlíngua, em relação à determinada língua-alvo, independente da idade ou da quantidade de explicações e instruções que recebe na língua-alvo. (SELINKER 1972, *apud* PAIVA, 2014, p. 161)

É comum encontrarmos erros na escrita do aprendiz de uma L2, como forma de transferência de regras da língua materna. Segundo Ellis (1985), Selinker considera a transferência como um processo organizador integrado a outros para o insumo linguístico frente ao sistema linguístico que o aprendiz já possui. A transferência linguística é responsável por itens fossilizáveis, regras e subsistemas que ocorrem no desempenho da interlíngua por ação da L1.

Os estágios iniciais de aprendizagem de uma L2 são caracterizados pela transferência interlingual da L1, ou interferência interlingual não somente da L1, como também da L2 na circunstância de aprendizagem de mais uma outra língua. Quando as regras da L2 são semelhantes às da L1, o processo da transferência é positivo. Os dados de transferência negativa também são importantes para estudos de aquisição de segunda língua, e isso constitui uma inovação neste campo de estudo, já que os erros são considerados evidências do estado da competência do aprendiz em um dado momento de sua aprendizagem.

São raros os casos de aprendizes de uma segunda língua que adquirem proficiência ideal, ou seja, de modo perfeito, nas mesmas condições de aquisição da língua materna. Geralmente na aquisição da L2 ocorre o processo de fossilização de alguns aspectos, pois nem sempre o aprendiz conclui o processo, que requer dedicação e esforço. Frequentemente, a L2 ocorre através de ensino formal, nos espaços educacionais, exceto os casos de inserção em países estrangeiros.

A fossilização é um fenômeno explicado por autores diferentes e pontos de vistas diversos. Para Nakuma (1998) existem duas suposições que explicam a fossilização. Uma seria que certas formas da L2 fossilizam, devido ao fato de ser aprendida irregularmente pelo aprendiz. Essa suposição leva ao sucesso ou à falha de aprendizagem. Sendo assim, ela será vista como um fenômeno no nível da competência e não do desempenho. A outra suposição (da qual o autor é adepto) é a de que a fossilização é manifestada pelas formas irregulares da L2

produzidas pelo aprendiz. Assim a fossilização poderia ser um fenômeno que ocorre no nível do desempenho, pois o aprendiz conclui que a L2, pelo menos em parte, ocorre por meio da transferência.

As ideias de Nakuma (1998) evidenciam que a fossilização pode ser criada pela identificação interlingual, ou seja, o modo como o aprendiz julga se uma estrutura linguística da L2 é idêntica ou semelhante à da sua L1. Dessa maneira, as formas fossilizadas não são formas que foram adquiridas de uma maneira irregular, mas adquiridas pelo aprendiz e que são preenchidas pelas formas que ele tem a sua disposição e que as identifica como sendo as mesmas disponíveis na sua L1.

Segundo ainda esse autor, além da fossilização ser a recorrência de uma forma incorreta, também se acredita ser impossível de ser mudada durante a produção da língua-alvo, não importando o grau de exposição a que o aprendiz seja submetido na mesma. O que difere a fossilização da estabilização é justamente o fato da primeira não poder ser corrigida e a segunda sim.

Para Weinreich (1953), a fossilização é vista como um caso de transferência que se torna permanente, pois formas da L1 que são erroneamente identificadas como formas equivalentes da L2 e assim transferidas, ficam estabilizadas e eventualmente se fossilizam.

Gass (1996) salienta que apesar de estar claro que a transferência é parte natural do processo de aquisição de segunda língua, atualmente, já não se acredita que ela é motivada por uma transposição mecânica de estruturas de língua nativa, como se acreditava no auge da gramática contrastiva e dentro da perspectiva behaviorista. Segundo a autora, atualmente vê-se a transferência como um processo cognitivo do qual participam processos de seleção e atenção ativa da parte do aprendiz, consequência inevitável e natural no processo de aprendizagem de línguas entre adultos.

Por fim salientamos que o fenômeno da interlíngua, bem como o processo da fossilização não devem ser generalizados, pois os aprendizes percebem certas formas de maneira muito individual.

2.3.2 A interlíngua dos surdos brasileiros

Estudos como a presente investigação têm comprovado o que já é observado por professores de pessoas surdas há muito tempo, o fato de que o que a maioria dos surdos apresenta como resultado de sua aquisição da modalidade escrita de uma língua oral não é exatamente esta língua, mas uma interlíngua, que apresenta, em diferentes níveis, aspectos da

língua de sinais na língua oral em aquisição. Mas há muita coisa ainda a ser compreendida no tocante às características das interlínguas decorrentes do processo de aquisição de escritas de línguas orais por surdos. No caso da interlíngua dos surdos brasileiros, alguns trabalhos já começam a listar aspectos gramaticais e estágios de aquisição que caracterizam essa interlíngua, como o trabalho de Santos (2009).

Em estudo sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, Santos (2009) chegou à conclusão de que a aquisição de uma língua de sinais facilita o processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo. Os resultados desse trabalho apontam como erros mais frequentes nas produções selecionadas: ambiguidades, construções redundantes, direcionamento do informante ao interlocutor, uso do vocativo, falta de domínio lexical, palavras iniciadas com letra maiúscula no meio da sentença, pontuação inadequada, problemas ortográficos, problemas semântico-pragmáticos, repetição de vocábulos e sentenças iniciadas com letra minúscula. A autora destacou um grupo de problemas na escrita dos sujeitos -informantes, classificados por ela como “erros sistemáticos”, os quais, como explica ela, ocorrem devido à interferência da libras nas produções ou ao domínio incompleto de estruturas menos gerais da segunda língua. Dentre esse tipo de erro, os mais constatados pela autora foram: ausência de elementos gramaticais, de sinais de pontuação e de termos sintáticos; construção de frases nominais e de sentenças incompletas; construções inadequadas com tópico e comentário; estrutura sintática inadequada; falhas na concordância nominal e verbal; inadequações no uso da partícula negativa; problemas na flexão verbal e na marcação do plural; trocas na ordem das palavras na sentença; uso inadequado do verbo e dos elementos gramaticais.

Santos (2009) constata também em seu estudo níveis diferentes de proficiência em português entre seus sujeitos-informantes surdos. Segundo a autora, algumas das produções de seu *corpus* estão mais restritas à estrutura da libras; outras revelam que os sujeitos ainda se encontram em uma fase inicial da interlíngua; enquanto determinados textos demonstram um emprego mais consistente da língua portuguesa, embora ainda não seja o nível almejado. A autora estabelece, então, metodologicamente, a existência de três diferentes níveis iniciais de proficiência no processo de aprendizagem da língua portuguesa por surdos usuários da libras, a saber, conforme descrição da autora:

- Primeiro nível de proficiência – nesse são predominantes as estratégias de transferências da estrutura da língua brasileira de sinais para a escrita da língua portuguesa, havendo nenhuma ou poucas características da estrutura do português.

Há o predomínio de frases sintéticas (muitas vezes nominais); a ausência ou inadequação de elementos gramaticais e de verbos; construções inadequadas com tópico e comentário ou na ordem SVO; e problemas nas flexões nominais e verbais.

- Segundo nível de proficiência – observa-se nesse uma mescla de elementos linguísticos da libras e da língua portuguesa. Assim, é comum a justaposição de elementos da L1 e da L2, gerando uma sintaxe indefinida; ocorre o emprego dos elementos gramaticais, do verbo e das flexões nominais, ora de maneira correta, ora de forma inadequada; e há a presença de algumas construções nominais.
- Terceiro nível – observa-se nesse um emprego mais consistente da gramática da língua portuguesa, em seus níveis morfológico e sintático, usando, com mais adequação, os verbos, flexões nominais e elementos gramaticais e construindo períodos compostos por coordenação e subordinação, além de apresentar um vocabulário mais variado.

Santos (2009) apresenta como exemplos dos três níveis de proficiência, respectivamente, os exemplos a seguir.

(6) Filho Boníto flor. Pai família trabalho. Mãe gosto meu Caña. Avo Eu Você cansado Saude. Sobrinho tem com criança. Fia Pai Bonito Anigo. Prina eca terra flor. Vovó gosta com tem. (Santos, 2009, p. 118-120)

(7) Eu Ester gosta de Naira Eu gosta de água Eu gosta de jogos Eu gostas de DeusO sol é bom lixo na rua não fica descalço não água suja não não pode fica de nal não pode fica no rua. (Santos, 2009, p. 132-133)

(8) Eu São João goto João bom. Eu na festa de São João não gosto do forro e nei da quadrilha. Ester gosta do forró de andar de Jegue e da soltar balão Eu João gosto muito de molho e fogueira e bomba no São João. (Santos, 2009, p. 128-129)

Investigando a respeito dos aspectos que influenciariam a ocorrência de diferentes níveis de proficiência do português escrito por sujeitos surdos, o estudo de Santos (2009) chegou a um resultado interessante. Considerando as variáveis, grau de surdez, o sexo, a idade, a série e/ou o grau de fluência em libras, a autora, observou que as mais determinantes foram idade, série e, principalmente, o grau de fluência em libras. A autora explica que, embora as

alterações morfossintáticas estejam presentes em textos de alunos com diferentes faixas etárias, na maioria das vezes, os tipos de alterações são distintos, ocorrendo conforme o grau de maturidade do aluno em ambas as línguas. Assim, a autora avalia que existe uma correspondência entre o grau de fluência em libras e o nível de domínio da língua portuguesa.

Os resultados desse estudo corroboram a hipótese de Kato (2005) sobre a aquisição da escrita. Se a aquisição da escrita é um processo de segunda ordem, que toma a L1 como base, obviamente a L2, nesse caso a modalidade escrita do português, apresentará marcas da L1; também é lógico concluir, com base nessa hipótese, que quanto maior a fluência do surdo na língua de sinais, melhor será seu resultado na aprendizagem da modalidade escrita que toma essa língua de sinais como base. Mas o não trivial e interessante foi verificar que, mesmo se tratando da modalidade escrita de uma língua oral, a fluência na L1, tomada como base, interfere positivamente na aquisição da L2 escrita, ainda que sejam línguas diferentes. Talvez possamos atribuir a ocorrência desse fenômeno ao contexto mais propício à consciência linguística promovido por uma maior fluência na L1.

3 A CATEGORIA DAS PREPOSIÇÕES

3.1 Breve análise da categoria das preposições na perspectiva da gramática tradicional

As gramáticas tradicionais do português definem a categoria das preposições como uma classe de palavras invariáveis e fechada, pois não se criam novos elementos nessa classe com a mesma produtividade que se criam novos substantivos, verbos, adjetivos, e relacionam o seu complemento nominal/oracional a outro elemento da frase, estabelecendo uma relação de dependência entre ambos.

Nos estudos já realizados acerca das preposições, o maior desafio sempre foi o de definir seu valor semântico, uma vez que há toda uma tradição que limita a significação inerente desses itens à sintaxe. Entre os estudiosos percebemos não haver harmonia nas descrições quanto aos aspectos semânticos dessa categoria gramatical. Fazemos, a seguir, uma breve análise com base nos manuais da língua portuguesa de Bechara (2003), Rocha Lima (1999) e Cunha e Cintra (1985).

Cunha e Cintra (1985) dividem as preposições do português em **simples**: *a, ante, até, após, com, contra, de, desde, para, por, perante, sem, sob, sobre, trás*; e em **locuções prepositivas**: *abaixo de, acerca de, acima de, adiante de, a fim de, além de, antes de, ao lado de, a par de, apesar de, a respeito de, atrás de, através de, em baixo de, em cima de, em frente a/de, em lugar de, em vez de, graças a, junto a/de, por baixo de, para cima de, para com, perto de, por causa de, por cima de, por detrás de, por diante de, por entre, por trás de*. Já Rocha Lima (1999) e Bechara (2003) classificam-nas em **essenciais**, que são as simples acima, e **acidentais**, que são as que, perdendo seu emprego primitivo, passam a funcionar como preposição: *exceto, durante, como, conforme, consoante, mediante, fora, afora, segundo, tirante, senão, visto etc.*

Ao conceituar as preposições, Bechara (2003), procura caracterizá-las como uma classe que só exerce a função de índice da função gramatical do termo que a introduz.

Chama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência (...) que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que elas desempenham no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações. Não exerce nenhum outro papel que não seja ser índice da função gramatical do termo que ela introduz. (BECHARA, 2004, p. 296).

(9) a. Aldenora gosta *de* Belo Horizonte.

b. Homem *de* coragem.

(BECHARA, 2003, p.296)

No exemplo (9a), como explica o gramático, a preposição *de*, ao relacionar o verbo *gosta* ao seu complemento *Belo Horizonte*, passa a ser o índice da função gramatical preposicionada. Já em (9b) a preposição *de* exerce a função de adjunto adnominal do substantivo *homem*, função esta desempenhada por adjetivos – “corajoso”. Nesse exemplo, a preposição recebe o nome de “transpositor”, o substantivo *Belo Horizonte* é transposto para a função de complemento relativo e o substantivo *coragem*, para adjunto adnominal.

Rocha Lima (1999) define as preposições como palavras que subordinam um termo da frase a outro. O autor explica ainda a respeito da semântica das preposições classificando-as em fortes e fracas. Segundo ele, as primeiras guardam um significado em si mesmas (*contra, entre, sobre*), as segundas não expressam sentido algum (*a, com, de*). Para Rocha Lima (1999), há preposições mais lexicais (fortes), que carregam certo conteúdo semântico, e preposições mais gramaticais (fracas), que exercem apenas uma função relacional sendo o significado determinado pelo contexto apresentado.

Para os gramáticos Cunha e Cintra (1985) as preposições têm sentido de Movimento ou de Situação (repouso) relacionados a três aspectos – espacial, temporal, e Nocional (posse ou autoria).

- (10) a. Voua Roma
b. Todos saíram *de* casa.

(CUNHA; CINTRA, 1985, p. 543)

Para os referidos gramáticos, nos exemplos (10a) e (10b) acima estão presentes a noção de *movimento*, nos exemplos (11a) e (11b) a seguir, estão exemplos de *situação*, e em (11c) e (11d) estão exemplos *nocionais*.

- (11) a. Chegaram *a* tempo.
b. Chorava *de* dor.
c. Livro *de* Pedro.
d. Concordo com você.

(CUNHA; CINTRA, 1985, p. 543)

Cunha e Cintra (1985) afirmam que as preposições perdem seu conteúdo semântico quando o contexto sintático torna o seu uso obrigatório, como no exemplo (12b). Segundo os

autores, a preposição *com* após o verbo *concordar* já se tornou uma construção fixada pelo idioma devido à afinidade existente entre o sentido do próprio verbo e a noção de associação inerente a *com*. Diferentemente, ocorre em (12a) a preposição *com* exprimindo fundamentalmente a noção de associação/companhia, e essa noção básica é facilmente identificável.

- (12) a. Viajei *com* Pedro.
 b. Concordo *com* você.
 (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 545)

3.2A Categoria das preposições na perspectiva gerativa

No quadro teórico gerativista a preposição ocupa uma posição nuclear que se projeta, constituindo, juntamente com a categoria sintagmática que a complementa, o sintagma preposicional (PP – *PrepositionalPhrase*). Conforme Brito (2003), a larga maioria das preposições e locuções prepositivas, sendo categorias relacionais, não pode ocorrer isolada, sem complemento. No entanto, algumas preposições e locuções prepositivas podem surgir sozinhas, sendo de presumir que seus argumentos sejam nulos. É o caso dos exemplos abaixo.

- (13) a. Vá em frente.
 b. Estou contra.
 (BRITO, 2003, p. 392)

O PP pode ser um complemento: **do nome**, dentro de um sintagma nominal (NP-*Nominal Phrase*), **do adjetivo**, dentro do sintagma adjetival (AP – *AdjetivalPhrase*), **do verbo**, dentro do sintagma verbal (VP – *verbal Phrase*), e **do advérbio**, dentro do sintagma adverbial (AdvP – *AdverbialPhrase*); pode também ser predicativo do sujeito ou um adjunto a várias categorias, em particular ao VP.

3.2.1 Discussões sobre a natureza da categoria das preposições

Nos primeiros estudos gerativistas (CHOMSKY, 1970/1974), essa categoria é descrita como uniforme e do tipo lexical. Na abordagem de Princípios e Parâmetros, a natureza lexical das preposições, o papel e a natureza das categorias funcionais foram repensados, ganhando mais importância dentro do quadro da gramática gerativa. A noção de categoria “funcional” em oposição à “lexical” se reveste, portanto, cada vez de mais importância dentro desse quadro teórico, dividindo a opinião entre os pesquisadores.

A noção das categorias lexicais proposta por Chomsky (1970, p. 199) se baseia na ideia de que as principais dessas categorias – N(ome), V(erbo), A(djetivo) e P(reposição) – advêm de uma combinação de traços distintivos binários, semelhante ao segmento fonológico. Esses traços são, conforme Chomsky e Lasnik (1977, p.430), os traços categoriais [+N(ome)] e [+V(erbo)], os quais permitem, segundo essa proposta, distinguir exhaustivamente essas quatro principais categorias, conforme quadro abaixo.

	Adjetivo	Preposição
Nome	+N	-V
Verbo	+V	-N

Quadro 1: Traços categoriais conforme Chomsky e Lasnik (1977)

Nessa análise, os traços da preposição são [-N] e [-V]. Conforme discute Raposo (1992, p. 364), “a propriedade responsável pela atribuição de Caso é o traço sintático [-N]”. Chomsky (1980) propõe que a marcação casual dos DPs é um fenômeno universal, essencialmente sintático, pois os DPs recebem um Caso abstrato na sintaxe, que pode ou não se manifestar por meio morfológico. Dessa forma, possuindo a preposição esse traço, assim como a categoria V, constata-se uma assimetria entre, por um lado, V e P, que não apresentam [-N], e por outro, N e A, que o apresentam. Segundo Raposo (1992), em sentenças do português como (14) a seguir, a introdução da preposição semanticamente vazia ‘de’ ocorre como marcador casual do DP.

(14) a. A_[NP] destruição [de [o brinquedo]]]

b. orgulhoso [de [o [seus filhos]]]

(RAPOSO, 1992, p. 364)

Sabemos que o Caso tem a função de permitir a discriminação dos argumentos de um dado predicador, ou seja, quando um predicador possui um argumento externo e um argumento interno, o Caso permite a correta identificação do *status* dos argumentos, possibilitando-nos conhecer a sua interpretação semântica. Como marcador de Caso, a preposição participa diretamente não só da composição estrutural sintática, mas também dos processos semânticos. Os tipos de Caso mais comuns no português são: o Caso *nominativo* associado ao argumento externo, o *acusativo* associado ao argumento interno SN, o Caso *oblíquo* associado ao argumento interno PP. Ou seja, segundo a proposta gerativa, a preposição é um marcador de um Caso específico, o Caso oblíquo, o qual não depende, em português, da estrutura linear da frase como os Casos nominativo e acusativo.

Chomsky (1986) apresenta um estudo bastante detalhado sobre o Caso genitivo ao expor a sua teoria do Caso. Explica Chomsky (1986) que a teoria X-barras leva-nos a esperar que os nomes e adjetivos tenham basicamente a mesma estrutura de complementação dos verbos. Nessa perspectiva o autor propõe a suposição de uma versão da teoria do Caso em que nomes e adjetivos são considerados atribuidores de Caso, tal como verbos e preposições. Assevera o autor que, nessa perspectiva, há que se distinguir os “Casos estruturais”, objetivo e nominativo, dos inerentes, oblíquo e genitivo, que estão associados à marcação- θ . Assume o autor se o Caso genitivo “atribuído por nomes e adjetivos da mesma forma que os verbos atribuem, normalmente, o Caso objetivo.” (ibidem, p. 193). Conforme essa versão da teoria do Caso, todas as categorias lexicais atribuem Caso: P, N e A atribuem Caso inerente e V atribui Caso estrutural. “Se assumimos que esta condição é válida em geral, o Caso genitivo será atribuído ao complemento de um nome ou de um adjetivo” (ibidem, p. 194)

Com relação ao valor semântico das preposições, há autores que dizem haver esse conteúdo (LOBATO, 1989), embora possam em alguns contextos serem vazias semanticamente, outros discordam que tenham conteúdo semântico (CHOMSKY, 1986). Em outras palavras, a legitimidade da preposição como categoria lexical suscita dúvidas. Segundo Berg (1996, p. 8) “...a descrição em termos de [-V] e [-N] indica que a preposição não tem a propriedade de ser nem argumento, nem predicado, isto é, ela não se aproxima nem dos verbos, nem dos nomes.” Assim, para essa autora, a definição da preposição através de traços negativos coloca dúvidas quanto ao estatuto lexical da preposição. Além disso, conforme Berg (1996), as preposições nem sempre preenchem o lugar de núcleo de PP, às vezes preenchem núcleo de IP, como o que defendem alguns autores, os quais apresentam a preposição não como núcleo de PP, mas como núcleo de outro sintagma frasal.

Dessa forma, não são consensuais estudos que giram em torno da categoria preposição. Segundo Abney (1987 *apud* BERG, 1989, p. 109) a preposição equilibra-se entre a linha funcional e lexical, já Emonds (1985 *apud* BERG, 1989, p. 109) considera a preposição como categoria lexical. Outros autores, Williams (1989), Marantz (1984), Borer (1985) consideram a preposição como elemento não atribuidor de papel temático, sendo esta categoria chamada, portanto, de preposição *dummy*, ou seja, vazia de significado. Isto leva estudiosos a apresentarem propostas diversas apontando para que as preposições fiquem entre as seguintes fronteiras:

- (i) P e advérbio;
- (ii) P e Complementizador;
- (iii) P e Nome;
- (iv) P e tempo.

Para Santos (2007, p. 30), a delimitação das preposições, consideradas em conjunto, como uma classe lexical é questionável, dada a ampla variação na carga informacional que cada um de seus elementos repertoria. Conforme o autor, testes demonstram que as preposições não apresentam funcionamento categorial simples e discreto como se supunha. Ele demonstra isso através dos exemplos abaixo.

- (15)a. Os alunos se acabaram com o consumo excessivo de cerveja.
- b. Os alunos acabaram com a cerveja do bar.

Conforme explica o autor, em (15a) a preposição ‘com’ é interpretada como indicador de valor instrumental do complemento do verbo, mas o mesmo não acontece em (15b), pois, nesse caso, ‘com’ é regida pelo verbo, mas não agrega valor semântico ao complemento verbal. Como se observa, a discussão em torno da natureza da categoria das preposições na perspectiva gerativista gira em torno da constatação da diversidade de características dessa categoria, que coloca as preposições no limiar entre as categorias lexicais e funcionais. Diante dessas questões a teoria distinguiu dois tipos de preposições, que apresentamos na seção seguinte.

3.2.2 Preposições lexicais e preposições funcionais

Simplificando a questão, assume-se, dentro do quadro teórico gerativista, que a categoria preposição engloba núcleos de duas naturezas: lexical e funcional (CHOMSKY, 1986). Assim, conforme Miotto *et al.* (2004, p.82), as preposições que são funcionais (também tratados como gramaticais) se limitam a c-selecionar seu complemento, isto é, fazem apenas seleção categorial de seus argumentos, sem serem responsáveis por lhes atribuir papel temático; já as preposições que são lexicais, além de c-selecionarem seu complemento, também o s-selecionam, isto é, fazem seleção semântica de seu complemento, atribuindo-lhe seu papel temático.

- (16)a. Maria desmaiou sobre a mesa.
 b. * Maria desmaiou sobre a quinta-feira.
 c. Maria desmaiou na mesa.
 d. Maria desmaiou na quinta-feira.

(MIOTO *et al.*, 2004, 82)

Explicam os autores que *sobre* e *em* são preposições lexicais, mas *sobre* s-seleciona lugar como complemento, já *em* s-seleciona tanto lugar como tempo. Por isso (16b) é agramatical e os demais exemplos são gramaticais. Segundo os autores (*ibidem*, p.97), o PP é talhado para ser adjunto, embora possa ser argumento, mas essa função não lhe é prototípica. E continuam os autores:

Se um constituinte tem a forma de um PP e a função de argumento, a preposição que o encabeça vai ser do tipo funcional: ela não contribui para fixar o papel semântico do seu complemento. Se, por outro lado, o constituinte tem a forma PP e função de adjunto, a preposição que o encabeça vai ser do tipo lexical: o papel semântico de seu argumento vai ser fixado por ela.

(MIOTO *et al.*, 2004, 97)

Já Brito (2003) distingue as preposições em três tipos, considerando o papel que assumem na marcação temática e a atribuição de caso (abstrato ou morfológicamente marcado). Assim, segundo a autora as preposições se distinguem porque há: (i) as que marcam tematicamente seus argumentos junto com outros predicadores; (ii) as que são verdadeiros itens predicativos e por si sós marcam tematicamente seus argumentos; e (iii) a que têm um papel secundário na marcação temática, sendo essencialmente marcadores de caso.

As do tipo (i) ocorrem, segundo a autora, com certos verbos inerentemente preposicionados, como: *ir a*, *vir de*, *pôr em*, *colocar em*, *arrumar em* etc., que têm previsto em

suas entradas temáticas papéis de meta e de fonte. Nesses casos as preposições ou locuções prepositivas, que trazem carga semântica de movimento e locativo, participam conjuntamente com o verbo na marcação temática dos argumentos. Explica a autora (ibidem, p. 400), que no exemplo abaixo, os três verbos são de locação e têm dois argumentos internos marcados tematicamente por ele. Mas a marcação de um dos argumentos como locativo só se efetiva realmente pela presença de uma preposição ou locução prepositiva como: *em, em cima de, por baixo de etc.* Podemos dizer que se trata de preposições mistas, em que se observa tanto a natureza funcional quanto a lexical.

(17) Ela pôs/colocou/arrumou os livros na estante.

(BRITO, 2003, p.400)

A mesma análise é feita por Brito (2003, p. 400) para a preposição ‘por’ que encabeça um constituinte com papel de agente, como em (18) abaixo. Explica a autora que, nesse caso o verbo *destruir* ou o nome *destruição* já têm em sua entrada lexical a ideia de atividade e de resultado dessa atividade; mas o significado preciso de *agente, causa* ou *instrumento* do PP surge da associação da preposição aos traços semânticos do nome (humano, coletivo humano ou objeto).

(18) A destruição da cidade pela chuva [...].

Já as preposições do tipo (ii) correspondem às lexicais. Como contextos sintáticos em que ocorre esse tipo de preposição, a autora cita os adjuntos e os predicativos do sujeito, como nos exemplos a seguir.

(19)a. O Presidente está em Díli.

b. O livro ficou em baixo da mesa.

c. A Maria está contra mim.

(20)a. Eles vieram antes da hora.

b. A menina dormiu junto à lareira.

(BRITO, 2003, p.400-401)

Brito (2003) argumenta que verbos copulativos podem ser seguidos de predicados categorial e semanticamente muito diversificados; além disso, um mesmo verbo, como *estar*, pode ser seguido de diferentes preposições. Isto mostra o quanto é determinante o papel da preposição na interpretação de sentenças como (19) (*ibidem*, p. 400). O mesmo ocorre com PPs adjuntos, cujas preposições apresentam também natureza de predicado semântico, como em (20) (*ibidem*, p. 401).

E o tipo (iii) corresponde ao tipo funcional. Segundo a autora, “sabemos que o português perdeu o sistema casual de que o latim dispunha e que muitas preposições ‘cumprem’ um papel similar à flexão casual.” (*ibidem*, 401). Essas preposições ocorrem, assim, com verbos transferenciais do tipo: *dar, oferecer, entregar, comprar, vender, demonstrar, devolver etc*; e encabeçando complemento de nomes e adjetivos.

(21)a. Comprei um livro para a Maria.

b. Comprei um livro da Maria.

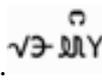
Em (21a) o DP a Maria, marcado com o papel de meta, recebe caso dativo fixado pela preposição ‘para’. Podemos observar que é possível substituir o PP ‘para a Maria’, neste exemplo, pelo pronome na forma dativa *lhe*, ‘Comprei-lhe um livro’. Já em (21b), em que o DP ‘a Maria’ é marcado pelo papel de possuidor, a preposição ‘de’ não teria muita importância na expressão desse valor, conforme a análise de Brito (2003), pois o papel dessa preposição em exemplos como esse é, sobretudo, o de marcar caso genitivo.

3.3 Preposições em libras

Conforme Mesquita e Salles (2010, p. 165), estudos sobre línguas de sinais “tendem a destacar categorias e estruturas que ocorrem como substitutas das preposições das línguas orais, sendo sinais para as preposições consideradas decalques ou empréstimos decorrentes do contato com a língua majoritária”. Assim, um número razoável de preposições da libras são identificadas nesses trabalhos, tais como: *após, até, com, em, para, sem, sob, sobre*, citadas por Fernandes (2003); *até, com, contra, para, sem, sob, sobre*, citadas por Capovilla e Raphael (2001); e *até, após, contra, para, sem, sob, sobre*, citadas por Lira e Felipe (2001). As preposições identificadas em libras parecem ocorrer, conforme Mesquita e Salles (2010), em contextos correspondentes aos das preposições lexicais em português. Mas isto não significa,

conforme as autoras, que toda preposição lexical do português teria uma correspondente em libras.

Essa tentativa de correlacionar os contextos em que aparecem preposições em português com algum processo sistemático em libras tem sido tomado como alternativa por alguns autores. Fernandes (2003) correlaciona preposições do português a classificadores incorporados em itens lexicais. Um exemplo desse processo seria a comparação entre os sinais a seguir.

(22) a. 

CORT[ar]^{com tesoura} CORT[ar]^{com faca}



Figura 2: Sinal CORT[ar]^{com tesoura}

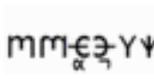
b. 

Figura 3: Sinal CORT[ar]^{com faca}

Fonte das imagens: Capovilla e Raphael (2001, p. 1247 e642)

De acordo com esse tipo de análise, o que o adjunto com valor de instrumento do português expressa é representado, em libras, por um classificador que indica instrumento incorporado ao verbo, formando com ele um único sinal. Mas o que de fato constitui esse dito classificador? A configuração de mão? Se observarmos a articulação desses dois sinais, por meio da representação em escrita SEL, verificamos que tudo muda entre eles: a configuração de mão, os eixos de posição da mão e os movimentos. É possível também fazermos outro tipo de análise, a de que temos nesse caso dois verbos. O verbo TESOUR[ar] e o verbo FAC[ar]. Análise bastante plausível, uma vez que, em libras, é fato típico a mesma forma articulatória do sinal ocorrer para diferentes categorias como verbo e nome. Esses sinais também correspondem aos nomes TESOUR[a] e FAC[a], respectivamente. Além disso, podemos observar que o sinal CORT[ar] pode se alterar não apenas para incluir a informação do instrumento, mas também para incluir o argumento interno, como é o caso do sinal em (23a). Almeida (2013) trata esse processo como autossaturação do predicador. O mesmo ocorre com o exemplo (23b), que, além de significar o predicador ‘cortar’ autossaturado pelo argumento interno ‘unha’, também traz a informação do instrumento de corte, semelhantemente aos sinais em (22a) e (22b).

(23) a.  b. 
 CORT[ar]CABELO CORT[ar]UNHA^{com cortador}



Figura 4: Sinal CORT[ar]CABELO Figura 5: Sinal CORT[ar]UNHA^{com cortador}

Fonte das imagens: Capovilla e Raphael (2001, p.473)

Outro processo da libras relacionado, por estudos, à preposições do português são os verbos direcionais. Com esses verbos, considerados verbos de concordância (QUADROS; QUER, 2010), o argumento com papel temático de alvo, que em português se realiza por meio das preposições ‘a’ ou ‘para’, em línguas de sinais seria realizado, conforme essa análise, por meio do movimento desses verbos. Como seria o caso do verbo PERGUNTAR em (24a) e (24b).

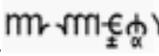
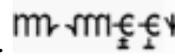
(24) a.  b. 
 PERGUNT[ar] PERGUNT[ar]-ME



Figura 6: Sinal PERGUNT[ar] Figura 7: Sinal PERGUNT[ar]-ME

Fonte das imagens: Capovilla e Raphael (2001, p. 1033)

Para Meir (2002, *apud* MESQUITA; SALLES, 2010, p. 174), o movimento nesses sinais é um morfema direcional DIR, responsável pela atribuição do papel temático de meta/alvo. A orientação de palma seria responsável pela marcação de caso dativo. Esses morfemas direcionais ocorrem também em muitas línguas orais podendo pertencer à categoria das preposições em alguma delas (*idem*). Assim, conforme a análise de Meir (op. cit) nesses verbos o ponto inicial do movimento marca o papel temático de fonte, correspondendo ao sujeito, enquanto o ponto final marca o papel de meta ou alvo, correspondendo ao objeto dativo. A autora inclui nessa análise os verbos conhecidos como reversos, nos quais o ponto inicial do movimento corresponde ao objeto e o ponto final ao sujeito.

Essa análise parece funcionar bem com os verbos que, de fato, correspondem a verbos que em português selecionam argumentos dativos, como é o caso dos sinais D[ar], ENTREG[ar], CONVID[ar], PED[ir], PROP[or] etc. Vejamos o caso de PED[ir]/SOLICIT[ar], por exemplo. Como verbo reverso, esse sinal apresenta um movimento que parte do objeto com papel de fonte para o sujeito com papel de meta/alvo.

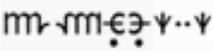
(25) 
 PED[ir/ido]/SOLICIT[ar/ação]



Figura 8: SinalPED[ir/ido]/ SOLICIT[ar/ação] em libras
 Fonte da imagem: Capovilla e Raphael (2001, p.1022)

No caso do sinal PROP[or], o movimento que constitui o sinal não se direciona propriamente para o referente do objeto dativo, como se pode observar na figura retirada do dicionário Capovilla e Raphael (2001) a seguir. Mas, além desse movimento retilíneo para baixo, acrescenta-se muitas vezes um movimento, simultâneo ao outro, em direção ao objeto dativo, que seria a segunda pessoa do discurso.

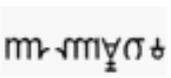
(26) 
 PROP[or/osta]



Figura 9: sinalPROP[or/osta]

Fonte da imagem: Capovilla e Raphael (2001, p. 1088)

Entretanto, o que cria problema para essa análise é o fato de verificarmos que nem todo verbo direcional seleciona argumento com papel de meta. Em português alguns desses verbos correspondem a verbos de complementos locativos ou até mesmo a verbos transitivos diretos,

com papel de tema, como é o caso de ‘ver’. Em libras, temos dois sinais que, de acordo com o dicionário português-libras Lira e Felipe (2001), significam o seguinte: (27a) OLHAR –Fixar a vista para ver; mirar; contemplar; VER: Acompanhar de perto; estar presente no estádio; e (27b) VER –Assistir por transmissão de imagem; apreciar à distância.

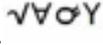
(27) a.  b. 
V[er]/Olh[ar] V[er]



Figura 10: Sinal V[er]/Olh[ar]

Figura 11: Sinal de V[er]

Fonte de imagens: www.acessibilidadebrasil.org.br/libras

Podemos verificar que apenas (27a) é direcional; e apenas para (27a) aparece duas traduções para o português e duas acepções. Pelas acepções apresentada para os verbos ‘ver’ e ‘olhar’ no dicionário do português Ferreira (2008), esses dois verbos são sinônimos, com algumas nuances que diferenciam seus sentidos.

Sabemos que, em português, é possível a seleção de um PP como complemento do verbo ‘olhar’: “Eu olhei para ele”. Mas não nos parece coerente o papel de meta para o complemento desse verbo, embora se possa compreender um olhar dirigido a algo ou a alguém. Também observamos que o caso licenciado não é o dativo, pois esse verbo não seleciona o pronome dativo ‘lhe’. Assim, compreendemos que a acepção apresentada por Lira e Felipe (2001) para o sinal em (27a) corresponde ao ‘ver’ com papel de tema para o argumento interno, o qual, em português, pode ser também um verbo transitivo direto. Já a acepção atribuída para o verbo não direcional (27b) é que corresponde a um verbo cujo argumento interno é preposicionado no português padrão. Entretanto, esse verbo não nos parece atribuir a seu complemento papel de meta, mas de tema semelhantemente a ‘ver’.

Também destacamos casos como os verbos [ir] e CHEG[ar], verbos direcionais, que apresentam uma trajetória em seus movimentos que leva de um ponto de origem a outro ponto. Diferentemente do sinal V[er], para esses dois sinais, o ponto de origem representa de onde o sujeito partiu e o ponto final, aonde ele chegou. Podemos admitir um papel temático de meta/alvo para os argumentos internos dos sinais IR e CHEG[ar], mas esses argumentos não são objetos dativos em português, são complementos locativos.

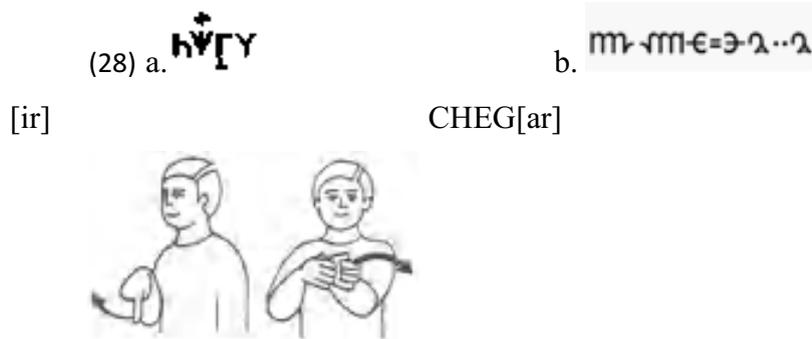


Figura 12: Sinal [ir] Figura 13: Sinal CHEG[ar]

Fonte da imagens: Capovilla e Raphael (2001, p. 768 e 398)

Temos ainda a polêmica em torno da preposição ‘com’ em libras. No dicionário Capovilla e Raphael (2001) o sinal em (29) é traduzido para o português por COM. Já no dicionário Lira e Felipe (2001) esse mesmo sinal é traduzido para o português como JUNTO e identificado como advérbio.

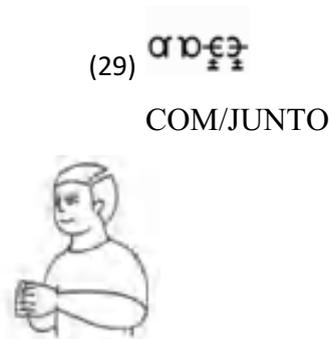


Figura 14: Sinal COM/JUNTO

Fonte da imagem: Capovilla e Raphael (2001, p. 431)

Afirmam Mesquita e Salles (2010, p. 168) que o sinal em (29) “pode ser equivalente à preposição ‘com’ do português. Em vários contextos, esse sinal apresenta, função sintática e semântica semelhante a essa preposição (MESQUITA, 2006).” Para discutir a questão Mesquista e Salles (2010) partem dos seguintes exemplos:

- (30) a. ALICE CANSADA COMEÇA CANSADA SENTAR JUNTO IRM@. (APM)
 ‘Alice começou a ficar cansada de estar sentada com sua irmã.’
- b. PESSOA JUNTO NADA. (HILS)
 ‘Ninguém vai junto [comigo].’
- c. CL de 1 C-H-A-P-E-L-E-I-R-O CHAPÉU CL de 2 L-E-B-R-E
 COELHO D-E-M-A-R-Ç-O[ALICE] VER JUNTO TOMAR CHÁ (APM)

‘Alice viu o chapeleiro e o coelho de março tomando chá juntos.’

d. MULHER ADORAR DORMIR JUNTO CAHORRO. (SRD)

‘A mulher adora dormir com seu cachorro.’

e. SE EU JUNTO_EL@ MORRER. (APM)

‘Se eu ficar junto dela, ela irá morrer’.

f. VAMOS JUNTO PROCURAR. (HILS)

‘Vamos procurar juntos.’

As autoras verificam a transitividade x intransitividade do sinal JUNTO, confrontando os exemplos (30a) e (30d) com (30e) e (30f), nos quais esse sinal seria intransitivo. Já para (30b) as autoras indicam a existência de um complemento nulo. Quanto ao exemplo (30c), as autoras ressaltam que se trata “de um sujeito marcado pela categoria plural, estando o sinal JUNTO semanticamente vinculado a esse sujeito no plural.” (op. cit., p. 170). Depois de levar a discussão ao questionamento do estatuto categorial de JUNTO (em libras) e ‘junto’(em português), as autoras asseveram que:

[...] as possibilidades de análise do item “junto”, em português, e do sinal JUNTO, em LSB são as seguintes: (i) há dois itens homônimos JUNTO/‘junto’, um intransitivo, outro transitivo, com as implicações decorrentes para o licenciamento de Caso do argumento na posição de complemento (mediante a preposição *dummy* em português) e para o estatuto categorial do item lexical – o item intransitivo é advérbio, e o item transitivo é preposição; (ii) há um único item JUNTO/‘junto’, com propriedades sintáticas semelhantes às de um verbo como “comer”, que pode ocorrer transitiva ou intransitivamente, a que se acrescenta a exigência de que, na versão intransitiva, as propriedades lexicais desse item denotem uma função comitativa, o que implica que o argumento seja plural (exigência inexistente para o verbo “comer”); (iii) há um item JUNTO/junto, intransitivo, com a possibilidade de ocorrer gramaticalizado na projeção de um núcleo funcional (preposicional), este último responsável pelo licenciamento formal do argumento na configuração transitiva – de que resulta a chamada locução prepositiva.

[...] adota-se, na presente análise, a transitividade como característica essencial das preposições. Nesse sentido, JUNTO/junto, em LSB e em português, não é uma preposição, pois ocorre intransitivamente, [...]. Na configuração em que o item JUNTO/junto ocorre com um DP, adota-se a opção em (iii), no espírito da análise de Lobato (1995): o item JUNTO mantém o estatuto categorial de advérbio, sendo o DP licenciado sintaticamente por uma categoria funcional K, responsável pelo licenciamento do traço de Caso. Por hipótese, esse elemento é uma preposição tanto em português quanto em LSB: enquanto em português K é realizado lexicalmente pelo item *de*, em LSB, tem realização nula.

(MESQUISTA; SALLES, 2010, p. 173)

De fato as autoras têm razão quanto à relação que o surdo faz entre o sinal JUNTO e o item ‘com’, na interlíngua (como veremos no Capítulo IV), o que não quer dizer que o item ‘com’, na interlíngua, seja sempre uma preposição. Quanto à categoria sintática do sinal

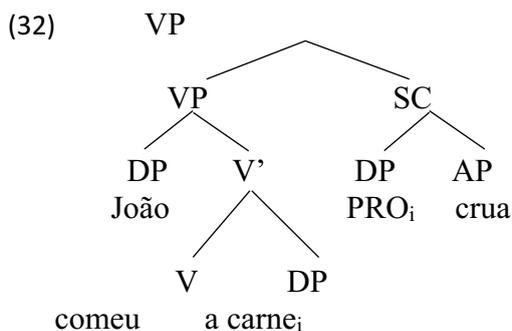
JUNTO, vemos a possibilidade de esse sinal estar ocupando posições sintáticas de dois tipos de categorias, de advérbio e de adjetivo, nas frases da libras em (30). No exemplo (30a) também cabe as traduções “junto com sua irmã” ou “juntamente com sua irmã” para o sintagma “JUNTO IRM[ã(o)]”. Nesse caso, é plausível analisar JUNTO, em posição de adjunto, como um advérbio complementado por IRM[ã(o)], o que é trivial em libras, uma vez que observamos que as complementações nominais, adjetivais, verbais e adverbiais se dão simplesmente pela junção de predicador e argumento, sem intermediação de preposição articulada.

A mesma análise se pode fazer para os exemplos (30b) e (30d), entendendo que o complemento do advérbio JUNTO em (30b) está, de fato, nulo. Para (30b) cabe também a interpretação ‘não vai ou não há uma pessoa junto a mim’; e para (30d) cabe também a tradução ‘... *junto de/perto de* seu cachorro’. Em (30e) podemos analisar JUNTO como advérbio na posição de predicativo do sujeito. Quanto à sua complementação podemos fazer duas análises: (i) o sinal EL@ ocorreu como complemento de JUNTO e o sujeito da matriz é nulo; ou (ii) o complemento de JUNTO é nulo e o sinal EL@ é o sujeito da matriz. Talvez a observação de uma pausa antes ou depois do sinal EL@ na produção dessa sentença possa indicar qual dessas análises será a correta.

E, nos exemplos (30c) e (30f), o sinal JUNTO parece ocupar a posição de predicativo ocupada em português por um adjetivo, daí a flexão em gênero e número nessa língua. Podemos sustentar essa análise com base em Miotofoltran(2007), que faz a seguinte análise do exemplo (31) do português.

(31) João comeu a carne crua.

Segundo o autor, ‘a carne crua’ em (31) não deve ser o argumento de comer. Para o autor a estrutura de (31) é (32):



(MIOTO; FOLTRAN, 2007, p.15)

Conforme Miotto e Foltran (2007), (31) contém o DP ‘a carne’ como objeto do verbo ‘comer’ em configuração canônica de atribuição de caso acusativo; além disso, essa estrutura procura captar o fato de que, por não fazer parte do complemento, o adjetivo deve ser um adjunto. Todavia, por ser um adjetivo, não pode naturalmente figurar como adjunto de VP. Para contornar esta impossibilidade, o autor assume que o adjetivo é um predicado que se aplica a um DP não pronunciado, os dois constituindo uma *Small Clause*(SC). Assim, o que é adjunto do VP é um constituinte complexo, uma SC que “abrevia” uma sentença circunstancial inteira como [quando estava crua]. Podemos fazer a mesma análise para (30c) e (30f).

Enfim, parece-nos que a hipótese de que o sinal JUNTO seja uma preposição da libras correspondente à preposição do português ‘com’, conforme este sinal é tratado por Capovilla e Raphael (2001), só será plausível mediante dados que demonstrem que esse sinal não pode pertencer a nenhuma outra categoria a não ser à das preposições. Algo que os dados em (30) parecem não evidenciar.

3.4 A preposição na interlíngua dos surdos brasileiros

As preposições na interlíngua dos surdos brasileiros já têm sido foco de alguns estudos, como o de Chan-Vianna (2003), Mesquita (2006) e Mesquita e Salles (2010). Em sua investigação, Mesquita e Salles (2010) encontraram nos *corpora* estudados as preposições: ‘a’, ‘de’, ‘com’, ‘entre’, ‘por’, ‘para’, ‘sem’ e ‘sobre’. E, a partir de uma discussão, sobretudo qualitativa, as autoras chegam à conclusão de que “as preposições lexicais são utilizadas de forma convergente, no que se refere à ordem dos termos e à manifestação das propriedades formais de codificação da função oblíqua – ainda que nesse último o núcleo da projeção oblíqua não apresente realização lexical.” (MESQUITA; SALLES, 2010, p.181). Assim, para as autoras, a conclusão natural é que os traços semânticos e formais das preposições lexicais encontrem-se acessíveis ao aprendiz.

Quanto às preposições funcionais, as autoras assumem que as ocorrências dessas preposições na interlíngua correspondem a um nível de desenvolvimento de aquisição de segunda língua, no qual atua certo morfema DIR (Direcional), associado à categoria formal K (Caso), e à preposição *dummy* (nula), presente na configuração de posse (com realização morfológica no paradigma pronominal) e na locução formada com o núcleo adverbial JUNTO.

Sobre dados de aquisição de preposições lexicais do português, Mesquita e Salles (2010) comentam que, para casos como o exemplo (33), a representação de preposições lexicais na L1,

a libras, constitui contexto sintático favorável à aquisição dessas preposições na L2. Assim, conforme as autoras, “o fato de a preposição ‘sem’ apresentar um significado estável nas ocorrências identificadas, sugere que a categoria preposição esteja representada na L1” (ibidem, p. 178); e “o sinal JUNTO na configuração transitiva pressupõe a existência de uma preposição gramatical nula em LSB, com propriedade de marcação de Caso.” (ibidem, p. 178). Pela análise das autoras, é essa configuração em libras que propicia a aquisição da preposição ‘com’ em português. Abaixo estão dados apresentados por essas autoras, nos quais se encontraram as preposições ‘sem’ e ‘com’.

(33) a. os animais morreram porque sem água. (JA)

b. Eu quero viver muito tempo tempocom os meus amigos. (AF)

(MESQUITA; SALLES, 2010, p. 178)

As preposições ‘em’ e ‘para’ foram encontradas, segundo as autoras, codificando respectivamente as funções de locativo e finalidade, em uso adequado na maior parte dos dados. Mas em certos exemplos a estrutura em que apareceram não é convergente com o português, embora exista compatibilidade entre o significado da preposição e o sentido da expressão, como nos exemplos a seguir.

(34) a. morrer em embaixo. (RB)

b. Eu acho não é bom para _ corta a árvore.

(MESQUITA; SALLES, 2010, p. 178)

As autoras registram também dados em que preposições lexicais encontram-se ausentes, como em (35) a seguir.

(35)a. sombra_ chão. (GS)

‘sombra nochão.’

b. não gasta dinheiro _ comprar _ mercado. (CG)

‘não gasta dinheiro para comprar no mercado. (CG)

(MESQUITA; SALLES, 2010, p. 178, 179)

Quanto às preposições funcionais, informam as autoras que estas ocorreram menos que as lexicais, nos dados investigados por elas, pois em grande parte dos casos a preposição que

deveria ser utilizada estava ausente. Mas seus dados revelam alguns padrões que podem sugerir a projeção formal dessa categoria; e em “um dado, a preposição é usada de forma convergente” (MESQUITA; SALLES, 2010, p.179)

- (36)a. acabar _ nossa natureza. (PF)
 ‘acabar com a nossa natureza.’
 b. sofrer _ falta de comida. (G)
 ‘sofrer com a falta de comida.’
 c. ela gosta _ vento. (F)
 ‘ela gosta de vento.’
 (37)confiem mim. (MM)

(MESQUITA; SALLES, 2010, p.179)

Explicam as autoras que o uso limitado das preposições funcionais do tipo (36) pode se relacionar ao fato de essas preposições terem distribuição lexicalmente determinada no português, o que pressupõe aquisição de cada item individualmente, ainda que haja meios de estabelecer generalizações em termos de estrutura morfológica dos verbos, como em *concordar com/ insistir em/ desistir de*.

As autoras destacam como casos de preposições funcionais em que as frequências foram maiores que as ausências os casos analisados por elas como os relacionados ao morfema DIR (Direcional) em libras, como mencionado acima. Vejamos os exemplos das autoras.

- (38)a. dá venono[*veneno*]para capim. (A)
 b. Ele amigo vamos**pra** árvores (RD)
 c. EU dar presente **pra** Maria.
 d. Ela precisa olhar**para** ele.
 (39)chover muito ajuda para as árvores. (FG)
 (40) Fugir _ outro lugar. (CG)
 ‘Fugir para outro lugar.’

(MESQUITA; SALLES, 2010, p.179, 180)

Os exemplos em (38) mostram a ocorrência da preposição ‘para/pra’ encabeçando argumentos selecionados pelos verbos ‘dar’, ‘ir’ e ‘olhar’, que são verbos que atribuem papel de meta/alvo a seus argumentos internos. O dado em (39) é considerado pelas autoras como mais

um exemplo de que o movimento direcional da libras é um correlato da configuração preposicional lexical em português. Nesse exemplo, vemos que o informante surdo colocou, de forma não convergente com o português, a preposição ‘para’ encabeçando o complemento do verbo transitivo direto ‘ajudar’. Considerando que o sinal AJUDAR da libras é direcional, isto justifica, para as autoras, o uso da preposição inadequada nesse caso. Já em relação aos verbos espaciais, que também são direcionais em libras, as autoras apresentam o exemplo (40), que mostra a ausência da preposição.

É interessante verificar nos dados a relação do morfema DIR com o papel semântico de meta (conforme propõe Meir, 2002), como as autoras constataram através dos exemplos em (38), (39) e (40). Ressaltamos que, o exemplo com o sinal/verbo AJUDAR/ajudar em libras e em português é um exemplo de que a relação papel temático/caso é variável entre as línguas. Talvez ‘ajudar’ também compreenda um papel de meta, uma vez que a ajuda é dirigida a um beneficiário, como em (41) abaixo. Assim, em português, o caso que torna o papel de meta visível em um dos argumentos internos do verbo ‘ajudar’ não é licenciado pelas preposições ‘para’ ou ‘a’ como comumente ocorre em português com o caso dativo. Esse papel é licenciado num objeto direto. Já em libras, este papel é licenciado de forma trivial pelo morfema direcional DIR. Entre os verbos ‘gostar’ do português e *like* do inglês, ocorre algo semelhante.

(41) Ajudei Maria_[meta] na colheita_[tema]

Quanto à aquisição das preposições do tipo *dummy*, que juntamente com um núcleo lexical fazem o licenciamento formal de um argumento determinado pelo núcleo sintático K (Caso), as autoras acreditam que esta estaria correlacionada à existência da categoria K em libras. As autoras defendem a hipótese de que “o uso transitivo do sinal JUNTO/COM, bem como a codificação morfológica do caso genitivo no paradigma pronominal, sugerem a existência da categoria K, ainda que não realizada fonologicamente, em LSB.”

(42)a. dentro _ chácara. (GS)

b. porque acontecer pode chover muito problema de esgota. (TS)

c. venda em matéria-prima (AM)

‘venda de matéria prima.’

Podemos dizer que é de se esperar a presença de Caso abstrato na libras como em qualquer outra língua natural, uma vez que, conforme à teoria gerativa, o Caso abstrato é uma

propriedade universal. Então, K tem que se manifestar de alguma maneira nas línguas naturais. As autoras assumem que K abstrato, de caso genitivo, ocorre por meio de preposição nula em libras. Entretanto, ainda não nos parece claro por que o caso genitivo em libras tem que ser, necessariamente, marcado por uma preposição e por que a aquisição de preposições funcionais na interlíngua dependeria de uma correlação com essa preposição nula da libras.

Chan-Vianna (2003) também obtém resultados que indicam aquisição de preposições do tipo *dummys* na interlíngua. Embora a escolha do item lexical não seja sempre convergente à estrutura do português, a autora verifica a presença da preposição licenciadora do caso genitivo em seus *corpora*.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados deste estudo. Iniciamos com uma análise quantitativa e, fazemos depois, discussão qualitativa de alguns dados. Procuramos, com a análise quantitativa, olhar a questão de outra perspectiva, procurando verificar se a frequência, ausência, ocorrências convergentes ou divergentes de preposições na interlíngua nos traz pistas do caminho de aquisição dessa categoria percorrido por surdos.

4 OS DADOS DESTE ESTUDO

Este capítulo se propõe à descrição e análise do emprego de preposições em textos de alunos surdos. Vamos começar nossa análise por uma visão geral dos dados e posteriormente, analisamos os dados de cada informante, organizados individualmente.

4.1 O processo de aquisição de preposições por surdo: visão geral

Começamos nossa análise do estado de aquisição das preposições em que se encontram os sujeitos surdos, sujeitos-informantes desta pesquisa, a partir dos dados quantitativos gerais, conforme tabela a seguir.

	Número de preposições	
Adequadas	50	21%
Inadequadas	14	6%
Em posição preposicional inexistente	33	14%
Ausentes	137	59%
TOTAL	234	100%

Tabela 1: ocorrências de preposições nos dados gerais

Observamos nessa tabela que de um total de 234 preposições o número de preposições ausentes (59%) supera o número de preposições presentes – adequadas (21%) e inadequadas (6%). Além disso, encontramos um número considerável de preposições colocadas em posições onde não cabe um PP (14%), como: encabeçando um AP (*gente de famoso* – Inf2), encabeçando objeto direto (*estudar de libras* – Inf2), entre os verbos auxiliar e principal (*Eu vai sobre começar* – Inf3), tomando um advérbio como complemento (*Eles bola na lá* – Inf8), entre outros contextos. Isso demonstra que os sujeitos-informantes surdos desta pesquisa, no geral, ainda apresentam grande dificuldade em reconhecer em que posições devem ocorrer preposições.

Por outro lado, encontramos preposições adequadas nos dados de 8 dos 9 sujeitos-informantes, embora com grande variação no número de ocorrências. Só não encontramos usos adequados de preposição nos dados de Inf6. Abaixo estão alguns exemplos desses dados.

- (43)a. Pai fala quero mudou para. moroem Jitaúna-Ba. (Inf2)
- e. Aprender libras (na) sala IERP (de) 2008 à 2009 (Inf2)
- f. Meu pai com filho andar com conversa. (Inf2)
 ‘Meu pai anda com/de conversa com o filho.’
- g. Eu trabalho de instrutor de libras. (Inf4)
- h. Feliz porquinhos gosto muito de música. (Inf4)
- i. Lobo vai procurar entra(r) em casa de Madeira. (Inf4)
- j. (...) você ir para chaminé (...) vai faze panela ~~de~~ grande de água
- k. libras intérprete ir fazer Núcleo de inclusão de UESB-NAIP. (Inf3)
- l. Aprofundamento de conteúdo (da) professora Silmara (Inf7)
- m. Saudades de você (Inf7)

Olhando particularmente as inadequadas, as encontramos apenas nos dados de Inf2, Inf3, Inf4 e Inf7. Temos alguns exemplos dessas ocorrências inadequadas em (40), as quais estão indicadas em itálico.

- (44)a. Seu casa *com* tijolos (Inf2)
 ‘Sua casa de tijolos’
- b. Pai trabalha taxi *para* São Paulo (Inf2)
 ‘O pai trabalha com taxi em São Paulo.’
- c. Eu raiva quero estudar *com* escola (Inf2)
 ‘Estou com raiva, quero estudar na escola.’
- d. Lobo vai chato *de* casa (Inf4)
 ‘O lobo vai chateado para casa.’
- e. Pessoas ouvindo *com* inclusão... (Inf3)
 ‘Pessoas ouvindo juntas a respeito de inclusão...’
- f. Ela professora *com* inglês (Inf7)
 ‘Ela é professora de inglês.’
- g. saci gostou *para* você (Inf7)
 ‘O Saci gostou de você.’

Outro aspecto importante verificado diz respeito à natureza lexical ou funcional das preposições encontradas nos dados. Os gráficos 1, a seguir, nos dá um visão mais exata da frequência de preposições lexicais e funcionais no *corpus* estudado.

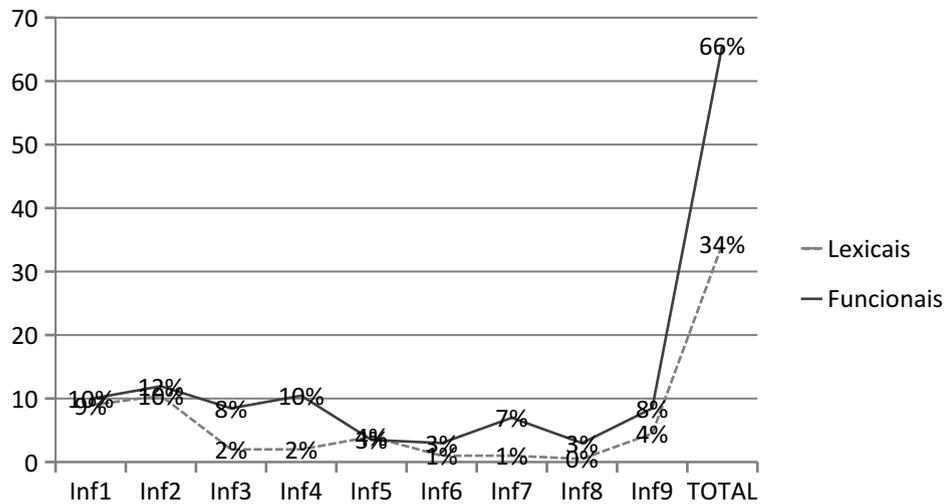


GRÁFICO 1: Distribuição, por sujeitos-informantes, de preposições (presentes e ausentes) quanto à natureza lexical ou funcional

Observando os pontos de frequência total nesse gráfico, que incluem as preposições adequadas, inadequadas e ausentes verificadas no *corpus*, percebemos que houve mais possibilidades de ocorrências de preposições funcionais (66%) do que lexicais (34%). Com variação de percentual, isso se repete nos dados de Inf3, Inf4 e Inf7; nas amostras de Inf2, Inf6, Inf8 e Inf9 o índice das funcionais aparece ligeiramente acima do das lexicais; e nas amostras de Inf1 e Inf5 e, preposições funcionais e lexicais obtiveram praticamente o mesmo índice de ocorrências.

Observando as lexicais e funcionais, comparando a frequência de adequadas, inadequadas e ausentes nesses dois tipos, vemos o que está exposto no gráfico 2.

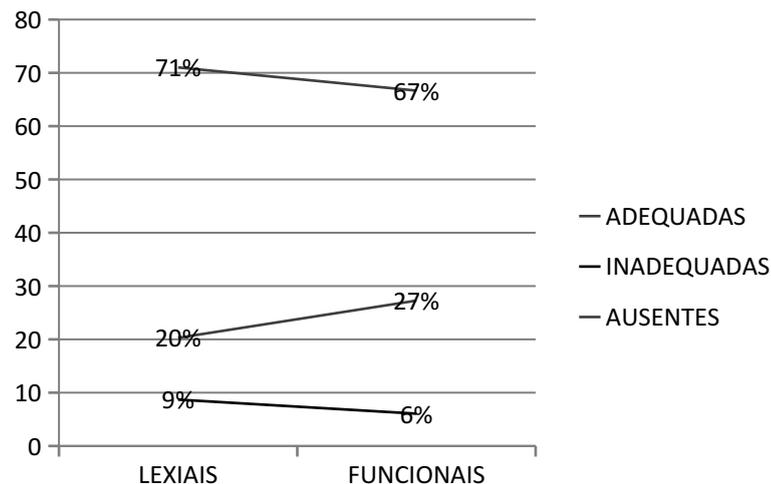


GRÁFICO 2: Ocorrências de preposições adequadas, inadequadas ou ausentes entre as lexicais e as funcionais

Esse gráfico nos mostra que: (1) há um predomínio da ausência de preposições tanto entre as lexicais como entre as funcionais; (2) tanto entre as funcionais quanto entre as lexicais, as adequadas superam as inadequadas; (3) as funcionais apresentaram índice de adequadas (27%) um pouco maior do que as lexicais (20%); (4) houve menos inadequações de preposições funcionais (6%) do que lexicais (9%); e (5) houve menos ausências das preposições funcionais (67%) do que lexicais (71%). Ou seja, os dados quantitativos estão indicando um melhor resultado na aquisição de preposições de natureza funcional do que de natureza lexical.

Analisando os dados dos sujeitos-informantes em cujas amostras encontramos apenas uma realização de preposição, verificamos também uma tendência à realização de preposição funcional. Nos dados de Inf1, verificamos que a única ocorrência de preposição realizada é convergente com a estrutura do português, isto é, trata-se de uso adequado. Essa preposição é funcional, em um complemento genitivo, como se verifica no exemplo (45) abaixo. Trata-se da preposição ‘de’ mais o pronome ela, ‘dela’.

(45) Mulher nome Lélia Amaral, mãe ajudar também casa dela eu mãe junto dormir livre. (Inf1)

‘Minha mãe ajuda também na casa de uma mulher de nome Lélia Amaral, eu e minha mãe dormimos lá gratuitamente.’

Verificamos no quadro geral dos dados de Inf1 que, das 38 situações de uso de preposição, 18 foram preposição de Adj, 5 em posição de CG, 7 em posição de CNO e 8 em posição de complemento verbal. Ou seja, olhando para os contextos onde deveria ter ocorrido uma

preposição nos dados desse informante, verificamos que há 20 (53%) situações de preposições funcionais e 18 (47%) situações de preposições lexicais. Um contexto de possibilidades de ocorrência de preposição lexical até maior que o geral (35%) conforme vimos no gráfico 1; no entanto, a única preposição que aparece é funcional marcadora de caso genitivo.

Observamos o mesmo fenômeno com Inf5, que realizou 4 preposições apenas, dentre as quais, encontramos 2 adequadas e 2 em posição inexistente. As adequadas que realizou estão em posições funcionais, encabeçando umCGe um CV, conforme (46) abaixo. Isto entre as 17 possibilidades de ocorrência de preposições em seus dados, entre as quais temos, além dessas preposições realizadas, mais 5 em CVs e 8 em Adj ausentes.

- (46) a. Eu ajudar cuidar de prima e primo. (Inf5)
 b. (Na) escola sala de aula estudar... (Inf5)

O mesmo fenômeno se repete com Inf8. Das 7 possibilidades de ocorrência de preposição em seus dados (4 em CV, 1 em CG, 1 em CNO e 1 em Adj), Inf8 realizou a preposição apenas uma vez, como preposição funcional marcadora de caso genitivo, como se verifica em (47).

- (47) Dona Benta vovó de Pedrinho. (Inf8)

Todos esses dados reforçam a nossa hipótese de que o traço funcional é um traço saliente no processo de aquisição da categoria preposicional. Tomemos os dados do Inf2, por exemplo, que é a amostra onde se encontra o maior número de preposições realizadas somadas às posições de preposições ausente, 55 ao todo. Em dados de Inf2, como (48), observamos que este informante numa mesma frase, deixa de realizar as preposições lexicais *com* e *em* e realiza a preposição funcional *de* em posição de marcação de genitivo.

- (48) a. Pai trabalha (com) taxi *para* São Paulo ~~em~~ minha mãe dona de casa. (Inf2)
 ‘Meu pai trabalha com taxi em São Paulo e minha mãe é dona de casa’.
 b. Aprovado (em) curso de matemática (Inf2)
 c. (...) instrutor de libras (Inf2)

Avaliamos as observações feitas até agora como muito relevantes, pois já temos aqui um primeiro indício de que o processo de internalização de valores paramétricos relativos à

categoria da preposição do português está se operando, ou pelo menos se operou em algum grau, para os sujeitos-informantes surdos deste estudo. Dentro da perspectiva do modelo inatista de aquisição da linguagem, assume-se que os traços funcionais apresentam-se como dados robustos para o processo de aquisição da linguagem. Nesse aspecto, temos um dado que coaduna com essa assunção – o traço funcional se mostra saliente para os surdos, no processo de aquisição de preposições do português escrito. Considerando que todas as preposições têm traços funcionais, uma vez que todas são atribuidoras de Caso, podemos considerar como forte a hipótese de que o traço funcional é saliente no processo de aquisição da categoria preposicional.

Quanto às preposições inexistentes, as quais aparecem numa posição que não existe para as preposições, essas aparecem em sentenças como (ver preposições riscadas):

- (49) a. Ipiaú também estudar ~~de~~ libras (Inf2)
 ‘Em Ipiaú, também estudei libras.’
- b. Eu gente ~~de~~ famoso (inf2)
 ‘Eu sou gente famosa.’
- c. Eu vais~~obre~~ começar fazer escrever só história (Inf4)
 ‘Eu vou começar a fazer o título, vou escrever somente histórias.’
- d. Como vai começar ~~sobre~~ história (Inf4)
 ‘Como vou começar o título história?’
- e. Vamos ~~em~~ comer (Inf3)
 ‘Vamos comer.’
- f. Minha amiga ~~em~~ ajudar passear bom minha Vovô e vovó (Inf5)
 ‘Minha amiga ajuda minha Vovô e vovó (a) passear. Isto é bom.’
- g. Querer trabalhar ~~em~~ depois (Inf9)
 ‘Quer trabalhar depois.’
- h. Chamado primeiro ~~de~~ também (Inf7)
 ‘Chamado primeiro também’
- i. Peixe mulher foi ~~em~~ pela boi.
 ‘O Peixe fêmea foi como um boi’

Examinando mais apuradamente os exemplos em (49), verificamos que, apesar da agramaticalidade existente nessas sentenças, percebemos certa coerência no uso de várias dessas preposições. Por exemplo, *de libras* em (49a) e *gente de* em (49b) podem estar associadas a ocorrências da preposição *de* em contextos de complementação nominal, *gente de*

fama, estudo de libras; sobre começar em (49c) e *sobre história* em (49d) podem estar associados a ocorrências em complementos verbais do tipo *falar sobre a história, escrever sobre a história; vamos com* em (49e) e *com ajudar* (49f) podem estar associados a ocorrências de adjuntos adverbiais do tipo *vamos com os amigos e ajuda com o passeio; trabalhar em* em (49g) pode estar associado também a um adjunto adverbial do tipo *trabalhar em supermercado; e primeiro de* em (49h) pode estar associado a expressões do tipo *primeiro de três*. Análises assim nos levam a pensar que há realmente indícios de aquisição dessa categoria gramatical por esses sujeitos-informantes, ainda que seja uma tentativa de acerto que ainda parece tão distante da estrutura convergente.

4.2 Traço saliente no processo de aquisição de preposições por surdo

Observamos agora características das preposições encontradas e não encontradas nos dados frente à posição sintática que os PPs encabeçados por essas preposições ocupam na sentença. O gráfico 3, a seguir, nos traz uma visão geral dos índices de frequência de ocorrência das preposições nas várias posições sintáticas. Nos dados encontramos preposições ou posições preposicionais a serem preenchidas em: CG (complemento genitivo), CNO (complemento nominal oblíquo), CV (complemento verbal), Adj (adjunto) e Pred (predicativo). Encontramos um único caso de CA (complemento adjetival) que incluímos entre os CNOs. No caso dos adjuntos, não separamos adjuntos adnominais de adverbiais. E os poucos casos de predicativos foram sempre predicativos do sujeito.

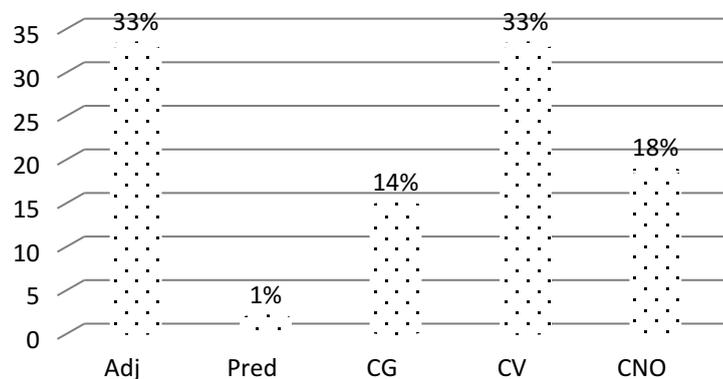


GRÁFICO 3: Preposições em CV, CG, CNO, Pred e Adj

Como podemos observar no gráfico 3, os tipos CV e Adj foram os que apresentaram a maior quantidade de possibilidades de ocorrências, 33% (66 possibilidades para cada tipo). Em

segundo lugar ficam os tipos CNO, com 18% (37 possibilidades) e CG com 14% (29 possibilidades). E as possibilidades de ocorrência de PPs em posição de Pred perfaz índice de apenas 1% (3 possibilidades). Nesses números estão incluídas as preposições presentes, adequadas e inadequadas, e as preposições ausentes. Estão de fora desses percentuais as preposições em posições preposicionais inexistentes que foram 33 ocorrências. Comparamos, a seguir, o gráfico 3 como o gráfico 4, a fim de observar o que ocorre em cada um desses tipos de posições sintáticas frente à adequação (convergência), inadequação ou ausências das preposições encontradas no *corpus*.

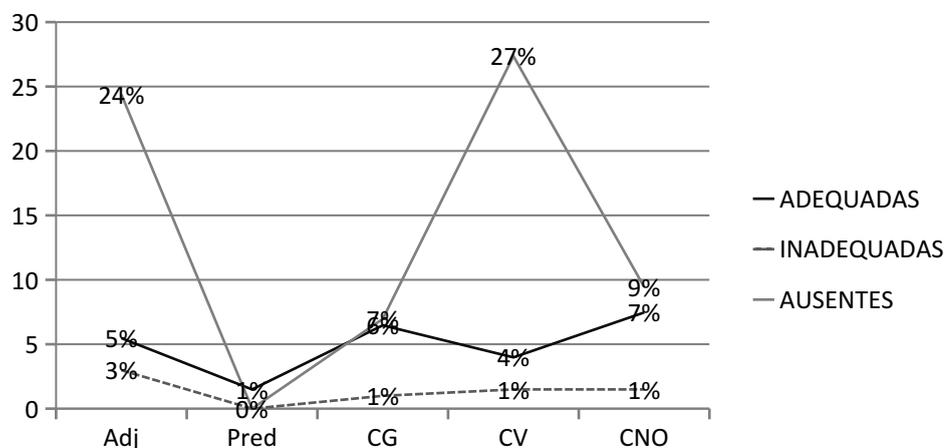


GRÁFICO 4: Preposições adequadas, inadequadas e ausentes em CV, CG, CNO, Pred e Adj.

A primeira observação a ser feita é que o *corpus* apresenta um quadro semelhante para a posição preposicional lexical de Adj e a posição preposicional funcional de CV. Em ambos os casos os índices de ausência foram altíssimos, 24% dos 33% entre os casos de Adj, e 27% dos 33% entre os de CV. E as adequações ficaram, nos dois casos, com índices bem abaixo desses, 5% dos 33% entre os Adjs, e 4% dos 33% entre os CVs. Já as posições preposicionais funcionais de CG e de CNO são as que apresentam o melhor quadro de aquisição. Em ambos os casos as ausências e adequações apresentam índices muito próximos, entre os CGs, do total de 14% há 7% de ausências e 6% de adequações, e entre os CNOs, do total de 18%, há 9% de ausências e 7% de adequações. Quanto às inadequações, essas foram no geral baixas. Essas se apresentam com maior índice entre as posições de Adj (3%), enquanto entre CGs, CNOs e CVs ocorreram preposições inadequadas com índice de 1% em cada tipo.

Esses índices mostram que, embora esses sujeitos-informantes já percebam que PPs ocorrem na posição de CV e Adj, eles ainda não internalizaram que, em determinados CVs, a presença da preposição nessa posição é obrigatória em português, não internalizaram que as

preposições são obrigatórias em Adjs constituídos de um DP (Sintagma Determinante); e, em grande parte dos casos, não internalizaram os traços que definem qual preposição deve ocorrer em cada adjunto específico, a depender das exigências lexicais e funcionais do contexto sintático.

Ainda verificamos nos dados que, de forma bastante diversa do que ocorreu com as demais posições sintáticas, as 3 únicas ocorrências de preposições em Pred (expostas em (50) a seguir) foram adequadas. Como o número de ocorrências desse contexto foi muito baixo (1%), não podemos tomar esses dados como forte indicativo de internalização de ocorrência de um PP nesse contexto, embora a adequação tenha se dado em todas as 3 ocorrências.

(50)a. Meu pai com filho andar com conversa (Inf2)

‘Meu pai anda com/de conversa com seu filho.’

b. Dor barriga com pedro.

‘Dor na barriga! Está com pedra!’

c. Você estou de amizade. (Inf9)

‘Estou de amizade com você’

Concentrando nossa análise nas posições CG, CNO, CV e Adj, verificamos que CV é a única posição em que a ocorrência da categoria PP não é generalizada, ou seja, é obrigatória apenas em parte dos casos. Em CGs, CNO e Adj o DP não pode vir desacompanhado de uma preposição, como ocorrem com parte dos CVs. Como vimos no capítulo II, Lightfoot (1991) defende a ideia de que a marcação paramétrica se dá através de experiências gatilhos (*triggers*), que são dados robustos encontrados no *input*; e essa robustez é presumivelmente uma função de saliência e frequência. Olhando, nos gráficos 3 e 4, para CG, CNO e CV, todas posições para preposições funcionais, verificamos que de alguma forma os surdos encontraram maior robustez para internalização de ocorrência de preposição em CGs e CNOs do que em CVs. Podemos apontar a frequência de preposições em CG e CNOs maior que em CVs como um dos componentes dessa robustez, uma vez que os CG e CNOs encontrados no *input* são sempre PPs, diferentemente de CVs, que podem ser PPs ou DPs.

Quanto à posição de Adj, observamos que, embora a preposição seja obrigatória quando este adjunto é constituído por um DP, formando, portanto, um PP (Preposição+DP), há adjuntos que não são encabeçados por preposições porque são um AdvP (Sintagma Adverbial). Nesse caso, em termos de *input*, temos para as posições de Adj a mesma situação do CV, isto é, a

ocorrência de preposições em adjuntos não é generalizada, ainda que o seja no caso específico do DP.

Podemos analisar esse aspecto – ocorrência generalizada – como um fator de saliência e, conseqüentemente de robustez. Nessa perspectiva, preposições em CG e CNOs são mais salientes no *input* do que preposições em CVs e em Adjs. Essa análise conforma com o que foi encontrado no nosso *corpus*: CG e CNOs foram as posições sintáticas que apresentou não só o maior número de adequações (39%), mas também o maior número de presenças de preposições realizadas pelos surdos (47%). Isto significa que eles já começam a internalizar, pela maior robustez, o valor paramétrico que define que, em português, CG e CNOs são PPs. E, sabendo que as preposições, em CG e CNOs, ocorrem como atribuidoras de Caso, podemos dizer que o traço funcional de Caso é saliente no processo de aquisição da categoria preposicional, havendo destaque para o traço do Caso genitivo e também o traço de Caso responsável pela construção oblíqua em complementos nominais, já que as preposições funcionais em CG e CNO parecem ser as primeiras a se consolidar nesse processo.

Outro aspecto reforça essa nossa observação. O gráfico a seguir apresenta uma visão geral da frequência de cada tipo de preposição encontrada ou que deveria ter sido encontrada nos dados.

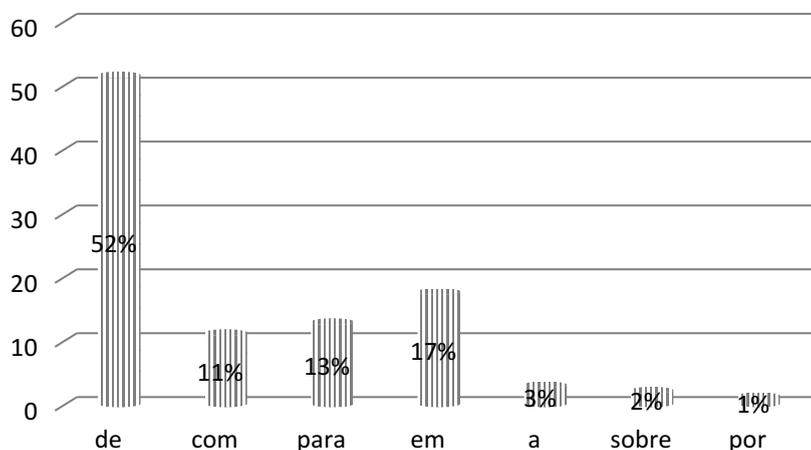


GRÁFICO 5: Frequência geral das preposições encontradas no *corpus*

Podemos observar nesse gráfico que a preposição ‘de’ é, de longe, a que encontra mais posições que lhe cabem (52%). O gráfico 5 mostra também que junto com ‘de’, as preposições ‘em’, ‘para’ e ‘com’ são preposições cujas possibilidades de ocorrências aparece em índices medianos. No gráfico a seguir, temos um panorama mais claro da frequência/ausência de

ocorrência, adequada ou inadequada das várias preposições que aparecem nos dados, calculando-se os índices percentuais no âmbito de cada tipo.

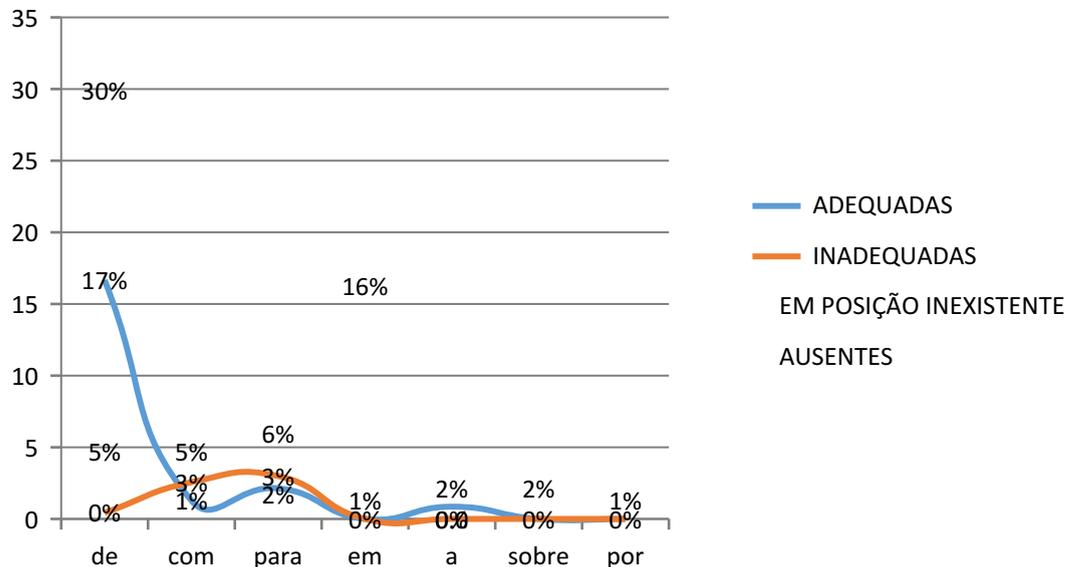


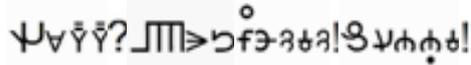
GRÁFICO 6: Índices de convergência das preposições no âmbito de cada tipo

Como se observa no gráfico 6, a preposição ‘de’, é a que apresenta maior índice de adequação, 17%, enquanto os índices das demais são: ‘com’ e ‘a’ 1%, ‘para’ 2% e as demais 0%. Observando as ocorrências adequadas da preposição ‘de’, verificamos que 27 das 39 (69%) ocorrências foram em CG. Ou seja, mais um indício da robustez do traço de Caso genitivo no processo de aquisição da categoria das preposições.

As preposições ‘com’ e ‘para’ são as únicas a ocorrerem onde caberia outra preposição, isto é, de forma inadequada (com índice de 3% para cada um). Os dados quantitativos deste estudo não favorecem a hipótese, defendida por Mesquita (2006) e Mesquita e Salles (2010), de acordo com as quais a aquisição da preposição ‘com’ por surdos se dá pela associação dessa ao sinal da libras ( - JUNTO/COM), embora tenhamos encontrado essa associação em outros contextos. Dentre as 3 únicas ocorrências adequadas da preposição ‘com’ nos dados, em apenas 1 verificamos o conteúdo semântico de ‘companhia’. Duas dessas ocorrências estão no exemplo (50a) - *Meu pai com filho andar com conversa. (Inf2)*, cuja primeira preposição ‘com’ apresenta o sentido de companhia, podendo ser associado ao sinal JUNTO, e a segunda encabeça um predicativo do sujeito. Em (51) temos a terceira ocorrência convergente de ‘com’ encontrada nos dados. Pela interpretação que fazemos dessa frase, tomando como base a tradução para a libras, que o próprio informante fez dessa frase, temos aí,

na verdade, não uma mais duas frases, cujo sujeito da segunda está nulo e seu verbo é um copulativo também sem material fonético. Nesse caso, a preposição ‘com’ aí também encabeça um predicativo do sujeito e não apresenta conteúdo semântico de companhia, mas de inclusão.

(51) Dor barriga compedro (Inf2)



O QUE ? BARRIGA DO[er]! PEDRA!

‘O que?! A barriga doe! Está com pedra!’

Considerando, na aquisição da categoria das preposições em português, a interferência do morfema DIR (direcional), indicando papel de meta, já adquirido em libras, era de se esperar que encontrássemos nos dados um bom percentual da preposição ‘para’. Entretanto, conforme se pode verificar pelo gráfico 6, o índice de ocorrências convergentes dessa preposição é bastante tímido (2% dos 13%). Mas, de fato, observamos a ocorrência dessa preposição em CVs com verbos de movimento.

(52)a. Pai fala quero mudou para moro em Jitaúna-Ba (Inf2)

‘Pai fala: quero mudar para Jitaúna, quero morar em Jitaúna-Ba.’

b. Porquinha deflante fala muito pessoas você ir para chaminé (Inf4)

‘Porquinho de flauta fala com as pessoas: vocês vão para a chaminé.’

Por outro lado, verificamos também ocorrência de verbo de movimento em que outra preposição foi utilizada em vez de *para*, embora possamos encontrar relação da preposição utilizada ‘de’ com outro verbo de movimento, ‘sai’ (sai de casa), o qual pode estar interferindo no processo de aquisição.

(53)a. lobo vai chato *de* casa (Inf2)

‘O lobo vai chateado paracasa.’

Entretanto, observamos a preposição ‘para’ ocorrendo em lugar de outra, num contexto que não sugere movimento, nem papel de meta, mas papel de locativo, como se verifica em (54). Os exemplos em (53) e (54) nos mostram que o papel de meta relacionado à preposição ‘para’ não está se mostrando tão saliente no processo de aquisição das preposições em português.

(54)a. Pessoas não conhecer surdos *para* Ipiaú (Inf2)

‘As pessoas não conhecem surdos emIpiaú.’

b. Pai trabalha taxi *para* São Paulo (Inf2)

‘O pai trabalha com taxi em São Paulo.’

Observamos o mesmo em relação à preposição ‘em’ e o papel de locativo. Os exemplos em (54) nos mostram a dificuldade do informante surdo com o preenchimento da posição em que cabe a preposição ‘em’, que foi substituída por ‘para’. Quantitativamente, observamos que a preposição ‘em’ apresenta o maior índice de ausência proporcionalmente (16% de 17%) e as únicas presentes, 3 (1%) ocorrências apenas, realizadas pelo mesmo informante – Inf9 –, aparecem em posição preposicional inexistente. Das 38 ausências de ‘em’ 33 são em posição de adjunto, isto é, posição de preposição lexical. Isto indica que o traço semântico de lugar, presente nessa preposição, não está apresentando nenhuma interferência no processo de aquisição dessa categoria por surdos.

Em (55) abaixo, observamos as preposições ‘com’ e ‘de’ ocupando posições de ‘em’, em contexto de preposição lexical. Em (55a) ‘com’ é a preposição que substitui equivocadamente ‘em’, o que mais uma vez demonstra que o informante não internalizou ainda nem o conteúdo semântico de ‘com’ relacionado ao sinal JUNTO da libras, nem o papel semântico de locativo da preposição ‘em’.

(55)a. Eu raiva quero estudar *com* escola (Inf2)

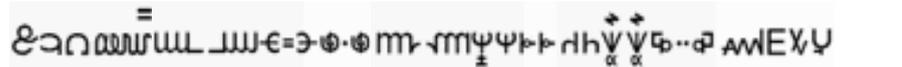
‘Estou com raiva, quero estudar naescola.’

b. Trabalho *de* cargo: auxiliar administrativo (Inf2)

‘Trabalho em cargo de auxiliar administrativo.’

A preposição ‘a’ é outro caso de preposição que poderia estar associada ao morfema DIR. Observamos nos dados, entretanto, que entre as 7 posições de preenchimento com a preposição ‘a’, encontradas no *corpus*, os sujeitos-informantes só preencheram 2 em contextos semelhantes.

(56)a. Aprender libras sala IERP 2008 *à* 2009. (Inf2)



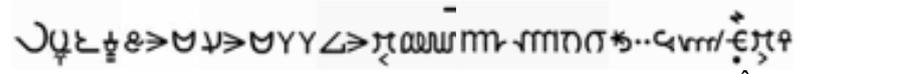
 APREND[er]LIBRAS ESTUD[o] SALA I-E-R-P

 2008 m-7-2009.

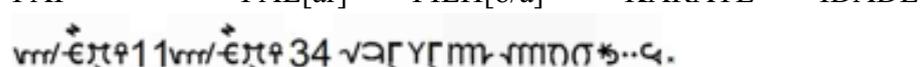
 2008 ATÉ 2009

 ‘Aprendi libras na sala de estudo do IERP de 2008 a 2009’

- b. Meu pai fala filho karatê, 11 idade a 34 anos eternode karatê. (Inf2)



 PAI FAL[ar] FILH[o/a] KARATÊ IDADE



 IDADE11 IDADE 34 SEMPRE KARATÊ

 ‘O pai sempre fala com o filho do karatê, dos 11 aos 34 anos de idade.’

Na tradução para a libras que Inf2 faz de sua frase em (56a) verificamos que ele utiliza o sinal ATÉ. O que este sinal captura em sua articulação icônica é o ponto delimitador de um percurso, que pode ser capturado pela preposição ‘até’ em português. Interessantemente esse informante prefere utilizar a preposição ‘a’, que de fato é a preposição mais recorrente em português nesse contexto.

Mas, em outro contexto, o de complemento do verbo ‘ensinar’, cujo sinal da libras apresenta uma articulação direcional, uma vez que é realizado com um movimento em direção ao referente meta, os sujeitos-informantes tiveram dificuldade com essa preposição. Obviamente este não é um contexto trivial, pois a preposição ‘a’ encabeça uma oração infinitiva, que não recebe o papel de meta.

- (57)a. Me ensinava (a) falar (na) escola CEMAR (...)

‘Me ensinava a falar na escola CEMAR (...)

- b. Cemar bom, professora me-ensinar (a) ler, (a) escrever, (...)

‘A Cemar é bom, a professora me ensinou a ler, a escrever, (...)

Portanto, os dados até aqui analisados constituem evidência a favor da hipótese defendida neste estudo, de acordo com a qual os traços funcionais são traços salientes, na perspectiva de Lightfoot (1991), para aquisição da categoria das preposições do português por surdos, sendo os traços de Caso genitivo e oblíquo em complementos nominais os mais robustos nesse processo.

4.3 Aquisição da escrita: processo idiossincrático

Como já mencionamos em capítulo anterior, os processos de aquisição da modalidade falada e escrita das línguas naturais guardam muitas diferenças em aspectos bastante peculiares, conforme nos mostra Kato (2005). Vemos em nosso *corpus* tais peculiaridades que distanciam esses dois processos de aquisição num aspecto que verificamos em nossos dados quantitativos. Observamos, conforme se pode verificar nos gráficos apresentados nesta seção que os sujeitos-informantes surdos deste estudo apresentam uma diversidade bastante gritante em seus dados de aquisição da categoria preposicional do português. É importante considerar a diferença de grau de escolaridade, pois como já dissemos, os sujeitos-informantes têm grau de escolaridade variado, conforme quadro a seguir.

Inf1: Ensino Superior Inf2: Superior Incompleto (VI Semestre de Matemática) Inf3: Superior Incompleto (V semestre de Pedagogia) Inf4: Superior Incompleto (IV Semestre de Letras) Inf5: 2º ano do Ensino Médio Inf6: 1º ano do Ensino Médio Inf7: 3º ano do Ensino Médio Inf8: 8º ano do Fundamental II Inf9: 7º ano do Fundamental II
--

Quadro2: Grau de escolaridade dos sujeitos-informantes

O gráfico 7 abaixo nos mostra a distribuição geral das preposições entre os 9 sujeitos-informantes que participaram da pesquisa. A variação da frequência de preposições observada nesse gráfico diz respeito à quantidade de preposições produzidas por cada informante nas amostras recolhidas.

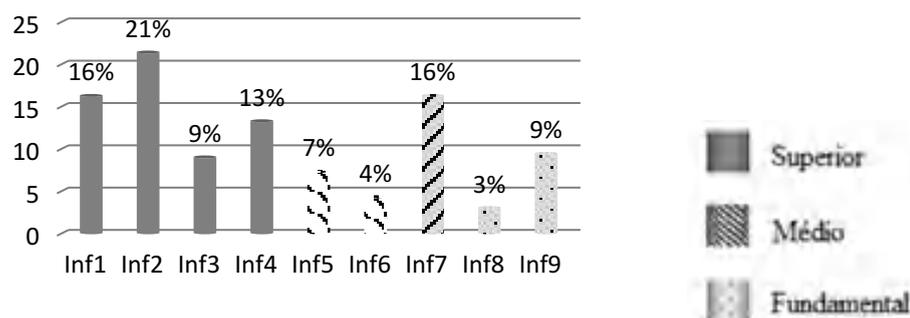


GRÁFICO 7: Ocorrências de preposições por sujeitos-informantes

Verificamos que a maior quantidade de preposições no *corpus* se concentrou entre as amostras dos sujeitos-informantes que têm grau superior ou superior incompleto, os quais apresentaram uma frequência de preposições, entre adequadas, inadequadas e ausentes, que vai de 9% a 21%; os do Ensino Médio apresentaram uma concentração razoável, oscilando entre os índices 7%, 4% e 16%; e os do Ensino Fundamental apresentaram uma baixa oscilação, indo do índice mais baixo 3% a um índice 9%. O que esse gráfico mostra é apenas um volume mais de produção de escrita dos informantes de nível superior, que cria, conseqüentemente, mais contextos para a ocorrência de preposições.

Para analisarmos, entretanto a situação de aquisição das preposições por cada informante, precisamos verificar a natureza das ocorrências e o volume de ausências de preposições. Tabela 2 a seguir, que nos mostra dados brutos e percentuais de ausências, adequações, bem como ocorrências de preposições em posições inexistentes para preposição e inadequações, nas amostras de cada informante.

	AUS.		INEX.		INAD.		AD.		TOTAL
Inf1	37	97%	0	0%	0	0%	1	3%	38
Inf2	28	56%	4	8%	7	14%	11	22%	50
Inf3	17	81%	1	5%	1	5%	2	10%	21
Inf4	4	13%	6	19%	1	3%	20	65%	31
Inf5	13	76%	2	12%	0	0%	2	12%	17
Inf6	8	80%	2	20%	0	0%	0	0%	10
Inf7	18	47%	7	18%	5	13%	8	21%	38
Inf8	6	86%	0	0%	0	0%	1	14%	7
Inf9	7	32%	11	50%	0	0%	4	18%	22
total	138		33		14		49		234

TABELA2: Preposições por sujeitos-informantes

As colunas das preposições adequadas e das ausentes são as que melhor indicam a situação de cada um. Olhando para essas colunas das preposições adequadas e

ausentespodemos ranquear os informantes considerando sua situação de aquisição. É o que verificamos no quadro a seguir:

Class.	Informante	Escolaridade	Adequadas	Ausentes
1º	Inf4	Superior	65%	13%
2º	Inf2	Superior	22%	56%
3º	Inf7	Médio	21%	47%
4º	Inf9	Fundamental	18%	32%
5º	Inf5	Médio	12%	76%
6º	Inf3	Superior	10%	81%
7º	Inf8	Fundamental	14%	86%
8º	Inf1	Superior	3%	97%
9º	Inf6	Médio	0%	80%

Quadro3: Ranque dos sujeitos-informantes por situação de aquisição da categoria das preposições

Podemos verificar que quem está com o processo de aquisição das preposições mais adiantado é o Inf4, que cursa o Ensino Superior, e se destaca bem à frente dos demais. Em segundo lugar aparece Inf2, com curso superior, e em terceiro lugar Inf7, com Ensino Médio. Como surpresa, Inf9, com apenas Ensino Fundamental, ocupa o quarto lugar, à frente de Inf5, com Ensino Médio e Inf3, com Ensino Superior. Entre os resultados mais tímidos, temos: em sétimo lugar o outro aluno do Fundamental, Inf8, que fica à frente de Inf1, com curso superior, e Inf6, com Ensino Médio, que fica em último. Isso nos mostra que o grau de escolaridade teve uma interferência pequena no processo de aquisição das preposições desses informantes, não chegando a ser um fator determinante.

As ocorrências em posições inexistentes e inadequações representam estágios do processo de aquisição, pelos quais os informantes parecem passar de forma bastante idiossincrática, havendo muitos índices 0%. Acreditamos que essa enorme variação na aquisição da categoria da preposição decorre do fato de a aquisição da escrita se tratar de um processo consciente, pelo menos em certa medida. Entretanto, as ocorrências adequadas certamente correspondem a um processo de internalização de valores paramétricos de traços abstratos, que nesse aspecto deve ser inconsciente. Uma vez que traços como o de Caso são abstratos, a internalização desses traços propriamente dita deve se dar de forma inconsciente, a partir de gatilhos do *input* que disparam a fixação dos valores paramétricos, conforme análise de Lightfoot (1991).

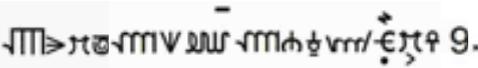
4.4A libras e o português na base da interlíngua dos surdos

Com base em Kato (2005) assumimos que a gramática da L2 ou da escrita dá-se através do conhecimento da L1 ou da gramática da fala, considerando que o surdo tem a língua de sinais como L1 e que esta língua corresponde a sua língua em modalidade falada. Assim, a interlíngua que constitui a L2 dos surdos apresenta marcas tanto do português como de sua L1. Nesta seção buscaremos apresentar evidências dessa afirmativa através de exemplos de sentenças produzidas em libras e em português pelos sujeitos-informantes.

Ao olharmos para as frases em português escritas por surdos temos muitas vezes a impressão de estarmos diante de frases em libras. Quando queremos compreender uma frase escrita por um surdo, utilizamos, muitas vezes, a estratégia de transformar as palavras escritas em português em sinais da libras e, com isso, conseguimos compreender a frase com mais clareza. Essa verificação empírica nos sugere que a interlíngua que os surdos apresentam trazem um percentual muito grande de aspectos da gramática da libras.

Fizemos uma investigação nesse sentido propondo aos nossos sujeitos-informantes que traduzissem para a libras suas frases em português escrito. O resultado desse teste confirma fortemente nossa hipótese inicial de que a interlíngua apresentada pelos surdos tem uma estrutura que em grande parte corresponde à gramática da libras. Começamos analisando os dados a seguir, em que temos a frase em português e a tradução em libras feita pelo mesmo informante. Transcrevemos a tradução em SEL e fizemos glosas, em seguida, para facilitar a compreensão dos que não conhecem essa escrita.

(58)a. Gosto passado menino idade 9 anos. (Inf3)

b.  (Inf3)

GOST[ar]passado MENIN[o/a] IDADE 9

‘Eu gostava de quando era menino com idade de 9 anos.’

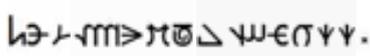
c. Pode trabalho vai casa fazer. (Inf4)

d. 

POD[er] TRABALH[ar/o][ir] CASA FAZ[er]

‘Posso trabalhar, vou fazer uma casa.’

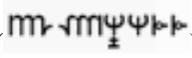
e. Saci pessoa vida floresta. (Inf9)

- p. 
 EL[e/a] GOST[ar], COSTUR[ar]
 ‘Ela gosta decosturar.’

Nos dados em (58), chama-nos a atenção o fato de todas essas frases apresentam palavras do português que correspondem literalmente a sinais na mesma ordem da frase em libras, quase que de forma absoluta. Podemos dizer que todas as frases são uma representação literal da libras com pequenas marcas do português, além dos itens lexicais que têm a grafia fonêmica dessa língua. Em (58a), o sinal PASSADO, que pode ser traduzido para o português pelo morfema flexional de passado do verbo ou pelo complementador adverbial ‘quando’, foi literalmente representado pela palavra ‘passado’. De marcas do português encontramos a flexão de primeira pessoa no verbo e o acréscimo da palavra ‘ano’.

Em (58c) observamos que a palavra que aparece com sua forma nominal ‘trabalho’ corresponde não ao nome, mas ao verbo ‘trabalhar’, pois esse é o sentido do sinal () colocado na tradução feita pelo autor dessa frase. Como, em libras, esse sinal pode ser utilizado como nome ou como verbo, o surdo está levando essa indistinção morfológica para a interlíngua. O mesmo se verifica em (58e), em que o nome ‘vida’ é utilizado no lugar no verbo ‘viver’, fazendo-se uma correspondência com o sinal da libras que é o mesmo nos dois casos.

As frases (58g) apresentam as ordens OSV e SOV respectivamente, com um adjunto adverbial (água) entre objeto e sujeito e sujeito. Para realizar a primeira frase em português na ordem OSV, precisaríamos de um *piedpiping* da preposição (de gato na água peixe não gosta), ficando uma estrutura que já não é bem aceita no português brasileiro (PB), no qual ocorre comumente a estrutura de tópico com PP objeto nulo (gato na água, peixe não gosta). Também não aceitamos, em PB, a ordem SOV da segunda frase, que nos leva a interpretar que é ‘o peixe’ e não ‘o gato’ o sujeito da sentença. Todavia, as ordens OSV e SOV apresentadas na interlíngua são perfeitas na tradução em libras.

Em (58i), Inf6 traduziu a palavra ‘escola’ com o sinal ‘() ESTUDAR, ou seja, utilizou o nome pelo verbo assim como fez em (58c). O estranho nesse fato é que ‘escola’ e ‘estudar’ são sinais diferentes em libras. O sinal ESCOLA é, na verdade, um sinal composto em que se inclui o sinal ESTUDAR. Interessantemente, em (58k), outro informante (Inf7) chegou a fazer uma forma infinitiva para ‘escola’ – ‘escolar’, que foi traduzido por esse informante pelo

sinal ESCOLA, colocado na posição de verbo. Isso mostra que os surdos podem estar generalizando a regra da libras de que um sinal pode funcionar como nome ou como verbo, e levando isso para a interlíngua.

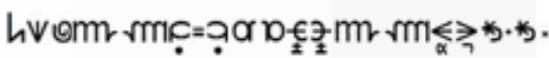
Em (58m) temos uma marca da estrutura do português que é a anteposição do adjetivo ‘novos’ ao nome ‘surdos’, garantindo uma aceção menos denotativa, que implicaria o sentido de novo em idade, caso ficasse posposto. Na tradução em libras, Inf6 coloca o sinal NOVO posposto ao sinal SURDO.

E, em (58o), temos uma estrutura em que cada item do português corresponde literalmente ao sinal da libras, faltando por isso a preposição. Como marca do português nessa frase temos a flexão verbal de terceira pessoa, que na interlíngua parece alternar com a forma do infinitivo. Como o sujeito da frase é de terceira pessoa houve concordância nessa flexão. Mas não podemos afirmar que essa concordância tenha ocorrido, de fato, pela presença do sujeito de terceira pessoa.

Enfim, os dados acima demonstram abundantemente que a interlíngua dos sujeitos-informantes surdos deste estudo se constitui basicamente de itens lexicais do português que, na frase, se arranjam em ordens próprias da libras, além de ocorrer outros aspectos sintáticos próprios da libras como indistinção morfológica de categorias e uso de marcadores temporais próprios da libras como ‘passado’. Mas há a presença de algumas características da sintaxe do português. Dentre esses poucos aspectos do português que aparecem na estrutura da interlíngua, encontramos a categoria das preposições de forma bastante tímida.

Como já mencionamos na seção anterior, encontramos em nosso *corpus* dados que confirmam o que dizem Mesquita (2008) e Mesquita e Salles (2010), a respeito da relação que os surdos fazem entre o item ‘com’ do português e o sinal JUNTO da libras, por conta do traço semântico de companhia. Entretanto, não encontramos em nosso *corpus* dados robustos nem quantitativos nem qualitativos que possam confirmar a hipótese de que a aquisição da preposição ‘com’ esteja mesmo relacionada ao conteúdo semântico de companhia presente nesse sinal. Em (59) a seguir, observamos dados em que o informante traduziu para a libras o item ‘com’ com o sinal JUNTO em função de adjunto.

(59)a. Todos casa com tijolos. (Inf2)

b. 

TODOS CASA JUNTO ERGU[er]/CONSTRU[ir]^{com} tijolos

‘Todos juntos construíram a casa de tijolos.’

c. (...) Ouvinte oralizar. Ouvinte com oralizar. (Inf2)

d. 

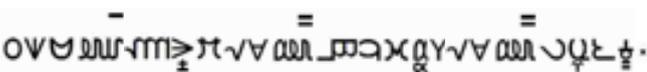
(...) OUVINTE ORAL[izar] OUVINTE[s] JUNTO[s] ORAL[izar]

‘(...) ouvintes oralizam, ouvintes juntos oralizam.’

e. Minha amiga com ajudar passear bom minha Vovô e vovó. (Inf5)

f. 

M[eu/inha]AMIG[o/a] JUNTO AJUD[ar] PASSE[ar]



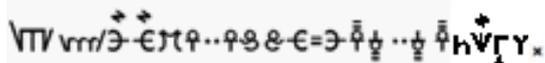
B[om/ao] M[eu/inha] VOVÓ VOVÓ

‘Minha amiga junto (comigo) ajuda a levar meu vovô e minha vovó para passear. É bom.’

O Inf2 traduziu sua frase (59a) colocando o sinal JUNTO como correspondente a ‘com’ e o sinal CONSTRU[ir]^{com tijolos} como correspondente a ‘tijolos’. Por essa tradução verificamos que a ordem dessa frase, na interlíngua, é SO(adj)V, a mesma ordem dessa frase em libras. Assim, verificamos que Inf2 não realizou ‘com’ como uma preposição na interlíngua, mas como um adjunto. Observamos o mesmo fenômeno em (59c). Inf2 novamente traduziu com o sinal JUNTO o ‘com’ que ele realizou na interlíngua, mas na posição de adjunto e não de preposição. Em (59e) temos outro informante, Inf5, que também traduzindo para a libras o ‘com’ realizado por ele, na interlíngua, com o sinal JUNTO na posição de adjunto.

Encontramos também ‘para’ com o conteúdo semântico da preposição do português, no caso o conteúdo direcional. Entretanto, essa ocorrência se dá na posição de um verbo. É o que verificamos no exemplo (60) no qual o item ‘para’ parece ter ocorrido na posição do verbo ‘ir’.

(60) a. Festa é pode baile para. (Inf7)



FESTA POD[er][ir]

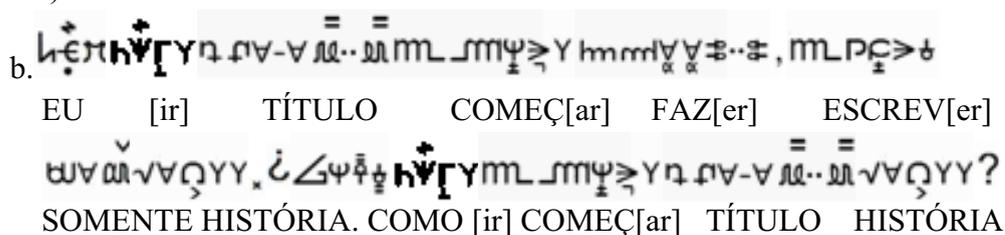
‘Pode ir para a festa.’

O que parece estar ocorrendo nesse exemplo é uma relação entre o traço direcional do verbo ‘ir’ em libras com a direcionalidade em ‘para’ no português. A dificuldade está em

separar as categorias verbo e preposição, pois, em libras, se realiza um único item na representação da direcionalidade, o verbo.

No exemplo (61) verificamos outro fato curioso. O item ‘sobre’, que aparece na interlíngua, foi substituído por aspas na tradução para e libras feita pelo próprio informante. Em libras, o sinal ASPAS é utilizado comumente com a acepção de título.

(61)a. Eu vai sobre começar fazer escrever só história. Como vai começar sobre história.
(Inf3)

b. 

EU [ir] TÍTULO COMEÇ[ar] FAZ[er] ESCREV[er]
SOMENTE HISTÓRIA. COMO [ir] COMEÇ[ar] TÍTULO HISTÓRIA

‘Eu vou começar a fazer um título, a escrever somente histórias. Como vou começar o título da história?’

A estrutura das frases nesse exemplo é a da libras. Com a acepção de TÍTULO, ‘sobre’ ocupa a posição de objeto, ficando a primeira frase na ordem S(Aux)OV, que não é a ordem corrente em PB. O verbo auxiliar de futuro que aparece é comum em libras, podendo aparecer de duas formas: como o sinal  [ir] ou como datilologia V-A-I. A falta de concordância do auxiliar e com a pessoa do sujeito e a falta de artigos e preposições são outras marcas da libras nesse exemplo. O Inf3 associou o sinal ASPAS à preposição ‘sobre’ porque na libras é comum usar o sinal ASPAS fazendo referência a palavra ‘título’, como também a palavra ‘assunto’. Nos dados da libras detectamos esta ocorrência quando os Inf2, Inf3, Inf4 iniciam a história, “Os três porquinhos”. Mas, por que o Inf3 associou o sinal ASPAS à preposição ‘sobre’ é algo a ser desvendado. Talvez por ter visto em material escrito algo do tipo: *escreve sobre “a natureza”*.

Como pudemos verificar, a interlíngua dos surdos aqui pesquisados apresenta-se fortemente permeada por aspectos da libras, em sua maioria sintáticos, e aspectos do português, em sua maioria lexicais. Nesse patamar faz muito sentido o que constatamos nos dados quantitativos – índices muito tímidos de convergência da categoria das preposições nos dados. Mas as preposições convergentes constatadas são marcas do português nessa interlíngua, que já atestam algum grau de aquisição dessa categoria, ainda que de forma tímida.

Os dados discutidos nesta seção são, assim, evidência a favor da segunda hipótese, que assumimos com base em Kato (2005), de que, no processo de aquisição de uma língua oral por

surdos, esses indivíduos usam como viade acesso à GU a modalidade falada que adquiriram, a fala da língua de sinais. Isto justifica a presença tão forte da libras na interlíngua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação do processo de aquisição das preposições na modalidade escrita do português por surdos, consideramos dois aspectos que podem interferir nesse processo: (1) *o fato de a libras ser ainda uma língua ágrafa, que implica que os falantes surdos dessa língua não tenham consciência linguística decorrente da aquisição de uma escrita; e (2) o fato de esses sujeitos surdos não passarem necessariamente pela modalidade falada do português.*

Esses dois aspectos do problema em estudo nos levaram a assumir três hipóteses, duas já levantadas anteriormente e uma formulada neste estudo: a primeira, formulada por Kato (2005), consiste na ideia de que *o processo de aquisição da escrita é um processo de segunda ordem, semelhante ao processo de aquisição de uma segunda língua*; a segunda hipótese, formulada neste estudo, com base em Lightfoot (1991), consiste na ideia de que *os traços, salientes para a aquisição da categoria das preposições do português por surdos são os traços funcionais, sendo os traços dos Casos genitivo e oblíquo em complementos nominais os mais relevantes nesse processo*; e a terceira hipótese assumida neste estudo, formulada por Lessa-de-Oliveira (2009), consiste na ideia de que, *no processo de aquisição de uma língua oral por surdos, que não tiveram acesso à modalidade falada dessa língua, esses indivíduos usam como via de acesso à GU a modalidade falada que adquiriram, no caso dos brasileiros surdos, a libras.*

A investigação dos dados coletados a partir de produções escritas de 9 sujeitos-informantes surdos nos levou aos seguintes resultados. Primeiramente, verificamos que os sujeitos-informantes surdos desta pesquisa, no geral, ainda apresentam grande dificuldade em reconhecer em que posições devem ocorrer preposições, pois a maior parte das preposições que deveriam ocorrer nas frases escritas por esses sujeitos-informantes estavam ausentes (59%). Por outro lado, podemos dizer que o processo de aquisição da categoria das preposições do português se deu ou está em curso, em certo grau para a maioria dos sujeitos-informantes, pois as convergências para a gramática do português chegaram a 21% dos casos. Entretanto, constatamos uma grande variação de grau de aquisição entre os 9 sujeitos-informantes, que independe do grau de escolaridade. Verificamos que o mais adiantado no processo de aquisição das preposições é um dos sujeitos-informantes de curso superior incompleto (Inf4). Em segundo lugar aparece Inf2, com curso superior, e em terceiro lugar Inf7, com Ensino Médio. Como surpresa, Inf9, com apenas Ensino Fundamental, ocupa o quarto lugar, à frente de Inf5, com Ensino Médio e Inf3, com Ensino Superior. E entre os resultados mais tímidos, temos: Inf6, com Ensino Médio, que fica em último lugar, seguido por Inf1, com curso superior, os quais têm resultado inferior inclusive ao de Inf8, o outro sujeito-informante aluno do

Fundamental. Acreditamos que essa enorme variação entre os surdos, na aquisição da categoria da preposição, decorre do fato de a aquisição da escrita se tratar de um processo consciente, pelo menos em certa medida, o que denota seu caráter idiossincrático.

Em análise quantitativa e qualitativa chegamos a resultados que mostram que as posições funcionais CG e CNO foram as que mais se mostraram propícias à aquisição. Essa grande produtividade de CGs e CNOs nos dados se deve em grande parte à preposição ‘de’ que, de longe, é a que encontra mais posições que lhe cabem e ocorrências convergentes.

Procurando compreender os dados a partir da ótica da robustez no *input*, verificamos que CV é a única posição em que a ocorrência da categoria PP não é generalizada, ou seja, é obrigatória apenas em parte dos casos. Em CGs, CNOs e Adjs o DP não pode vir desacompanhado de uma preposição, como ocorrem com parte dos CVs. Considerando, conforme Lightfoot (1991), que a marcação paramétrica se dá através de experiências gatilhos (triggers), disparadas pelos dados robustos, salientes e frequentes no *input*, verificamos que os surdos encontraram maior robustez para internalização de preposição em CGs e CNOs do que em CVs e em Adjs. Podemos apontar a frequência de preposições em CGs e CNOs maior que em CVs como um dos componentes dessa robustez, uma vez que os CGs e CNOs encontrados no *input* são sempre PPs, diferentemente de CVs, que podem ser PPs ou DPs, e de Adjs, que podem ser PPs e AdvPs. Isto significa que os surdos já começam a internalizar, pela maior robustez, o valor paramétrico que define que, em português, CGs e CNOs são PPs. E, sabendo que a preposição em CGs e CNOs ocorre como atribuidora de Caso, podemos dizer que o traço funcional de Caso é saliente no processo de aquisição da categoria preposicional, sendo os traços de Caso genitivo e oblíquo em complementos nominais mais robustos que os demais traços de Caso. Ou seja, confirmamos a hipótese formulada neste estudo.

Na investigação da presença de traços gramaticais da libras e do português na interlíngua, pudemos verificar que a interlíngua dos surdos aqui pesquisados apresenta-se fortemente permeada por aspectos da libras, em sua maioria sintáticos, e aspectos do português, em sua maioria lexicais. Essa constatação através de dados constitui evidência a favor da terceira hipótese assumida neste estudo, formulada por Lessa-de-Oliveira (2009) de acordo com quem, *no processo de aquisição de uma língua oral, os surdos usam a libras como via de acesso à GU por ser a única modalidade falada de uma língua a que têm acesso.*

REFERÊNCIAS

ABNEY, Steven P. *The English noun phrase in its sentential aspect*. Department of Linguistics and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology, 1987. Tese de Doutorado.

ALMEIDA, Maria Antonieta Pereira Tigre. *Aquisição da estrutura frasal na língua brasileira de sinais*. Dissertação de mestrado. Vitória da Conquista. UESB, 2013.

AMARAL, M.A. *Refletindo sobre a Reabilitação de Surdos*. Integrar, nº 2, Set. 93. Lisboa: IEFP/SNR (1993).

AUGUSTO, Marina Rosa Ana. *Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidade e dissociações entre domínios*. In: Vasconcellos, Z.; M. R.A. Augusto; T.M. G. Shepherd. (Org.). *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações* (3). Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2007. Disponível em www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_prof002.pdf. Acesso em 07 de janeiro de 2015.

BECHARA, E. “Moderna gramática portuguesa”. 37. ed. São Paulo: Nacional, 2003.

BERG, Marcia Barreto. *A natureza categorial da preposição*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.7, n.1, p.107-124, jan./jun.,1996.

BERKO GLEASON, J. B. *The development of language*. Columbus: Merrill Publishing Company, 1989.

BERNADINO, Elideia Lúcia. *A construção da referência por surdos na libras e no português escrito: a lógica no absurdo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. UFMG, 1999.

BLOCK, D. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BLOOMFIELD, L. *Language*. Londres: George Allen and Unwin, 1933.

BORER, H. *The Projection of Arguments, Functional Projections*, University of Massachusetts Occasional Papers 17, 19-47, 1985.

BRITO, A. M. *Categorias sintáticas*. In: MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 63ª edição, revista e aumentada. Lisboa: Caminho. 2003.

BRITO, L. F. *A intermediação da fala na escrita do surdo*. Abralín, n. 13, 1992

CAGLIARI, Luiz. Carlos. *Alfabetização e linguística*. Ed. Scipione, 10ª edição, São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. vol. 1 e 2*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, Fapesp, Fundação Vitae, FENEIS, Brasil Telecom, 2001.

CHAN-VIANNA, A. C. *Aquisição de português por surdos: estruturas de posse*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton 1957.
- _____. Review of Verbal Behavior, by B. F. Skinner. *Language* 35, nº 1, 26-57, 1959.
- _____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- _____. *Language and Mind*. Harcourt, Brace and World, New York, 1968.
- _____. Remarks on nominalization. In: R. Jacobs; P. Rosenbaum, Waltham, Mass, Ginn, 1970. p. 184-221.
- _____. *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York. 1975.
- _____. On Binding, *Linguistic Inquiry*, 11:1, 1980, p. 1-46.
- _____. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holland, Cinnaminson: Foris Publications, 1981.
- _____. *O conhecimento da língua – sua natureza, origem e uso*. Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1986.
- _____. *Language and problems of language – the Managua lectures*. Cambridge: MIT Press, 1988.
- _____. *Language and Thought*. London: Moyer Bell. 1994.
- _____. *Programa Minimalista*. Trad. Eduardo Paiva Raposo. Lisboa: Caminho, 1995.
- _____. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. In. D.E.L.T.A. vol. 13, n. especial, 1997a, p. 73-92.
- _____; LASNIK, Howard. Filters and Control. *Linguistic Inquiry*, v. 8, n.3, p. 425-504, 1977.
- CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. *International Review os Applied Linguistics*, v. 5, n.4, p. 161 – 170, 1967.
- CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 339-383, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501999000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 janeiro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300014>
- COSTA, Ana; COSTA, João. *O que é um advérbio?*. Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 63-103

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, N. The associative-cognitive creed. In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007, p.77-95.

EMONDS, Joseph E. *A unified theory of syntactic categories*. Dordrecht: Foris, 1985.

FARIA, Sandra Patrícia. *Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos*. Revista Pesquisa Linguística, Brasília: LIV/UnB, fascículo 6, série 2, p. iii-xii, 2001.

FELIPE, T. A. Introdução a gramática da libras. In: Brasil, Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais*. Ferreira Brito, L, et al (org), vol III, Série Atualidades Pedagógicas, n. 4, Brasília. SEESP, 1998.

_____. *A relação sintático-semântica dos verbos na língua brasileira de sinais - Libras*. Tese de doutorado, UFRJ, 1998.

_____. *O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros*. Dissertação de Mestrado, UFPE, PE, 1998.

_____. Por uma tipologia dos verbos da LSCB. Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLI. Goiânia, Anpoli, 1993.

_____. (2001a) Dicionário Digital da Libras. Rio de Janeiro: VI Seminário Nacional do INES: Surdez, Diversidade Social. pp 37-45

_____. (2001b) Dicionário Digital da Libras. Rio de Janeiro: INES/MEC-SEESP/FNDE. Impressão em multimídia - CD - Versão 1.0.

FELIPE, T. A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante*. 8ª. edição- Rio de Janeiro: WalPrint, 2007.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

_____. *Surdez e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos%2Bsurdos_2006.pdf Acesso em: 25 ago. 2007.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, F. G. *Uma interlíngua conexcionista. Trabalhos em Linguística Aplicada*,

v. 46, n. 2, p. 231- 247, 2005.

FERREIRA, L. *Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Languages* *Sign Language Studies*, 42: 45-46, Linstok Press, Inc: Silver Spring, USA, 1984.

_____. *Classificadores em LSCB*. Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL. Recife, ANPOLL, 1989.

FERREIRA, Lucinda. *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FINAU, R. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras*. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

_____. *Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística*. In QUADROS, R. M. de. (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.

FRAWLEY, W; LANTOLF, J. *Second Language Discourse: A Vygotskyan Perspective*. *Applied Linguistics*, v.6, n. 1, 1985.

GASS, S. M. *Second Language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer*. *Handbook of Second Language Acquisition*. Eds. William C. Ritchie & Tej K. Bhatia. San Diego: Academic Press, 1996. 318-345.

_____; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale/Hove/ Londres: Lawrence Erlbaum, 2008.

GESUELI, Z. M. *A criança não ouvinte e a aquisição da escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Campinas- SP: UNICAMP, 1988.

_____. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em línguas de sinais*. Tese (doutorado em Educação). Campinas – SP: UNICAMP: 1998.

GLASS, W. R.; PARAMETRIC, A. *Interpretation of Learner's error: The interpretation of Spanish Null Subjects*. In: *Estudios de Lingüística Aplicada*. n. 28, 1996.

GÓES, M. C. R. de. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. *Livre-Docência em Psicologia Educacional*. UNICAMP, 1994 (p. 153-181).

_____. *de. Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo, Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HERSHNSOHN, J. *The Second Time Around: Minimalism and L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

HIGOUNET, C. *História Concisa da Escrita*. [Tradução da 10ª edição corrigida] Marcos Marcionilo – São Paulo: Parábola Editoria, 2003.

KATO, M. A. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. In: MARQUES M.A. et al. (Orgs.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005, v., p. 131-145.

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

KRISTEVA, J. *História da Linguagem*. Tradução: Maria Margarida Barahona. Edições 70, São Paulo, 1969.

LANGACKER, R. W. *A linguagem e sua estrutura: Alguns conceitos fundamentais*. 2ª e ed. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1975.

LEMOS, C. T. G. Processos metafóricos y metonímicos. *Substratum*, n. 2, 1992.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, n. 12, 1995.

LEMOS, C. T. G. Inter-relações entre a Linguística e outras ciências. *Boletim da Abralín*, n. 22, 1998.

_____. A criança como ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LENNEBERG, E. *Biological foundation of language*. New York: Wiley, 1967.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. *C. Inclusão de pessoas surdas no mundo letrado: proposta de criação de um sistema de escrita para libras e de métodos de alfabetização em libras e em português para pessoas surdas*. Projeto de pesquisa, protocolado junto à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 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), 2009.

_____. *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].

_____. Escrita SEL – Sistema de Escrita para Língua de Sinais (Blog). Disponível em: <http://sel-libras.blogspot.com.br/>, acesso em: 17 de janeiro de 2015.

LIGHTFOOT, D. *How to set parameters: arguments for language change*. Cambridge: MIT Press, 1991.

LIRA, G. A.; SOUZA, T. A. F. *Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. 2001. Disponível em: <<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/Libras/>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

LOBATO, L. Advérbios e preposições, sintagmas adverbiais e preposicionais. *Delta*, v.5, n.1 p. 101-12, 1989.

- LOPES, R. V. *Aquisição da linguagem: novas perspectivas a partir do programa Minimalista*. DELTA vol.17, n.2, São Paulo, 2001.
- MEIR, Irit. A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural language e Linguistic Theory*, n. 20, p. 413-450, 2002.
- MELLON, D. Connectionism, HPSG Signs and SLA Representations: Specifying Principles of Mapping between Form and function. *Second Language Research*, v. 20, n. 2, p. 131-165, 2004.
- MESQUITA, A.C. R. Funções e propriedades gramaticais do sinal COM em LSB. Comunicação ao III Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste, 2006.
- _____. *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português L2*. 101 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- _____; SALLES, H. M. M. L. Preposições na língua de sinais brasileira e na interlíngua dos surdos aprendizes de português L2. In: SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. (Orgs.) *Estudos Gerativos de Língua de Sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. Goiânia: Cânone, 2010, p. 157 a 185.
- MIOTO, C.; SILVA M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2003.
- MIOTO, C.; FOLTRAN, M. J. *A favor de Small Clauses*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: UNICAMP, v. 49, p. 11-29, 2007.
- MITCHELL, R. MYLES, F. *Second Language Learning Theories*, Londres: Arnold, 2004.
- MOGFORD, K.; BISHOP, D. O desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: _____. (orgs). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter; 2002. p. 01-26.
- MORRIS, H. MARANTZ, A. *Distributed Morphology and the Pieces of Inflection* (1993).
- MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2008.
- NAKUMA, C. K. A. New Theoretical Account of Fossilization? Implications for L2 Attrition Research. In: *IRAL, Vol. XXXVI/3*, pp 247-256.2. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- PADDEN, C. The Relation Between Space and Grammar in ASL Verb Morphology. *Sign Language Research - Theoretical Issues*. Gallaudet University Press. Washington. 1990. p. 118-132.
- PAIVA, Vera Lucia M. de O. *Aquisição de segunda língua*. 1ª ed., Parábola Editorial, São Paulo, 2014.

PRADO, L. *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.

_____.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. Dêixis em elementos constitutivos da modalidade “falada” de línguas de sinais, *ReVEL - Línguas de sinais: cenário de práticas e fundamentos teóricos sobre a linguagem*, v. 10, n. 19, 2012.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____. *Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda*. Anais do III Seminário Internacional de Linguística. Gráfica Epecê, Porto Alegre, 1999.

_____. (Org.) *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos*. Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006.

_____.; QUER, J. A caracterização da concordância na línguas de sinais. In: SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. (Orgs.) *Estudos Gerativos de Língua de Sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. Goiânia: Cãnone, 2010.

RAPOSO, E. P. *Teoria da Gramática à faculdade da linguagem*. Lisboa: Caminho. 1992.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 35ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ROEPER, T. Universal Bilingualism, *Bilingualism: Language and Cognition* (2)...3 (pp. 169-186), 1999.

SACKS, O. W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. Editora: Companhia das Letras, São Paulo, 1998.

SALLES, H. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. V. 1 e 2. Brasília: MEC/SEESP, 2002. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos).

SANTANA, A. P. *Escrita e afasia*. São Paulo: Plexus, 2002.

SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. Plexo: São Paulo, 2007.

SANTOS, D.V. dos. *Coesão e coerência na escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UERJ, 1994.

_____. *Estudos de línguas de sinais: Um contexto para a análise da língua brasileira de sinais (Libras)*. Tese (Doutorado), UFRJ, 2002.

_____; FERREIRA, L. Coesão e coerência em escrita de surdos. In: Encontro Nacional da AMPOLL, 9, 1994, Caxambu. Anais... Caxambu: AMPOLL, 1994, p. 941-952.

SANTOS, F. M. A. *Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado) Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, P.P.F.M. *Epistemologia cognitiva para o uso de preposições – o caso da preposição 'de'*. F. 181. Tese (Doutorado em Linguística). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2007.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F; BENTES, A.C. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, V. 2. São Paulo: Cortez, 2012, p. 241-272.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Ed.). *Second-language acquisition & foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978. p.27 -50.

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

SILVA, I. B. O. *A categoria dos verbos na língua brasileira de sinais*. Dissertação de mestrado (Área de concentração: linguística) Vitória da Conquista. UESB, 2015.

SILVA-CORVALÁN, C. On the permeability of grammars. In: W. J. Ashby, M. Mithun, G. Perissionotto e E. Raposo (eds), *Linguistic Perspectives on Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, (pp. 19-44), 1993.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1957.

STOKOE, William. 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.

_____. *Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting*. In: LODI, A.C.B, HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L & TESKE, O. (Org.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado) UFRGS, CINTED, PGIE. Porto Alegre, 2005.

WATSON, J. *Behaviorism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.

WEINREICH, V. *Languages in context*. The Hague: Mouton, 1953.

WHITE, L. Second language acquisition and universal grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, p. 121-133, 1990.

_____. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press: Cambridge, 2003.

XAVIER, A. N. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Informação sobre os sujeitos informantes

INFORMANTE 01

O Inf1 tem 27 anos de idade, é do sexo feminino, nasceu surda, apresenta grau de surdez bilateral profunda e é filha de pais ouvintes. Quando criança, a forma de comunicação em casa era através da língua falada dos familiares e gestos também. Aprendeu libras com ouvintes aos 4 anos de idade. Fez terapia para treinamento de voz com fonoaudiólogo dos 5 aos 19 anos de idade e em consequência desse fato comunica-se através da língua falada – português - mas é fluente em libras. Relata a mesma ter preferência pela libras para se comunicar. Estudou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, vindo a ter intérprete de libras somente no Ensino Médio. Atualmente, trabalha como instrutora surda dando curso de libras, graduou-se em Letra Libras, concluindo no ano de 2012.

INFORMANTE 02

O Inf2 tem 36 anos de idade, é do sexo masculino, nasceu surdo, apresenta grau de surdez bilateral profunda, não apresenta nenhum nível de aquisição da língua falada. É filho de pais ouvintes, aprendeu libras com ouvintes aos 26 anos de idade. Antes desse período comunicava-se com familiares através de gestos, já que ninguém sabia libras. Não apresenta nenhum nível de aquisição de língua falada. Estudou da Educação Infantil até o ensino Médio sem intérprete de libras. Atualmente, trabalha como instrutor surdo, comunica-se muito bem em libras, cursa o VI semestre de matemática em uma universidade pública, onde recebe Atendimento Educacional Especializado com foco no ensino de português como segunda língua e tem intérprete de libras desde o início do curso.

INFORMANTE 03

O Inf3 tem 28 anos de idade, é do sexo masculino, nasceu surdo, apresenta surdez bilateral profunda e também não apresenta nenhum nível de aquisição de língua falada. Filho de pais ouvintes comunicava-se através de gestos convencionados entre familiares. Adquiriu libras aos 10 anos de idade com uma professora ouvinte em uma escola especial. Na rede regular de ensino só teve intérprete de libras no Ensino Médio e os professores não sabiam libras. Relata ter uma irmã surda, o que não influenciou na aquisição da libras por ser mais nova. É proficiente em libras e não tem nenhum nível de aquisição de língua falada.

Atualmente cursa o V semestre de Pedagogia em uma universidade pública e estuda com a presença de interprete de libras. Também recebe Atendimento Educacional Especializado com foco no ensino de português como segunda língua na própria universidade que estuda.

INFORMANTE 04

O Inf4 tem 36 anos de idade, é do sexo masculino, nasceu surdo, apresenta surdez bilateral profunda e também não apresenta nenhum nível de aquisição de língua falada. Filho de pais ouvintes, começou a aprender libras aos 7 anos de idade com uma professora ouvinte em uma escola especial. Segundo o informante, aprendeu libras mesmo aos 13 anos com um amigo surdo. A comunicação no meio familiar dava-se através de gestos, relata que sentia-se triste e sozinho já que ninguém sabia libras. Apresenta proficiência em libras e atualmente cursa o IV Semestre de Letras em uma universidade pública, onde estuda com a presença de interprete de libras. Recebe Atendimento Educacional Especializado com foco em ensino de português como segunda língua na própria universidade que estuda.

INFORMANTE 05

O Inf5 tem 21 anos de idade, sexo feminino, nasceu surda, apresenta surdez bilateral profunda, mas apresenta pequeno nível de aquisição de língua falada, devido ao fato de ter feito atendimento para treinamento de voz com fonoaudiólogo. Embora nesta condição, a informante apresenta uma fala ininteligível, pouco se compreende o que a mesma fala. Filha de pais ouvintes, comunicava-se através de gestos e língua falada. Aprendeu libras aos 08 anos de idade com uma intérprete de libras e colegas surdos em escola especial. Apresenta proficiência em libras apesar de falar o tempo todo. Atualmente cursa o 2º Ano do Ensino Médio em escola pública e estuda com a presença de interprete de libras desde as séries do Ensino Fundamental II. Recebe Atendimento Educacional Especializado com foco em ensino de português como segunda língua em Sala de Recursos Multifuncionais.

INFORMANTE 06

O Inf6 tem 26 anos de idade, sexo feminino, é surda desde o nascimento, apresenta surdez bilateral profunda. Filha de pais ouvintes, comunicava-se em casa através de gestos. Não é oralizada. Aprendeu libras aos 17 anos com amiga ouvinte e surdos colegas da escola especial. Anterior a este período, estudava em escola regular, onde nenhum professor e colegas sabiam libras. A aquisição da libras aconteceu graças a mudança de cidade, visto que, o único

surdo que conhecia em seu município, apresentava as mesmas condições de linguagem. Atualmente estuda com intérprete de libras em sala de aula e cursa o 1º Ano secretariado (Curso técnico profissional) em escola pública. Recebe Atendimento Educacional Especializado com foco em ensino de português como segunda língua em Sala de Recursos Multifuncionais.

INFORMANTE 07

O Inf9 tem 23 anos de idade, sexo feminino, é surda desde o nascimento, apresenta surdez bilateral profunda e adquiriu libras aos 12 anos de idade com professores ouvintes e amigos surdos em uma escola especial. Antes desse período comunicava-se através de gestos com familiares, já que não sabiam libras. É fluente em libras e não apresenta aquisição de língua falada. Cursa o 3º Ano do Ensino Médio, tem intérprete de libras em sala de aula e faz Atendimento Educacional Especializado para ensino de português como segunda língua.

INFORMANTE 08

O Inf7 tem 19 anos de idade, sexo feminino, é surda desde o nascimento, apresenta surdez bilateral profunda e adquiriu libras aos 8 anos de idade com professores ouvintes e amigos surdos em uma escola especial. Antes desse período comunicava-se através de gestos com familiares, já que não sabiam libras. É fluente em libras e não apresenta aquisição de língua falada. Cursa o 8º Ano do Fundamental II, tem intérprete de libras em sala de aula e faz Atendimento Educacional Especializado com ensino de português como segunda língua.

INFORMANTE 09

O Inf8 tem 19 anos de idade, sexo feminino, é surda desde o nascimento, apresenta surdez bilateral profunda. Filha de pais ouvintes comunicava-se com familiares através de gestos. Aprendeu libras aos 08 anos de idade com professores ouvintes em escola especial. É fluente em libras e não apresenta aquisição de língua falada. Atualmente está cursando o 7º ano do Fundamental II em escola regular com a presença de intérprete de libras e faz Atendimento Educacional Especializado – AEE – voltado para ensino de língua portuguesa como segunda língua.

APÊNDICE B – Parte do *corpus* escrito

Textos do informante 01

Eu nasci em 1987 dia 13 mês
 fevereiro. Eu tenho 1 ano mãe
 diz que eu sou mais velho cada
 dia. Minha mãe me chama de
 filho. Mãe, pai mudou feição. Já
 mudou nome, mudou falar eu
 sou nome CATARATA, também eu
 acho que impossível, minha mãe
 deu nome mãe, sempre quer ajudar
 eu não.
 Pessoa falar MG ler médico
 bem, mãe sempre conta muita
 mandou pessoa pedir ajudar
 Ho rapaz GH.
 Homem nome LEURI LOMANTO JÚNIOR
 já, conta - recebeu, ler, sempre
 médico WELTON amigo pedir ajudar
 mulher nome LELIA AMARAL, mãe
 ajudar também casa dela eu
 mãe junto dormir livre. Homem
 nome ARTUR PEREIRA A ajudar com-
 pra passar o dinheiro, remédios
 vários dar, esse pedado 60 dias
 depois ficar eu não consigo

11

Antes eu cega mãe preocupada
 me ajudar, eu surda do bebê
 eu idade 3 me falar, nada mãe
 me ajudar eu ouvir, impossível, mas
 eu inteligente, me ensinar falar,
 escola CEMAR estudar, aprender
 a ler e escrever, LIBRAS.

Depois eu idade 7 escola normal,
 CEMAR com professores me ensinar
 ler, escrever, eu crescer preciso
 CEMAR acabar escola própria surdo
 e b. Depois por que preciso LIBRAS
 nada comunicação - nada.

Mulher nome JARZ trabalha
 CEMAR responsável, minha mãe
 junto escola me ajudar eu
 estudar, conseguir

começando 2008 eu trabalhar
 Alho/LIBRAS, UFPA/USF, por
 7: lugar, Prefeitura do Alho em
 escola LIBRAS, por não um futuro
 Deus me abençoar PDS, Mestreado,
 Doutorado próprio LIBRAS conseguir.

Deus, mãe, família, grupo CEMAR
 se obrigado me ajudar, eu
 desmichel há tudo explica. OBRIGADO
 Agora apresentar,

Textos do Informante 02

Trabalho de cargo: auxiliar administrativo e Instrutor de línguas
 língua: Karali para DANF

Rússia

"Explicar meu pai valdemiro e mãe leilena."

Explicar meu pai naturalidade Bahia e minha mãe
 naturalidade Pernambuco.

Meu pai viajar passear São Paulo também
 minha mãe SP, Pai paquerar com mãe more
 São Paulo more casa.

Pai trabalho trazi para São Paulo em
 minha mãe dona de casa cozinha eita delicia.

Pai e mãe apaixonada 2º nascer errado
 passar diante mundo-Surdo (Livaldo).

Mãe ajudar gesto difícil, Surdo precisa
 Irineo outro escola paucos professores saber ajudar
 esta escola tem sala surdos.

Por que, meu pai não quero more São Paulo
 ruim, mas mãe onde pergunto pai fala quero
 mudar para more gitaína. Ba tem familia
 irmãos.

gitaína - Ba, Vovó, Vovó, tia, tia, primos etc,
 eu não conheço gitaína.

Eu sonho triste gosto muito São Paulo, mas
 primeiro vez novo gitaína.

eu não ter sala dificilente escola não
 consegue olho pessoal Surdos não ter gitaína só

2

Prezava eu triste pessoal não ter amigos, ter ouvinte
pessoal quieto, mas gosto de pessoal sobre tudo
difícil ouvinte oralizar.

eu sofri muito sinto pessoal orgulho
ouvinte com oralizar, eu choro muito - sendo
difícil perguntar mãe explicar dante filho ou eu.
irmãs Também ouvinte.

Eu quero ideia coragem aviso mãe,
mãe não pode filho muito - sendo. mas porque
escola ~~ouvinte~~ todos ouvinte, mãe minha mãe
fala não pode escola filho.

Eu raiva quero estudar com escola mas
olho aviso-me direita fala pode diferente eu
normal.

Eu coragem sempre minha mãe pode comprar
roupa eira dar dinheiro, minha ~~com~~ mãe ajudar
ensinar praçar legal feliz.

Eu sempre esforço surdo sozinho só todos
ouvinte escola, eu pura escola feliz.

Muito muito formas importante aprovado
todos matemática inteligente só Português, História e
geografia, gosto muito dentro formas lindo.

Eu sempre esforço 1º a 8ª série Parabéns!
mãe minha mãe de filho te amo muito.

foi minha mãe fala do barriga com ^{exaustão} ~~paço~~
difícil mãe explicar ajudar filho difícil ^{ouvinte} surdo.

Passado eu 18 anos foram, foi morreu ^{ouvinte} mãe
coração 45 anos, eu choro muito sinto eu fala surdo
te amo sempre.

Eu ^{ouvinte} ~~paço~~ estudar, esforço ~~ouvinte~~ ~~paço~~ ~~ouvinte~~ ~~paço~~
1º ano sempre estudar muito fácil, ~~ouvinte~~ ~~paço~~ ~~ouvinte~~ ~~paço~~

nada, todos aprovados.

mas, 1º a 3º ano formacão de 2000.

Procurar também exerce.

não ter livros, novo Viajar ipiau também
estudar de livros: pensar ~~em~~ mais contar mundo
para ipiau 2006 a 2008, novo procurar ~~de~~
embora ~~de~~ acabou.

mas desistir para ipiau.

novo fez também aprender sempre
livros sala IERP. 2008 à 2009, trabalho 2007
a 2014 sempre instrutor de livros.

Eu fiz ENEM aprovado curso de
matemática já começou, exerce sempre 4º semestre.

mas, eu pedir quero Karate pergunto meu
pai ~~pa~~ fala pode Karate.

meu pai com filho andar com conselhos
professor Karate fala pode mundo.

meu pai fala filho Karate, 13 idade a
34 anos último de Karate.

Eu vou profissão todos Trabalho, Karate,
UESB praticar com importante.

Eu gente de famoso. "Inteligente".

Sorriso.

Céu minha mãe ajudar
filho, Deus.

3 três perquinhas

Feliz perquinhas goste muito de miúscas.
 perquinhas irmão está muito alegre de pensar
 contar de sempre, pensar perquinhas perquinhas
 pode trabalho vai casa fazer deixa.

Primeira perquinha de flante fazer casa trabalho
 muito sempre, mas lobo procura fome muito
 sempre. lobo pensa vai fazer de busca perqui-
 nhas susto vai medos muito mas primeira per-
 quinha vai embora correr entre casa de
 madeira. Segunda perquinha de madeira fazer
 casa trabalho muito sempre. lobo vai procurar
 entre casa de madeira. Terceira perquinha de tijola
 fazer casa de dura trabalho muito sempre.
 lobo vai procurar entre casa tijola já mas
 lobo de novo muito não conseguiu lobo vai
 chato de casa dura sempre 3 perquinhas sua
 casa sorte. lobo pensa ideia procura ver
 chamine conseguir 3 perquinhas ver susto
 perquinha de flante fala muito pensar vêci-
 in para chamine vai fazer panela de
 grande de água pode fogo lobo perdeu
 muito de dor lobo vai fugir vai medos
 muito 3 perquinhas vão fito OK! Todas
 3 perquinhas está feliz muito contar de
 miúscas de casa. 3 perquinhas fala muit
 casa de dura.

Fim.

Textos do Informante 03

Curso de Pedagogia II Semestre
 Idade: 28 anos
 Eu gosto muito curso pedagogia
 atimo bem mas dificil por que
 português só pouco português estudar
 muito já sobre mais LIBRAS todos
 gosto passado menino idade 3 anos
 Bem porque ir manda mãe vir
 fazer bem estudar só palavras de todos
 em série também palavras e orações
 eu não gosto orações só LIBRAS aprendam
 muito sempre sendo outra escola onde
 Duque de Caxias estudo sempre alho ter
 pessoas ouvido com inclusão sempre mas
 não tem interprete nada dificil professor
 falar muito outro aluno ajudar com 1999 ano
 estudos também professor ruim ou bom
 mandar fala eu não quer escola outro
 Escola Instituto Batista 1ª a 4ª escola com
 2001 a 2004 gosto muito bem porque
 tem sobre LIBRAS professora legal
 ajudar ensino tudo português aprender
 muito depois escola só manha fim 2005
 professor LIBRAS Rete sair outro professor
 5ª a 8ª ir só mandam pode eu ir
 sempre escola inclusão ruim professor
 eu precisar eles só ajuda porque palavra
 que falar eu surdo como porque não tem
 inclusão escola passou Instituto Batista
 fim saudade muito sair outras de
 quer escola volta Duque de Caxias

2008 a 2010 anos escola inclusão
 sempre foi intérprete tem gosto só 1º e
 3º série ensina tudo aprenda pouco
 falar rápida sempre difícil pouco sabem
 português depois vontade muito gosto
 de mais ou mesmo ensino muito gosto
 estudar só mais foi passar fim outro
 in precisa vou VESB prova passar
 feliz muito eu quer só pelo poder eu
 outros professor mais hoje só estudando.
 Difícil in inclusão VESB ajudar surdo
 também intérprete 1º LIBRAS depois 2º por-
 tuguês sempre legal gosto eu não alemo
 Também ajudar pelo texto pouco eu
 LIBRAS intérprete in fazer estudo de inclusão
 de VESB. Não ajudar porque surdo
 difícil sabe normal só precisa tudo
 ganhar social intérprete também trabalho
 Marcos e Rute intérprete certo alemo eu
 vontade quer ensina professor mesmo
 ensino só futuro certo.

↓

O porcinho três

porcinho vamos ir quer coisa (vamos
 um coisa + porcinho) não outra ir porcinho
 fazer folha foi também outra porcinho
 fazer madeira eua foi também outra
 porcinho fazer tijolos foi tem mal
 lobo ver olho vontade comer carne
 lobo ver coisa, arsepar, polva, medo
 comer coisa, madeira, dois, medo, escander
 lobo servir quer comer, carne, madeira
 arsepar. cair porcinho comer escander
 três, coisa, tijolos, medo, muito, lobo, servir
 viu, não, quer, comer, carne, porcinho
 três, coisa, tem, lobo, arsepar, não, consegue
 outro, não, consegue, 3, lobo, servir, outro
 3, não, consegue, ir, ver, ir, entrar, e
 duca, porcinho, curado, fazer, fogo
 lobo, grata, fazer, porcinho, feliz, muito
 vamos, com, comer, tem, amador, fillo.

Textos do Informante 04

Eu Tenho 35 anos
 Eu sou surdo.
 Eu trabalho de Instrutor de Libras (EEEP)

Eu vai sobre começar fazer escrever só História!

Passado eu nascimento é surdo, mamãe vai preocupado muito pai é surdo. Como vai começar sobre história. História Passado CEMAR tenho surdos pessoas muito de ano 1985 já professora tenho ensina surdos estudar disciplina português, matemática, ciências, história e geografia. depois até 1994 eu abocou CEMAR vai professora falou já só 3ª série to OK. só outro Mariculas escola tenho professora Rute ensina surdos 2002 eu já 7ª série OK. outro escola IERP começar estudar 1ª/2ª grau vai Interpreti Rute depois eu já trabalho muito Instrutor de libras vai ensina aulas pessoas só ouvir melhor to OK. Eu fazer vestibular de letras já conseguir passado 2013 vai começar UESB já só noite Interpreti de Res. eu tenho 3 semestre letras eu aprender muito sempre mais importante tem bom. porque só futuro surdos vai escola sempre. UESB eu tenho difícil muito de letras porque diferente mas só precisa estudar importante. Só futuro vai fácil estudar letras UESB sempre.

3 três perquinhas

Feliz perquinhas goste muito de miúscas.
 perquinhas imão está muito alegre de pessoas
 contar de sempre. pessoas perquinhas perquinhas
 pode trabalho vai casa qzqz deixa.

Primeira perquinha de flante fazer casa trabalho
 muito sempre, mas lobo procura fome muito
 sempre. lobo pensa vai pessoas lousca perqui-
 nhas muito vai medos muito mas primeiro
 perquinha vai embora correr entre casa de
 madeira. Segunda perquinha de madeira fazer
 casa trabalho muito sempre. lobo vai procurar
 entre casa de madeira. Terceira perquinha de tijola
 fazer casa de dura trabalho muito sempre.
 lobo vai procurar entre casa tijola já mas
 lobo de novo muito não conseguiu lobo vai
 chate de casa dura sempre 3 perquinhas sua
 casa sorte. lobo pensa idêntica procura ver
 chamine conseguir 3 perquinhas ver muito
 perquinha de flante para muito pessoas veri-
 in para chamine vai joze, pamela de
 grande de água pode joze lobo perdeu
 muito de dor lobo vai fugir vai medo
 muito 3 perquinhas vir foi to OK! Todas
 3 perquinhas está feliz muito contar de
 miúscas de casa. 3 perquinhas para muito
 casa de dura.

Fim.

O três porquinhos.

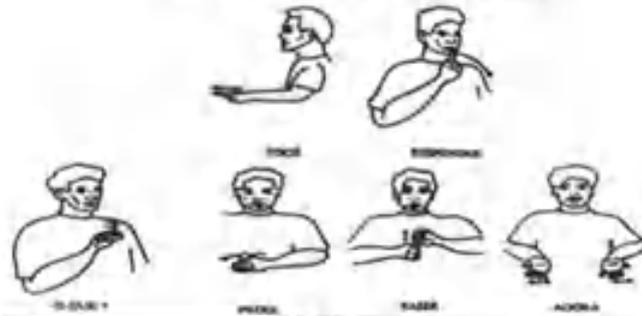
Passou os três porquinhos, cuidado
Lobo.

flanta espera casa palha euldo lobo
mas, lobo ir coragem ele flanta misto casa palha
lobo embora encontra porquinhos flanta perdeu,
porquinhos ideia irmão rápido ele casa ~~por~~ seu
madrinha piano, vamos ~~da~~ porquinhos piano irmão
flanta cuidado lobo não... em seu casa
porquinhos piano perdeu, rápido ~~como~~ flanta
fala irmão três ele casa novo forte tijolos,
tedor na casa com tijolos forte mas medo exceder
três porquinhos está tijolo casa.

Lobo quer comer, fone eles seu casa com
tijolos mas ideia três porquinhos coragem.

Lobo arrepiar mas conseguiu ele forte casa
com tijolos pusa três porquinhos feliz sorrir...

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS



Gato

O gato gosta não pode, pode, puxa, puxa,
 sempre puxa, agora tem, puxa, olhar,
 abanar, abanar, puxa, puxa, atrapaçar,
 puxa, ficar, puxa, gato, olhar, mas
 ninguém... Eu, uma, gato, olhar, puxa,
 sempre, abanar, puxa, puxa, agora,
 com, olhar, gato, olhar, abanar, puxa, puxa,
 abanar, abanar, para, minha, puxa, de,
 não, gato, não, poder, e.e.

Textos do informante 07

4

Produção Textual:

nome Kátia mãe, mãe e pai
 vivendo estudante toda bilíngüe gesto
 família fim de 3 de idade
 vida irmão depois apenas
 vocais juntos querem trabalho.
 saudade de você.

idade - idade - Rio de Janeiro
 chamado primeiro de também
 que foi... ..

4

Diário

25/04/2014

PRODUÇÃO DE FRASES:

Português junto para você quem
 eu gosto muito porque pode só
 você que é bilíngue quero você
 Para Português um pouco pode mim
 está trabalhando estudo bilíngue
 Português pode como estudo
 bilíngue que é o mais está
 um geografia você que não
 pode. Eu tudo mim um pouco
 amigos quero está é pode
 Português porque sim que não
 quando amigos Português goste
 você que está bilíngue bilíngue que
 noção não que não sabe quem
 você Português que está amigo.

meu nome colônia estudo espanhol Faruoldo
 conta, 23 anos, natante ter intérprete
 Nome Ricardo. Importante intérprete
 Porque ajudar quando entender
 Professora explicar.

Eu gosto Português, matemática, ciências,
 geografia, História, inglês.

A tarde estudo cap dia
 segunda, quarta, sexta.

Aqui cap ter três sala:
 Português L2, Inglês, A Profundamento
 de conteúdo.
 Português Professora Laura, Inglês
 Professora Suci e A Profundamento
 de conteúdo Professora Selma.

Textos do informante 08

Produção Textual:

③

Para tarde nome avô com
idade tinha 19 lembram que
família tudo chegando saber
mamãe avô papai Quando
também de vida especial é a
avô futura gosta literas
querer trabalhar em depois
vida primeira de chamado é
mamãe cidade Rio de Janeiro
chamado minha papai e dos
trabalhar tinha amigo
irma ela gosta alrencias.

A flor, gosto luzla luz vaci

chacã brom água lute saúde

Comprar onde lita escolha mais

vua deitarum melhor com:

Caules lala na lá amigo apara:

É baule que café gosto delicioso

com:

PRODUÇÃO TEXTUAL

Dama Benta Vovó de Pedrinha Nazimpa.

Ela gosta costuras, da costúcia

cozinhar gosta Toda dia Bala delícia

capí liscate visca de lio lino.

ralicó gosta comer melancia delícia

Emília branca Pama.

Saci Plurel arrusta Pessa Vida glorieta

cuca mal imozera não gostar criança

conselheiro inteligente

cozinhar

PRODUÇÃO DE FRASES

O que você de escala como é
não gosto porque que
vai converter para esperada
desculpas não depois não
preciso que responder, do
quando não escala ter
até não desculpa você
não ou melhores igual boas.

Textos do informante 09

5

Atividade

Professora que pode usar: digi muito
 pessoas: atividades biologia página 19 à
 36. estudo como foi escrever geografia
 pág 21 e 35 atividades português 20 à 23
 questões matemáticas pág 18 estudo porco.
 vai gostar muito ^{de} apresentamento
 Química atividade da professora
 com Inglês uma vez digi
 Educação: Física escrever vai
 professora: estudo ^{de} estudo escrever



Alegria

Festa e pode baile para
 música, dança, e festa
 Porque não tem que ficar
 com mágoa ou com medo
 não.

ANEXO

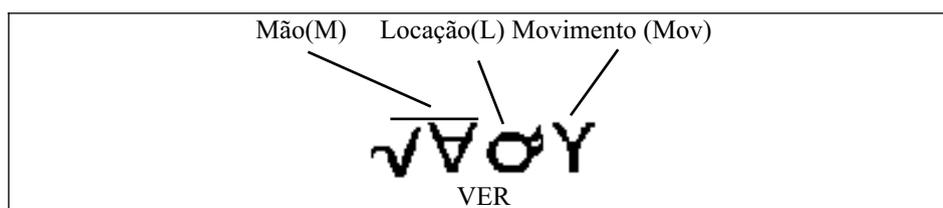
ANEXO A – SEL: Sistema para Escrita de libras

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: 17 de janeiro de 2015.

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-logográfico. Por essa característica este sistema se assemelha (não é idêntico) aos sistemas alfabéticos de escrita.

Os caracteres deste sistema se baseiam na unidade articulatória da librasMLMov, descoberta por Lessa-de-Oliveira (2012), e se subdividem em três macrosegmentos 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 sistema SEL apresenta o seguinte inventário de caracteres:

Caracteres:

- 52 caracteres de configuração da mão direita (+ 52 configurações da mão esquerda, que são as mesmas da mão direita, porém invertidas);
- 4 caracteres para eixo/orientação de palma (que mudando as posições formam 16 caracteres, que representam 12 eixos/orientação de palma para ambas as mãos);
- 27 caracteres de locação (que, combinados com diacríticos, indicam 32 partes do corpo);
- 5 caracteres de dedo (20 formas combinadas de dedos);

- 66 caracteres diferentes para representar 14 tipos de movimento de mão (que, acrescidos de indicações de plano e orientação de movimento, compõem 177 formas combinadas de movimentos de mão).

Total de caracteres sem considerar as diferentes posições: 154

Total de caracteres considerando as diferentes posições e formas combinadas: 349

Diacríticos:

- 11 diacríticos de movimento de dedo;
- 11 diacríticos de ponto de toque;
- 20 diacríticos de expressão facial;
- 1 diacrítico para marcar inversão de eixo.

Total de diacríticos: 43

Marcadores:

- 5 marcadores de posição das mãos (que em posições diferentes indicam ao todo 13 posições das mãos em relação aos planos frontal, transversal e sagital)
- 2 marcadores de movimento das mãos;
- 1 marcador de intensificação adverbial.

Total de marcadores: 8

Os caracteres que compõem esse sistema são os seguintes.

CARACTERES DE CONFIGURAÇÃO DE MÃO - A configuração da mão corresponde ao desenho que a mão apresenta, que é representada na escrita SEL pelo formato do caractere. O sistema SEL apresenta os caracteres de configuração de mão 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			27	ípsilon		
2	bê			28	zê		
3	bê-espraiado			29	cinco		
4	cê			30	seis		
5	cê-espraiado			31	concha		
6	cê-encolhido			32	concha encolhida		
7	dê			33	mão espalmada		
8	dê-encolhido			34	ele-espalmado		
9	e			35	mão espraiada		
10	efe			36	argola		
11	gequê			37	argola espraiada		
12	agakapê			38	argola média		
13	ijota			39	legal		
14	ijota estendido			40	garra		
15	ele			41	garra encolhida		
16	eme			42	gancho		
17	uene			43	pinça		
18	üele			44	pinça dupla		
19	o			45	pinça espraiada		
20	erre			46	grampo		
21	esse			47	figa		
22	tê			48	pera		
23	vê			49	namoro		
24	vê-ele			50	chifre		
25	dáblio			51	avião		
26	xis			52	desabrochar		

Obs.: Os caracteres que aparecem nesse quadro correspondem às configurações da mão principal. As configurações da mão de base são esses caracteres invertidos horizontalmente.

EIXOS/ORIENTAÇÃO DE PALMA DA MÃO - As mãos se colocam no sinal em três eixos, com quatro orientações de palma em cada um.



Eixo Superior

Eixo Lateral

Eixo Anterior

Eixo Superior:			
para frente	para trás	para dentro	para fora
∇ ∇	∨ ∨	Ɔ Ɔ	Ɔ Ɔ

Eixo Anterior:			
para cima	para baixo	para dentro	para fora
ψ ψ	ϣ ϣ	€ €	€ €

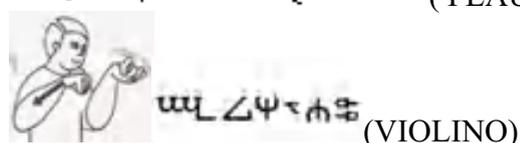
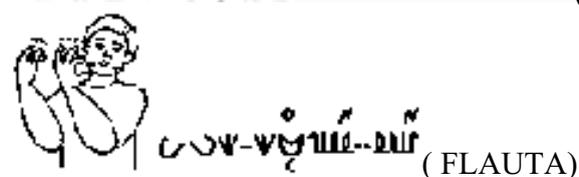
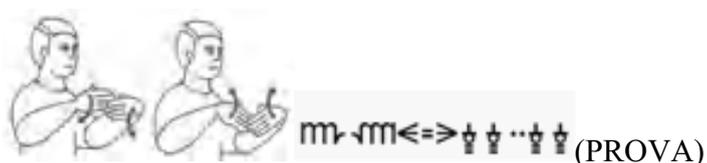
Eixo Medial/Lateral:			
para cima	para dentro	para trás	para frente
∪ ∪	∩ ∩	← →	◁ ▷

∇ ∨ ◁ ▷ ↗ ↘
Ɔ Ɔ ∪ ∩

MARCADORES DE POSICIONAMENTO DA MÃO/PALMA - A escrita dos sinais segue a ordem fixa dos componentes da unidade MLMov. Exemplo: no sinal AVISAR vrrr/AMY escreve-se 1º configuração de mão $\text{vrrr}/$, 2º eixo A , 3º locação M , 4º movimento Y . Se o sinal for realizado com as duas mãos, os caracteres “configuração de mão” das duas mãos são escritos primeiramente, invertendo-se o da mão de base, e em seguida são escritos os caracteres de eixo das duas mãos. Estes podem ser ou não ligados por marcadores de posição das mãos (palmas em paralelo: = ; alinhadas na horizontal — ; alinhadas na vertical I ; em diagonal no plano frontal ↘ , ↗ ; em diagonal no plano sagital ↙ , ↘ , ↖ , ↗ ; em diagonal no plano transversal ↗ , ↘ , ↖ , ↗). Esses marcadores de posição das mãos só são utilizados se absolutamente indispensáveis à identificação do posicionamento das mãos no início da realização do sinal. Quando não tem importância essa posição ou se as posições das palmas e

demais diacríticos já garantem o exato posicionamento das mãos ou, ainda, quando as palmas não estão em paralelo, alinhadas, ou em diagonal, não é colocado nenhum marcador de posição de mão.

Exemplos em que os marcadores de posição da mão são indispensáveis:



O eixo ainda pode aparecer invertido, sendo marcado por um diacrítico colocado acima do caractere de marcação do eixo, como mostrado abaixo.



Eixo superior



Eixo superior invertido

LOCAÇÃO OU PONTOS DE ARTICULAÇÃO - O macrossegmento LOCAÇÃO representa um ponto do corpo envolvido na articulação do sinal. O sistema SEL o representa com 27 caracteres, na forma minúscula, nas versões mecânica e manuscrita. Nesse quadro temos 32 locações registradas, pois as cinco últimas são escritas com auxílio de um diacrítico.

cabeça	rosto	olho	sobrancelha	barriga	testa	cabelo	braço inteiro	cotovelo
boca	buço	dente	nariz	orelha	língua	virilha	pulso	antebraço
bochecha	queixo	pescoço	nuca	tórax	ombro	costas	perna	braço
joelho	axila	pálpebra	lábio superior	lábio inferior				

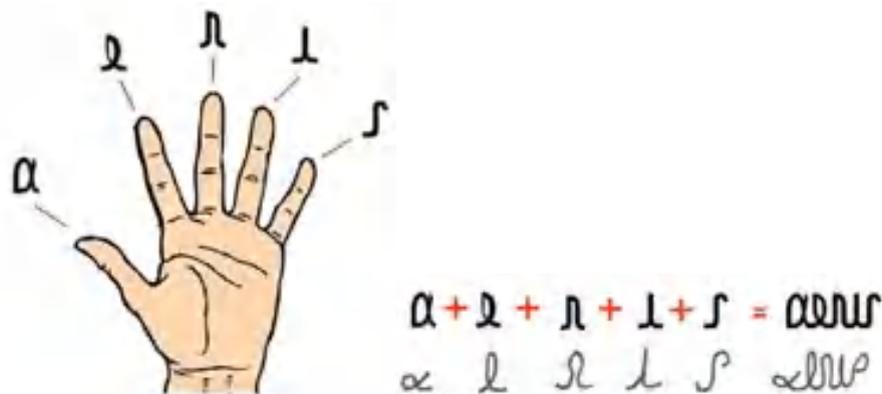


DIACRÍTICOS DE PONTO DE TOQUE - São 11 os diacríticos para marcação de pontos de toque. Esses diacríticos podem aparecer sob os caracteres de eixo, de dedos e de partes do corpo. São eles: palma da mão ou dedo: \pm ; dorso da mão ou dedo: \perp ; pontas dos dedos: \bullet ; lado do dedo polegar: α ; lado do dedo mínimo: \lrcorner ; entre os dedos: γ ; em volta dos dedos: \circ ; parte inferior da mão (pulso) ou da parte do corpo: \vee ; à esquerda (de partes do corpo): \lessdot ; à direita (de partes do corpo): \gtrdot ; parte superior (em partes do corpo): \wedge . Esses diacríticos ocorrem sob os caracteres de locação ou de dedos.

DIACRÍTICOS DE PONTO DE TOQUE NA LOCAÇÃO - Os diacríticos de ponto de toque ocorrem nos caracteres de locação, marcando o lado ou ponto da parte do corpo onde o sinal ocorre.

Lado do dorso no braço \perp	Lado da palma no braço \pm	Lado do dedo polegar no braço α	Lado do dedo mínimo no braço \lrcorner	Lado do dorso \perp	Lado da palma \pm	Lado do dedo polegar α	Lado do dedo mínimo \lrcorner
Lado do dorso \perp	Lado da palma \pm	Lado do dedo polegar α	Lado do dedo mínimo \lrcorner	Lado do dorso \perp	Lado da palma \pm	Entre as partes da articulação do cotovelo γ	Parte de cima \circ
Lado esquerdo \lessdot	Lado direito \gtrdot	Lado esquerdo \lessdot	Lado direito \gtrdot	Para cima \wedge	Lado esquerdo \lessdot	Lado direito \gtrdot	Lado esquerdo \lessdot
Lado direito \gtrdot	Lado esquerdo \lessdot	Lado direito \gtrdot	Lado esquerdo \lessdot	Lado direito \gtrdot	Lado esquerdo \lessdot	Lado direito \gtrdot	Parte de cima \wedge

CARACTERES DE DEDOS - O sistema SEL apresenta caracteres que 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.

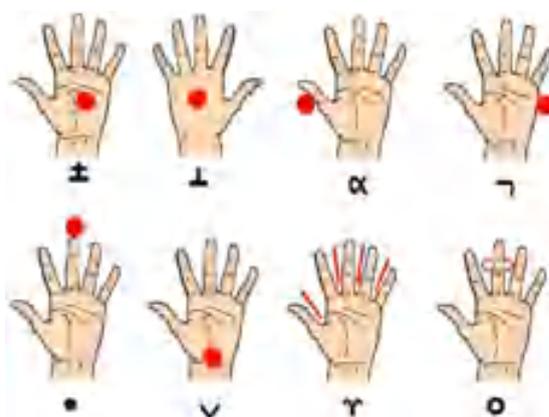


Juntando dedos isolados e formas combinadas, temos 20 caracteres de dedos.

Polegar	Indicador	Médio	Anular	Mínimo	
a l n i s					
	Duque	Terno	Quadra		
		Quina			
	Laço	Laçada	Rabicho	Agulha	Cacho
	Laço Médio	Rabicho Médio	Agulha Média	Trinca derradeira	
	Mínimo Ausente	Indicador Ausente			

DIACRÍTICOS DE MOVIMENTO DE DEDO - Sobre os caracteres de dedos recaem diacríticos que indicam o tipo de movimento realizado pelos dedos (l, a, ae, ln, aelins, lnw, ae, lnw etc.). São eles: abrir gradativamente: \smile ; abrir: \vee ; abrir e fechar \times ; abrir duas vezes: $\smile\smile$; fechar duas vezes: = ; zigue-zague: N ; fechar gradativamente: \wedge ; fechar: — ; esfregar: \times ; movimento tesoura: \curvearrowright ; dobrar dedo: r .

DIACRÍTICOS DE PONTO DE TOQUE NOS CARACTERES DE EIXO E NOS CARACTERES DE DEDOS - Os diacríticos de ponto de toque ocorrem sob os caracteres de eixo ou dedo, marcando o lado ou ponto da mão ou dedo tocado na realização do sinal.



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

ΥΨ

ΥΨ

PARACIMA

PARA BAIXO

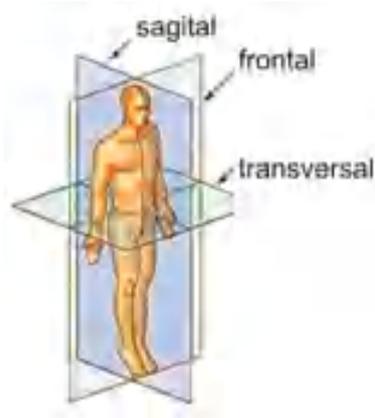
PARA DIREITA

PARA ESQUERDA

♀♂-♂♀

♀♂-♂♀

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	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻	↻

Movimentos que não precisam de planos:

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

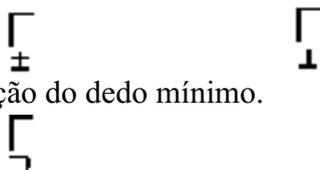
↘ ↻ ↻ ↻ ↻

↘ ↻ ↻ ↻ ↻

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



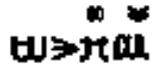
dobradura de pulso para a palma; dobradura de pulso para o dorso;



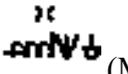
dobrar pulso na direção do dedo mínimo.

DIACRÍTICOS DE EXPRESSÃO FACIAL – 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: U; triste/ desanimado: ^; amedrontado/ horrorizado/ assustado: 00; surpreso/ boquiaberto: O; enjoado/ insatisfeito/ com desprezo: >; irônico: V; zangado: V; azedo: X; olhos fechados: <; abrindo olhos: A; bochechas infladas: O; uma bochecha inflada: >; bochechas comprimidas: X; dentadas: W; mexendo lábios: ~; soprando: O; sugando: O; zigue-zague de queixo: >; palavra negativa: -; palavra interrogativa: ?.

Os diacríticos de expressão facial são colocados acima do caractere de “Locação”.

Exemplo:   (MEDO)

Nos casos de movimento no espaço neutro, à frente do corpo, o diacrítico de expressão facial fica acima do caractere de “configuração de mão”.

Exemplo:   (MAGRO)

Fonte das imagens dos exemplos: Capovilla e Raphael, 2001.

FRASES - As frases no sistema SEL são lineares, escritas da esquerda para a direita. Quanto aos sinais de pontuação, a escrita SEL utiliza pontuação semelhante à do espanhol, com os sinais de interrogação e exclamação ocorrendo também no início da sentença, mas invertidos. A única coisa que se altera é o ponto final que é um pequeno xis (x). Há ainda uma marca de intensificação adverbial representada por duas barras verticais (||) colocadas logo após o item lexical.

TEXTOS - Os textos são organizados em parágrafos, seguindo a mesma organização que encontramos nos gêneros textuais do português. Se for gêneros do tipo narrativo em que se utiliza discurso direto, as falas diretas são iniciadas com um travessão em outro parágrafo.

DATILOGIA – 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:



Exemplos:

