



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Instituto de Letras - IL

Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós – Graduação Lingüística - PPGL

Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos

Janete Alves de Almeida

BRASÍLIA

2007

Janete Alves de Almeida

**Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito
pelos surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em lingüística da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em lingüística.

Área de concentração: Gramática

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniele Marcelle Grannier

Banca examinadora

Prof^a.Dr^a Daniele Marcelle Grannier –Presidente

Prof^a Dr^a Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio – Membro Efetivo

Prof^a Dr^a Márcia Elizabeth Bortone – Membro Efetivo

Prof^a Dr^a Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho – Membro Suplente

BRASÍLIA

2007

Este trabalho será apreciado por uma Banca Examinadora nomeada pela Coordenação de Pós-Graduação, que concederá o título de Mestre em Lingüística.

Banca examinadora

Professora Doutora Daniele Marcelle Grannier
(Presidente)

Professora Doutora Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio
(Membro Efetivo)

Professora Márcia Elizabeth Bortone
(Membro Efetivo)

Professora Doutora Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho
(Membro Suplente)

DEDICATÓRIA

Ao Otaviano (in memorian),
à Edit,
ao Cláudio,
ao João Cláudio.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado, condições, sabedoria e força para que eu percorresse esta jornada;

À minha orientadora, Daniele Grannier, pelo estímulo, paciência e dedicação;

Ao meu esposo Cláudio, pelo companheirismo e incentivo na realização de mais esta etapa de minha vida;

Às professoras do Centro de Ensino Fundamental 07 de Ceilândia, em especial Heliovânia e Néia, pela contribuição tão dedicada a nossa pesquisa;

Meu muito obrigado.

Resumo

Este trabalho apresenta a análise de interlínguas de surdos aprendizes do português-por-escrito. A pesquisa foi baseada em dados escritos coletados em quatro sessões de entrevistas dirigidas que tinham como objetivo investigar os usos das flexões verbais do português e identificar uma possível ordem de aquisição. Os informantes são portadores de surdez profunda congênita, sinalizadores de Libras e alunos do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A análise dos dados passou inicialmente por uma análise de “erros”, na qual se procurou identificar os erros devidos à interferência de primeira língua (Libras) e aqueles devidos a processos desenvolvimentais. Descrevem-se os usos de formas verbais do português e os usos dos verbos *ser*, *estar*, *ficar* e *ter* da língua portuguesa pelos aprendizes surdos. As interlínguas observadas caracterizam-se pela predominância do uso do verbo no infinitivo, com variação temporal feita por meio de outros recursos lingüísticos, como advérbios ou itens lexicais que denotam temporalidade; a pouca distinção das pessoas do discurso; a pouca concordância entre verbo e sujeito e a freqüência dos usos do sujeito de 3ª pessoa do singular e verbo flexionado na 3ª pessoa do singular. São analisadas as diferentes estratégias de aprendizagem, tais como: a omissão dos verbos *ser* e *estar*, troca de categorias gramaticais, etc. Conclui-se que nem ao longo da pesquisa nem ao longo da vida escolar dos informantes, da 5ª à 8ª séries, os informantes internalizaram os usos adequados das flexões verbais do português. Procuramos entender as causas do nivelamento das competências dos aprendizes entre eles e ao longo dos estágios observados. Com base nessa análise, sugerimos novos procedimentos para o ensino de português como segunda língua a surdos.

Palavras-chaves: Libras, interlíngua, português, análise de erros, flexão verbal, surdos.

ABSTRACT

This research presents an interlanguage analysis of deaf learners and their written Portuguese. The research was based on written data collected in four sessions of led interviews that aimed at investigating the usages of Portuguese verbal flexions and identifying a possible order of acquisition. The informants are congenital deep deaf empaires, users of LIBRAS and students from the elementary school of SEE/DF. Data analysis started initially through an "error" analysis in which those errors were identified being either caused by the first language interference (LIBRAS), or by developmental processes. It was described the usages of Portuguese verbal forms and the usage of verbs such as *to be*, *to stay* and *to have* by the deaf learners. The interlanguages observed characterize themselves by the prevalence of using verbs in the infinitive form with time variation being done by other linguistic resources, like adverbs or lexical items that show temporality; little difference among the discourse people; little agreement between verb and subject and a frequency of usages of the third singular person subject and the verb conjugated in this person. Different learning strategies are analysed, such as verb omission (to be), change of grammatical categories etc. It was concluded that neither during the research, nor during the informant's scholastic lives, from 5th to 8th grade, they could not internalize the proper usages of Portuguese verbal flexions. It was tried to understand the causes of the learners' competence levellings among them during the stages observed. Based on this analysis, it is suggested new procedures to the teaching of Portuguese as second language to deaf people.

Key words: LIBRAS, interlanguage, Portuguese, error analysis, verbal flexion, deaf people.

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO DE LIBRAS	9
INTRODUÇÃO	13
1. AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E O CONTEXTO LINGÜÍSTICO DO SURDO	
1.1. Contexto histórico educacional do surdo	16
1.2. Aquisição de linguagem e o contexto lingüístico do surdo	21
1.3. Contexto da escola bilíngüe	25
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	
2.1. Aquisição de segunda língua	29
2.2. Análise de “erros”	32
2.3. Conceito de interlíngua	33
2.4. A coleta de dados	35
3. O TEMPO E OS SISTEMAS VERBAIS DO PORTUGUÊS E DA LIBRAS	
3.1. O sistema verbal do português	41
3.1.1. Descrição do sistema verbal do português	42
3.1.2. A noção gramatical de “tempo” expressa nos verbos	43
3.1.3. Modos verbais	50
3.1.4. As formas nominais	51
3.2. Usos dos verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> na língua portuguesa	51
3.3. Sistema verbal da Libras	53
3.3.1. Representação do tempo nos verbos da Libras	54
3.3.2. Marcação de número e pessoa	55
3.3.3. Classificação dos verbos	58
3.3.4. O aspecto verbal	63

4. AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS PELO SURDO	
4.1. Formas verbais encontradas no corpus	68
4.1.1. Marcação de Tempo	72
4.1.2. Marcação modo temporal	72
4.1.3. Formas verbais marcadas	72
4.1.4. Marcação temporal com auxílio de expressões de tempo	74
4.1.5. Marcações das formas verbais em pequeno texto	76
4.1.6. Formas verbais utilizadas em cada interlíngua	76
4.2. Concordância número-pessoal	78
4.2.1. Marcação de número	78
4.2.2. Marcação de pessoa	80
4.2.3. Concordância número-pessoal e interlínguas	83
4.3. A dinâmica do aprendiz	83
4.3.1. Estratégias de evitação	83
4.3.2. Formas cristalizadas	85
4.3.3. Nome por verbos	86
4.4. Uso dos verbos <i>ser, estar, ter e ficar</i>	86
4.4.1. Usos do verbo <i>ser</i>	87
4.4.2. Casos de omissão do verbo <i>ser</i>	89
4.4.3. Usos do verbo <i>estar</i>	90
4.4.4. Casos de omissão do verbo <i>estar</i>	92
4.4.5. Usos do verbo <i>ter</i>	93
4.4.6. Usos do verbo <i>ficar</i>	93
4.4.7. Usos dos verbos <i>ser, estar e ter e ficar</i> identificados nas interlínguas dos sujeitos/informantes.	93
4.5. As interlínguas	96
CONCLUSÃO	101
BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	

SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO DA LIBRAS

Apresentamos o sistema de transcrição para Libras numa adaptação da descrição de Felipe (Felipe 2007, 7ª edição). Segundo essa autora a transcrição é uma convenção que consiste em um sistema de notação de palavras, baseado nas formas de uma língua oral-auditiva para representar aproximadamente, em forma linear os sinais de uma língua gestual-visual, que é tridimensional.

A seguir, apresentamos uma síntese do sistema adotado para a representação da Libras.

1 – Os sinais da Libras serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.

Exemplos: CASA “casa”;
ESTUDAR “estudar”;
CRIANÇA “criança”.

2 – Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.

Exemplos: CORTAR-COM-FACA “cortar”;
QUERER-NÃO “não querer”;
MEIO-DIA “meio dia”;
AINDA-NÃO “ainda não”.

3 – Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^.

Exemplos: CAVALO^LISTRA “zebra”;

4 – A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen.

Exemplos:

J-O-S-É “José”;
M-A-R-Y “Mary”

5 – O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à Libras, está sendo representado pela soletração ou parte da soletração do sinal.

Exemplos:

R-S “reais”;
A-C-H-O “acho”;
QUM “quem”;
N-U-N-C-A “nunca”.

6 – Na Libras não há desinências para gênero (masculino e feminino). O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui marcas de gênero, está terminado com o símbolo @ para reforçar a idéia de ausência e não haver confusão.

Exemplos:

AMIG@ “amigo ou amiga”;
FRI@ “frio ou fria”;
MUIT@ “muito ou muita”;
TOD@ “todo ou toda”;
EL@ “ele, ela”;
Me@ “minha ou meu”;

7 – Os verbos que possuem concordância de gênero em Libras (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão sendo representados com o tipo de classificador em subscrito.

Exemplos:

 pessoa MOVER “mover”
 veículo MOVER “mover”
 coisa arredondada COLOCAR “colocar”

8 – Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal em Libras, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a) a variável para o lugar:

i = ponto próximo à 1ª pessoa,
J = ponto próximo à 2ª pessoa ,
k e k' = pontos próximos à 3ª pessoa,
e = esquerda,
d = direita;

b) as pessoas gramaticais:

1s, 2s, 3s = 1ª , 2ª e 3ª pessoas do singular;
1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª, 3ª pessoas do dual;
1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª, 3ª pessoas do plural;

Exemplos:

_{1s} DAR _{2s} “eu dou para você”,
_{2s} PERGUNTAR _{3p} “você pergunta para eles/elas”,
_{kd} ANDAR _{ke} “andar da direita (d) para a esquerda (e)”.

9 – Na Libras não há morfema que indique plural sistematicamente. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal ou alongamento do movimento. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:

Exemplos: MUIT@ ÁRVORE+ “muitas árvores”

10 – Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).

Exemplos: IGUAL (md) “igual”
IGUAL (me)
pesso@-muit@ ANDAR (me) “muitas pessoas andam e outra fica
em pé”
pessoa EM-PÉ (md)

Introdução

O desempenho do surdo no uso da Libras ao chegar à escola revela que existe um atraso na aquisição de sua língua materna. Ainda hoje, surdos filhos de pais ouvintes não recebem do meio lingüístico um *input*¹ adequado para que a aquisição da sua língua materna seja plena. A família lugar onde o surdo deveria ter os primeiros contatos com o ambiente lingüístico muitas vezes não usa a Libras, de modo que o surdo não aprende uma língua naturalmente, na tenra infância.

Ainda existe uma crença por parte de muitas famílias com membros surdos de que este só pode ser integrado na sociedade se for oralizado e o uso da Libras estimula o surdo a não se oralizar. Para a família, oralizar é muitas vezes a maneira de “esconder” esta “deficiência”. Via de regra, o surdo chega à escola sem nenhum conhecimento da sua língua materna. E à escola é delegada a função de propiciar o ambiente lingüístico para que o surdo possa adquirir a sua primeira língua.

Alguns fatores, entretanto, fazem com que esse ambiente não seja o mais adequado. Dentre eles citamos: 1) Professores não preparados para ensinar a língua de sinais, fornecendo um *input* em um ambiente formal, menos adequado para a aquisição natural de língua por crianças; 2) A não cooperação dos familiares para que a aprendizagem seja estendida além das fronteiras da escola; 3) Os primeiros contatos com a língua materna se dão em uma idade mais avançada; 4) A preocupação dos docentes em ensinar conteúdos exigidos pelo componente curricular de ouvintes e 5) O uso de metodologia e material didático inadequados para os surdos.

Apesar do empenho de muitos professores e embora a escola se proponha a propiciar ao surdo um ensino especial adequado à sua condição, os meios e os recursos para esse fim têm sido improvisados por falta de condições adequadas para a aquisição natural de uma língua de sinais – a Libras – e por falta da adoção de uma metodologia específica para o ensino de português como segunda língua.

¹ São dados lingüísticos a que o aprendiz de língua é exposto.

Na tentativa de alcançar uma inclusão dos surdos no sistema escolar, vem sendo implementada uma solução precária (embora seja um avanço em relação às práticas anteriores), denominada impropriamente ensino “bilíngüe”, que consiste basicamente em manter numa mesma sala de aula um professor regente que se comunica com os alunos ouvintes em português e um intérprete que se comunica com os alunos surdos na Libras.

Os estudos na área de aquisição de línguas e de surdez contribuem para um novo direcionamento na educação de surdos. Dulay et al (1981) sugerem que o ambiente ideal para a aquisição de língua materna é um ambiente natural. E recomendam: “A criança deve ter contato com a língua materna já nos primeiros dias de vida²”. Ferreira-Brito (1995) afirma que “estudos nas áreas da psicolingüística e da aquisição da linguagem revelaram a importância da aquisição de uma língua em tempo hábil pela criança, desde sua mais tenra idade, a privação desse desenvolvimento lingüístico na criança conduz a prejuízos de ordem comunicativa e cognitiva, o desenvolvimento cognitivo afetado pode acarretar danos irreparáveis no desenvolvimento global do indivíduo. O desconhecimento da sua língua materna pelo surdo acarreta a criação de recursos comunicativos que pouco ou nada têm a ver com a Libras”. Esse quadro lingüístico geral torna o ensino do português-por-escrito (expressão utilizada originalmente por Grannier (2002) uma tarefa árdua e, por falta de metodologia adequada, muitas vezes infrutífera.

Adotamos como princípio geral a capacidade biológica inata que todo ser humano tem para adquirir linguagem. Buscamos entender os processos percorridos pelo surdo na aquisição das formas verbais do português, numa perspectiva cognitiva. Segundo Chomsky (1965), “A perspectiva cognitiva vê o comportamento e seus produtos não como objeto de investigação, mas como dados que podem fornecer evidências sobre mecanismos internos da mente e os modos como esses mecanismos operam ao executar ações e interpretar a experiência.”.

² Grannier propõe a adoção de uma política lingüística que permite a aquisição da primeira língua pelo surdo desde a mais tenra idade, por meio da inclusão da criança surda em creches mistas com funcionários surdos e ouvintes.

O nosso trabalho pretende descrever aspectos das *interlínguas* que os surdos percorrem no seu processo de aquisição das formas verbais do português e identificar os mecanismos que as regem.

A descrição de interlíngua será direcionada para a competência do aprendiz em construir um sistema abstrato de regras. O foco está em como o aprendiz organiza as propriedades formais e funcionais da linguagem num processo mental (Ellis 1997).

Nosso estudo foi iniciado com um levantamento de erros, baseado na teoria de análise de erros³ de Pit Corder (1967) na qual os erros dos aprendizes evidenciam o sistema de linguagem que está sendo usado em determinado estágio de aquisição. Ellis fala da importância de se focalizar os erros, pois eles são pistas a serem analisadas para se entender o processo de aquisição.

Há boas razões para focalizar os erros. Primeiro, eles são traços evidentes da língua do aprendiz, segundo, eles são importantes para os professores saberem quais erros os aprendizes fazem e, terceiro, paradoxalmente é possível que os erros ajudem o aprendiz na aquisição da língua, por meio da auto-correção (Ellis, 1997).

No processo de aquisição de segunda língua, o aprendiz percorre um caminho de estruturação da língua-alvo. Neste processo é comum a ocorrência dos chamados erros, que são produtos da formulação de hipóteses sobre o funcionamento dessa língua pelo aprendiz, na conjunção de seus conhecimentos lingüísticos anteriores com o conhecimento decorrente de novo *input* da língua que está aprendendo.

Descrevemos os usos de formas verbais mais freqüentes nos dados e apresentamos os estágios de interlínguas com suas características para podermos visualizar o processo de construção do sistema verbal da língua-alvo.

³ “Error analysis”, em inglês. Os erros aqui mencionados se referem a erro de aquisição que, segundo Ellis (1994), correspondem a lacunas devidas ao estágio de conhecimento(gramatical) do aprendiz.

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E O CONTEXTO LINGÜÍSTICO DO SURDO

1.1 Contexto histórico educacional dos surdos

A história educacional dos surdos retrata longos anos da prática do *oralismo*, cujo objetivo primordial era fazer o surdo falar na crença de que este era o único caminho para integrá-lo na sociedade. A língua de sinais (doravante LS), por ser considerada uma espécie de mímica que alienava o surdo e o deixava isolado da sociedade, era terminantemente proibida nas escolas oralistas.

Entretanto a história tem mostrado que a oralização do surdo era uma forma de segregação e submissão à intolerância de uma maioria lingüística. Bernardino (2000) afirma que: “O oralismo estabeleceu uma crise identitária surgindo uma série de problemas psicossociais”. Sacks (1998) argumenta: “As pessoas profundamente surdas não são capazes de conversar de maneira usual – precisam ler os lábios, usar a língua de sinais ou ambas as coisas”.

David Wright, poeta e romancista sul-africano que ficou surdo aos 7 anos de idade e estudou em uma escola oralista, relata como os sinais ultrapassavam a barreira da proibição e eram usados paralelamente nos corredores das escolas oralistas, numa manifestação da necessidade de se falar uma língua que fosse natural:

A confusão atordoava os olhos, braços giravam qual moinhos de vento num furacão [...] o enfático vocabulário silencioso do corpo – aparência, expressão, postura, relance de olhos; mãos representam sua pantomima. Pandemônio absolutamente arrebatador. [...] começo a decifrar o que está acontecendo. A aparentemente coribântica agitação de mãos e braços resume-se a uma convenção, um código que até agora nada transmite. De fato, era uma espécie de vernáculo. A escola desenvolveu sua própria língua ou jargão específico, embora não verbal. [...] A regra era que todas as comunicações fossem orais. Nosso jargão de sinais, obviamente era

proibido. [...] Mas aquela regra não podia ser imposta sem a presença dos funcionários da escola. O que estou descrevendo não é o modo como falávamos, e sim como conversávamos entre nós quando nenhuma pessoa ouvinte estava presente. Nesses momentos, nosso comportamento e nossa conversa eram muito diferentes. Relaxávamos as inibições, não usávamos máscaras Wright1969 (apud Sacks 1998)

Na época em que o oralismo estava em voga sua proposta representava um grande avanço no reconhecimento da dignidade dos surdos. Dar ao surdo uma oportunidade de uma escolarização e de integração era um grande passo, uma vez que até 1750, eles eram considerados como imbecis e incapazes, sendo privados de todos os direitos civis que as demais pessoas possuíam, além de viverem isolados e submetidos a trabalhos indignos.

A valorização da língua de sinais tem seu início com o abade Sicard Del' Epée que aprendeu a língua de sinais dos surdos e lhes ensinava a escrita da língua oral apoiado na língua de sinais. Na época pensava-se que a língua de sinais era universal, como afirmou Leibniz, (apud Sacks 1998) "A língua universal que vossos eruditos buscaram em vão e da qual perderam a esperança está aqui; está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais e, contudo, somente ela vos dará a chave para todas as línguas".

O *insight* desse pensamento passou despercebido na época mas provocou a atenção para a língua de sinais que antes era desprezada. O abade Sicard de De l'Epée⁴ aprendeu a língua dos surdos e ensinava-os a ler por meio de associações de figuras e palavras escritas. Dessa maneira, os surdos puderam ser inseridos nos conhecimentos e cultura do mundo.

Nessa época a educação dos surdos se dava em língua de sinais, eles estudavam em asilos para surdos, porém a língua de sinais ainda não era considerada uma língua plena.

⁴ Abade, fundador da Escola que leva seu nome, Del'Epée, fundada em 1755, que tinha como método a combinação da língua nativa com a gramática francesa traduzida em sinais. Permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de intérprete que se comunicava por sinais. (1989 - 31).

Além de ser considerada universal e pensava-se que era destituída de gramática. Dessa forma, criou-se um uso híbrido da gramática da língua oral e do léxico da língua de sinais. A gramática da língua de sinais era transferida da língua oral, numa espécie de bimodalismo⁵.

A história da educação dos surdos iria tomar novos rumos, houve um aumento espetacular na alfabetização de surdos, tanto na França como nos Estados Unidos da América. Em 1864, foi aprovada uma lei autorizando a Columbia Institution for Deaf and the Blind em Washington a transformar-se numa faculdade nacional para os surdos. Seu primeiro reitor foi Edward Gallaudet, e hoje ela é a Gallaudet University. O grande impulso na educação de surdo se deu entre os anos de 1770 e 1820.

Com a morte de Clerc, o fundador do American Asylum for deaf, em Hatford, que tinha como metodologia o uso da língua de sinais no ensino para surdos, surge uma contra corrente de professores e pais de crianças surdas, que viam na pedagogia oralista o meio mais eficaz de educação e integração dos surdos na sociedade.w

O contexto histórico era de opressão e de intolerância às minorias. Alguns dilemas contribuíram para que o oralismo predominasse com toda força. Os defensores do oralismo questionavam a validade do uso de sinais sem a fala, que restringia a vida do surdo somente às suas comunidades, questionavam também a interferência dos sinais no desenvolvimento da fala.

Diante dessas questões sobre a educação dos surdos os defensores do oralismo começaram um movimento de derrubada dos asilos das línguas de sinais e reivindicavam a implantação de escolas oralistas.

No congresso internacional de surdos realizado em 1880 em Milão, no qual foi vetada a participação dos professores surdos, o oralismo se estabeleceu definitivamente.

⁵ Segundo Ferreira-Brito o bimodalismo é o uso de duas línguas diferentes simultaneamente.

O preço dessa intolerância ao uso da língua e sinais é refletido até hoje no desempenho escolar dos surdos. Bernardino (2000) assim se posiciona sobre a tendência oralista: “O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deteriorização marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral”.

Só em 1960 se começou a questionar a situação a que o oralismo submetia o surdo. Porém, a solução proposta procurava resgatar a filosofia de De l'Épée numa tentativa de criar um meio termo entre a língua de sinais e a língua falada, num sistema combinado, pelo qual os alunos não só aprendem a língua de sinais mas também a leitura e a fala. Com essa solução apesar de aparentemente ter havido um avanço na conscientização da importância da língua de sinais para os surdos, estes ainda continuavam em grande medida privados de sua língua nativa, uma vez que se negava a LS como língua plena.

Segundo Ferreira-Brito (1993) existem duas filosofias que podem ser seguidas na educação dos surdos: o oralismo e o bilingüismo. O primeiro tem como preocupação o aprendizado da língua oral e o segundo acredita que o ideal é que o surdo possa aprender ambas: a língua de sinais e a língua oral, sempre reconhecendo as especificidades de cada uma.

Por muitos anos a filosofia educacional dos surdos foi a comunicação total ou bimodalismo, sobre essa tendência Ferreira-Brito comenta: “Esses sistemas chamados de comunicação total, assemelha-se muito aos *pidgins* descritos por Bickerton (1990) uma vez que introduzem elementos gramaticais e lexicais de uma língua e de outra”. Entretanto salientamos que a Libras é uma língua plena e que o uso da metodologia baseada na comunicação total é que realizava um hibridismo entre a língua de sinais e a língua oral usada no contexto de ensino da comunicação total.

O intuito da comunicação total era o reconhecimento da língua de sinais como direito do surdo, porém no uso de português sinalizado há uma aglutinação de léxico da língua de sinais e gramática do português usando simultaneamente a fala e os sinais. Bernardino (2000) argumenta que “esse sistema inviabiliza o uso adequado

da língua de sinais, pois seus itens lexicais, sua sintaxe, semântica e morfologia usam constantemente expressões faciais e movimentos da boca incompatíveis com a pronúncia simultânea das palavras da língua oral” e acrescenta “entretanto, é possível que esse bimodalismo cause certa confusão na mente dos surdos fazendo com que esses desvios venham a ser refletido na sua produção escrita” e acrescenta: “O fato de alguns professores usarem poucos sinais para o ensino foi infrutífero, uma vez que os alunos recebiam as informações em forma de telegrama mal-estruturado, como se fossem palavras soltas em um universo de informações”.

No bimodalismo, elementos gramaticais da língua oral são introduzidos na língua de sinais, ou por falta de conhecimento da língua pelo professor ou por este considerar a língua de sinais um sistema desfalcado. Esse *input* influencia a maneira de escrever do surdo. Nas produções de texto dos surdos encontramos traços da gramática da primeira língua que se misturam com a gramática da segunda língua, muitas vezes em frases mal estruturadas que nem sempre é apenas o reflexo de de aquisição de segunda língua.

Ainda hoje há profissionais que acreditam que a causa da grande dificuldade do surdo em produzir texto seria um problema cognitivo. Outras pessoas atribuem tal dificuldade a uma influência da língua de sinais, numa espécie de “transfer”⁶. Ferreira-Brito (1995) atribui o problema de aprendizagem do surdo ao fato do surdo não adquirir a língua de sinais e argumenta: “Vemos a problemática global do surdo como intimamente dependente de seu desenvolvimento lingüístico”.

É inegável a importância da aquisição de LS, pelo surdo, antes de aprender a língua dos ouvintes. Porém a aquisição da língua oral, mesmo que “por escrito” se faz imprescindível para um desenvolvimento pleno do surdo como indivíduo e cidadão. Ferreira-Brito (1995) argumenta:

Considerando-se a importância de uma língua para o seu usuário nativo e para a comunidade que a usa, acreditamos que só mesmo um respeito à língua de sinais conduzirá a um maior sucesso educacional e social do

⁶ É uma característica do aprender de segunda língua que reflete as tentativas do aprender em aplicar o seu conhecimento de 1ª língua na língua-alvo.

surdo. Como a língua oral é, no momento, imprescindível também aos surdos, por razões de acompanhamento da informação escrita e de trânsito nos diferentes compartimentos da sociedade, o bilingüismo fica sendo a mais adequada abordagem educacional para os surdos. Ressaltamos, entretanto, que se trata de um bilingüismo no seu sentido estrito e não de misturas bimodais de duas línguas. (Ferreira-Brito, 1995)

O bimodalismo não teve êxito e ainda hoje deixa resquícios de seu fracasso que podem ser observados na grande dificuldade que o surdo tem em aprender a modalidade escrita da língua dos ouvintes. Hoje a proposta mais consistente para a educação de surdos é a do bilingüismo, nos moldes sugeridos por Ferreira-Brito. Porém ainda hoje se encontra práticas de ensino bimodais mascaradas de bilingüismo.

1.2 Aquisição de linguagem e o contexto natural lingüístico do surdo

As comunidades de surdos estão inseridas em uma macro comunidade de ouvintes falantes de uma língua oral. Para que haja uma real integração na sociedade é importante que o surdo seja um sujeito bilíngüe.

A linguagem tem a função social de interação entre as pessoas e de desenvolvimento da cognição, como afirma Bernardino:

O modo como interagimos com o mundo que nos cerca permite que conheçamos um pouco do universo que existe dentro de nós, ao qual chamamos “linguagem”. A linguagem, na nossa vivência diária, é o mecanismo utilizado para a exposição de nossos pensamentos, emoções, crenças, medos, desejos, conhecimento, e toda uma infinidade de coisas que se passam “dentro” de nossas mentes. Linguagem e pensamento estão intimamente ligados. Não quer dizer que sem uma língua o ser humano estaria desprovido de capacidades cognitivas, porém a língua é determinante para o desenvolvimento destas capacidades (Bernardino, 2000).

Por essa razão é extremamente importante que o surdo possa adquirir a língua de sinais com finalidade de se comunicar e de desenvolver suas potencialidades e interagir com a comunidade da qual faz parte.

O primeiro uso da linguagem, geralmente se dá entre mãe e filho, o que geralmente não acontece com o surdo filho de pais ouvintes. Estudos demonstram que apenas 4% ou 5% dos surdos são filhos de pais surdos e desenvolvem a sua língua natural já nos primeiros anos de vida. 95% a 96% são filhos de pais ouvintes, e geralmente não têm o convívio com a língua de sinais nos primeiros anos de vida. Uma vez que a realidade atual ainda mostra uma falta de comunicação entre surdos e seus pais ouvintes, seria recomendável que crianças surdas estivessem em contato com usuários de Libras, de preferência usuários nativos. Sacks (1998) diz que todo o estímulo auditivo proporcionado para a criança ouvinte deve ter seu correspondente visual para a criança surda. O uso da língua de sinais é determinante no desenvolvimento do surdo. Como sugere Bernardino,

Se uma criança não adquire uma língua muito cedo, corre o risco de sua língua não se desenvolver, tendo graves falhas na comunicação e muitas carências na inteligência. Por isso o ensino por meio da língua de sinais é indicado para aqueles que, tendo uma perda auditiva que lhes impeça o desenvolvimento normal da linguagem e não possam fazer uso dela em todas as suas potencialidades (Bernardino, 2000).

Mesmo quando a criança entra em contato com a Libras na escola, o tempo do contato com a língua de sinais é limitado, reduzido a uma pequena parte do dia, e em situação pouco natural. No fim do turno escolar, os alunos voltam para suas casas e muitas vezes não têm mais oportunidade de serem expostos à língua de sinais, pois não a usam com seus familiares. A televisão, por outro lado, poderia propiciar esse contato, mas ainda são poucos os programas com interpretação em Libras. Nessas condições, a criança tem muita dificuldade para absorver a visão de mundo compartilhada pelos demais membros da comunidade na qual está inserido.

Nesse contexto, o surdo fica seriamente prejudicado no seu desenvolvimento intelectual, uma vez que não adquire sua língua materna em idade hábil. Ele chega à escola com pouco ou nenhum conhecimento de alguma língua. A criança surda precisa ter contato com a língua de sinais, principalmente com outros surdos. O contato deve também ser proporcionado pela mídia e por ouvintes que se disponham a aprender Libras: pelos familiares, pelos professores ou por colegas e amigos.

Hoje já existe uma tendência em se desmitificar as crenças que condenam o uso da língua de sinais. O quadro de educação do surdo vem mudando progressivamente, muitos lingüistas recomendam uma educação bilíngüe para os surdos e demonstram a necessidade da linguagem para o seu conhecimento de mundo.

É importante observar que para as crianças surdas também deve ser oferecida a oportunidade de desenvolver sua fala, mas num estágio posterior ao da aquisição da língua de sinais, conforme recomenda Ferreira-Brito:

Os estudos lingüísticos estarão mostrando também as especificidades próprias de uma língua de sinais, o que impossibilitaria o seu uso concomitante ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas a estrutura conceitual subjacente a cada uma das línguas oral e de sinais é própria de distintas visões de mundo e constitui-se em distintos veículos de pensamento. Isto torna difícil o ato de pensar e concatenar idéias através de dois sistemas diferentes ao mesmo tempo (Brito, 1995).

Sobre a necessidade de organização do conhecimento de mundo, Ferreira-Brito acrescenta que, seja por meio da oralidade ou da escrita, deve-se estimular o surdo a interagir com outros surdos e com ouvintes por meio da internet, pela escrita e pela leitura. Além do mais, a falta de contato com a comunidade majoritária confinaria o surdo ao microcosmo da comunidade surda.

A língua de sinais é a língua natural dos surdos. Entretanto o seu uso ainda se restringe a usuários surdos que participam de uma comunidade de surdos, além de alguns ouvintes que estão envolvidos de alguma maneira com esses surdos.

A aquisição da língua natural pelo surdo é de fundamental importância no seu desenvolvimento cognitivo. É essencial que o surdo adquira a língua de sinais antes de adquirir a língua portuguesa, em suas modalidades oral ou escrita, pois ao adquirir uma língua o indivíduo constrói um sistema lingüístico abstrato que pode servir de pré-requisito para a aprendizagem da segunda língua (doravante L2) que no caso dos surdos, brasileiros, é o português-por-escrito.

A aquisição de uma segunda língua refere-se ao processo de aquisição de uma nova língua, não importando se é a segunda, terceira ou qualquer outra língua que tenha aprendido na sua vida.

No estudo sobre a aquisição de segunda língua a preocupação é entender como se dá aquisição de uma nova língua e qual o relacionamento entre os fatores externos que servem de input e os fatores internos de processamento de linguagem. Assim como os estudos sobre a aquisição de língua materna, os estudos sobre a aquisição de segunda língua acontecem sob a perspectiva cognitiva.

Sacks menciona o médico-filósofo Cardano no século XVI que já falava da possibilidade de se oferecer a modalidade escrita para os surdos que não obtém êxito no processo de oralização.

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...], pois, assim como diferentes sons usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras [...]. Caracteres escritos e idéias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros. (Sacks, 1998).

Muitos mitos foram criados em torno da crença de que o uso da língua de sinais inibiria o desenvolvimento na habilidade de fala dos surdos e de que muitas dificuldades encontradas pelo surdo na sua produção escrita seria “culpa” da língua de sinais. Porém não existe constatação de que a língua de sinais cause o bloqueio no desenvolvimento da habilidade oral do surdo.

Pesquisas atuais comprovam que a língua de sinais é uma língua natural plena com toda estrutura própria de uma língua natural como os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e uma “fonologia” de sinais específica.. Contrariando mitos anteriores que não consideravam a língua de sinais uma língua plena devido a iconicidade Ferreira-Brito, esclarece:

Entretanto, as formas icônicas das línguas de sinais não são universais ou o retrato fiel da realidade. Cada língua representa seus referentes ainda que de forma icônica, convencionalmente, porque cada uma vê os objetos, seres e eventos representados em sinais ou palavras sob uma determinada

ótica ou perspectiva este caráter convencional dos sinais icônicos atribui ao sinal um status lingüístico, posto que é conhecido o fato de que as palavras das línguas em geral são arbitrárias (Ferreira-Brito, 1995).

Aprender a língua de sinais é um recurso importante para que os surdos possam socializar-se e compartilhar seus valores e ideais coletivos. É papel da escola promover esta interação entre surdo e sociedade para que ele possa se tornar efetivamente um cidadão. Porém há muito o que ser feito, pois os estudos têm sido insuficientes para mudar a prática pedagógica na educação dos surdos, na maioria das escolas e para conscientizar os pais de surdos quanto ao prejuízo que seus filhos sofrem por não aprenderem uma língua de sinais. Os novos rumos do ensino de línguas para surdos ainda se restringem ao meio acadêmico, a prática ainda está longe do que se espera de uma educação eficaz para os surdos.

Os surdos ainda são considerados “deficientes” na escola. A língua de sinais ainda é muito estigmatizada. Embora tenha sido reconhecida a estrutura semântico-gramatical da Libras, ela ainda foi pouco pesquisada. A língua de sinais tem servido apenas como suporte léxico para uma metodologia de ensino de primeira língua, baseado no ensino tradicional do português nas escolas.

1.3 Contexto da escola bilíngüe

Os estudos lingüísticos têm demonstrado a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Ela é um canal pelo qual organizamos nossos pensamentos e a partir do qual formulamos nossos conceitos de mundo. Skliar afirma que é a língua de sinais que dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através de conceitos científicos, disponíveis na educação formal. É recomendável que crianças surdas adquiram primeiro a sua língua materna, antes de se chegar à escola. Entretanto, a realidade, na maioria dos casos, é que surdos filhos de pais ouvintes muitas vezes chegam à escola sem conhecer nenhuma língua propriamente dita, por se comunicarem com seus familiares apenas por meio de uma língua de sinais caseira, que não constitui um sistema lingüístico pleno.

Numa perspectiva de tendência atual o contexto lingüístico ideal para o surdo é o da escola bilíngüe em que se faz o uso de ambas as línguas: a língua de sinais e a língua oral e/ou escrita a ser aprendida. Cada língua devendo ser usada em momentos diferentes e bem definidos (aulas ou atividades diferenciadas) e, idealmente, com diferentes professores.

A proposta de escola bilíngüe deve ir além do uso das duas línguas envolvidas no processo de educação. O contexto bilíngüe requer necessariamente uma educação de entrosamento entre a comunidade dos surdos e a cultura a que eles estão inseridos, para que os aprendizes tenham uma identificação psico-sócio-lingüística com a outra comunidade. Segundo Skliar:

'O ser surdo' não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido é necessário ver a comunidade surda como uma forma ostensivamente plural (Skliar, 1999).

Uma escola bilíngüe requer que todos os que trabalhem nela saibam a língua de sinais e que a rotina de atividades envolvam ambas as línguas e os aspectos culturais das duas comunidades envolvidas. É preciso conhecer o surdo, saber quais as suas necessidades e em que a escola pode contribuir para sua formação como indivíduo e cidadão.

As escolas que hoje se denominam bilíngües ainda concentram suas atenções em ensinar o que o currículo geral determina. Numa pedagogia que privilegia a metodologia de ensino já adotada para os ouvintes, como afirma Skliar:

[...] e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, à "ouvintização" do currículo escolar, à separação entre escola de surdo e comunidade surda, à burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, à presença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação no projeto de formação dos professores surdos e ouvintes, etc (Skliar, 1999).

A escola bilíngüe atual necessita de reformulação e de uma verdadeira integração entre surdos e ouvintes, com uma proposta metodológica que contemple

harmoniosamente as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA

Segundo a teoria do inatismo, defendida por Chomsky (1965), todo ser humano nasce com um dispositivo de aquisição de linguagem que o torna apto a adquirir várias línguas. Ele considera que existem universais lingüísticos e cognitivos inerentes a todo ser humano. Segundo essa teoria, conhecida como “teoria gerativa”, a aquisição de linguagem é possível porque na mente de cada indivíduo há uma gramática universal GU responsável por construir a linguagem humana em suas propriedades fonológicas, sintáticas, semânticas e lexicais. Dentro desta teoria o ser humano possui uma gramática inata que faz com que ele chegue a uma aquisição final de linguagem complexa, mesmo recebendo do meio lingüístico apenas dados primários. Segundo Chomsky:

Cada língua é o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição de língua” que torna a experiência como um – “dado de partida”- que está internamente representado na mente (Chomsky *apud* 1998)

Essa teoria não descarta a importância do meio lingüístico como um fator de determinante do desenvolvimento de aquisição de língua. Chomsky simboliza a relação entre fatores internos e externos como uma rede de relações fixas conectadas a um painel de controle; a rede de relações é constituída pelos princípios da linguagem, enquanto os controles são ações a serem determinadas pela experiência. Nessa perspectiva cognitiva esclarece que o comportamento e seus produtos não são vistos como objeto de investigação, mas como dados que podem fornecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e os modos como esses mecanismos operam ao executar ações e interpelar a experiência.

Nossa pesquisa tem como pressuposto de aquisição de linguagem a teoria de Chomsky sobre o inatismo. O surdo como todo ser humano é dotado da faculdade de linguagem como esclarece Ferreira-Brito:

Os surdos são pessoas e como tal dotados de linguagem, assim como todos nós. Precisam de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar o seu potencial lingüístico [...] Eles possuem este potencial, falta o meio. E a língua brasileira de sinais é o meio que se lhes apresenta para 'deslanchar' esse processo (Ferreira-Brito, 1997)

Para análise e descrição dos textos produzidos pelos sujeitos/informantes na nossa pesquisa adotamos também os princípios e conceitos da gramática funcionalista: (Halliday, 2004), Nessa teoria o texto é entendido como qualquer produção oral ou escrita que estabeleça comunicação. Entendemos o texto como o meio que nos revelará o sistema lingüístico construído pelo aprendiz. Conforme afirma Halliday:

Não podemos explicar o que o texto significa com suas interpretações e valores que eles têm se não o relacionarmos ao sistema lingüístico como um todo. [...] a investigação lingüística é como um mapa que precisamos inspecionar para localizar em que ponto o aspecto analisado se encontra dentro do processo. O aspecto analisado é entendido em referência ao quadro lingüístico geral. É importante reconhecer onde cada aspecto se encaixa (Halliday, 2004).

Entretanto, sempre que houver equivalentes conceituais e terminológicos, daremos preferência aos termos consagrados por Mattoso Câmara e Ingedore Koch para a descrição do português.

2.1 Aquisição de segunda língua

A aquisição de língua é um processo gradual sem um tempo determinado para que ela aconteça. Durante o tempo de aquisição, o aprendiz constrói e reconstrói os sistemas da língua a ser adquirida até chegar à estrutura gramatical da língua-alvo. Ellis (1994) assim define a aquisição de segunda língua: “a aquisição de segunda língua pode ser definida como um caminho no qual uma pessoa aprende uma língua que não é a sua língua materna, a aquisição de segunda língua pode acontecer dentro ou fora da sala de aula.”

A gradação aqui mencionada não requer uma ordem linear, muitas vezes ela sofre variações, ou seja, em alguns casos a aquisição pode seguir uma forma de desenvolvimento em que num primeiro momento o aprendiz apresenta níveis mais elevados de uso da língua e num segundo momento ele apresenta uma aparente regressão e posteriormente demonstra uma performance de acordo com a gramática da língua-alvo. Isto acontece porque o aprendiz está todo o tempo reorganizando o seu conhecimento em suas tentativas de estruturação da língua a ser aprendida.

Alguns estudos lingüísticos apresentam uma distinção entre os termos aquisição e aprendizagem. O primeiro, segundo os autores que defendem essa distinção, se restringe à obtenção de uma língua pela interação no meio lingüístico da língua-alvo, onde o aprendiz adquire a língua naturalmente, assim a aquisição acontece num processo informal: há apenas o contato com os dados da língua sem sistematização de métodos para que a língua seja aprendida. O segundo termo está relacionado a um processo consciente e voluntário do aprendiz em adquirir uma nova língua, que aconteceria em um ambiente de ensino formal. Neste trabalho usaremos os termos aquisição e aprendizagem tanto para a aquisição informal como para a decorrente do ensino formal de uma língua.

A aquisição de língua requer um ambiente apropriado. A qualidade deste ambiente é de grande importância para o aprendizado da nova língua. Esta qualidade está ligada a alguns fatores externos e internos. Como fator externo Ellis cita o input, dados do ambiente lingüístico; o contexto social, onde a aprendizagem ocorre e a condição social, que influencia as oportunidades que os aprendizes têm de falar a língua.

Um fato comum na aquisição de uma segunda língua é a variação de uso de alguma forma da língua adquirida, estudos têm demonstrado que a língua do aprendiz é variável em algum estágio de desenvolvimento e ora o aprendiz emprega uma forma, ora emprega outra forma. Estas variações também podem estar ligadas ao contexto situacional de conversa formal e informal e ao contexto psicolingüístico no qual o falante tem a oportunidade de planejar sua produção.

Outro fator importante na aquisição de uma segunda língua é o relacionamento entre aprendizes e falantes nativos da língua. Se há uma relação de respeito e cordialidade entre aprendiz e falante nativo o sucesso na aquisição tem mais chances de acontecer. O fator interno diz respeito ao fato de que os aprendizes de segunda língua, normalmente trazem algum conhecimento do aprendizado de língua, uma vez que já aprenderam a língua materna. Além disso eles já tem um conhecimento de mundo que pode auxiliá-lo a entender o *input* de segunda língua. Relacionados aos fatores externos, Ellis menciona os seguintes fatores ambientais que podem ser determinantes para o sucesso da aquisição de língua:

1) Naturalidade da língua ouvida

A naturalidade requer uma conversa informal em situações rotineiras como em lojas, bancos, festas, etc. Neste tipo de ambiente, os interlocutores estão preocupados em dar e receber informação ou opinião. Embora eles usem as estrutura da língua, eles os fazem de uma forma inconsciente;

1) O papel do aprendiz na comunicação

Há diversas situações possíveis. Os aprendizes podem apenas ler ou ouvir na língua-alvo, num segundo caso ele responde oralmente, mas não na língua-alvo e num terceiro caso o aprendiz ouve e fala na língua-alvo. Este último pode ser favorecido quando inclui referências concretas: sujeitos e eventos que podem ser vistos, ouvidos ou sentidos, enquanto a língua está sendo usada;

2) Modelo da língua-alvo

A origem da língua que o aprendiz ouve é um fator relevante para o interesse do aprendiz. O ambiente lingüístico deve ser o mais natural possível. Os aprendizes não devem ser forçados a falar até que estejam prontos. Esses fatores causam efeitos benéficos no ambiente lingüístico.

Nem todos os aprendizes alcançam um estágio completo de aquisição do sistema lingüístico da língua-alvo. Muitos continuarão a mostrar variação na língua-alvo, no mínimo em alguns traços gramaticais.

Os estudos da aquisição de segunda língua podem descobrir padrões comuns na evolução lingüística do aprendiz ao longo do tempo e podem demonstrar que a aquisição é sistemática e universal. Por meio desses estudos pode-se refletir sobre o modo pelo qual se processa a aquisição pelos aprendizes

2.2 Análise de erros

No processo de aquisição de linguagem é comum a presença de ou “desvios”. Muitos pesquisadores têm preferido o termo “desvio” a “erro”, numa perspectiva sociolingüística, minimizando a conotação prescritiva do termo “erro”, do ponto de vista da análise de interlínguas, sistemas gramaticais aproximativos, consideramos que “erro” ou “desvio” são igualmente inadequados pois pressupõem uma gramática padrão ou socialmente prestigiada que é a base para uma comparação com os enunciados produzidos pelo aprendiz.

Neste trabalho adotamos o termo “erro” para o levantamento das formas e dos usos que não correspondem à gramática da língua-alvo, como um instrumento no processo da nossa pesquisa. Convém salientar, entretanto, que na análise de cada estágio de produção lingüística dos aprendizes esse conceito se dilui diante da identificação de gramáticas transitórias, responsáveis pela totalidade da produção do aprendiz em cada estágio.

Ellis (1997) explica que a maior parte dos “erros” são sistemáticos. Além disso, muitos desses correspondem a processos universais. Ellis cita três tipos de “erros” que são: omissão, generalização excessiva e transferência.

Pit Corder (1974) afirma que os “erros” são evidências do sistema que se constrói na aquisição. Esses erros indicam processos que podem ser vistos de três formas distintas:

1) Os “erros” podem demonstrar para o professor em que grau de desenvolvimento está o processo de aquisição do aprendiz e o que ainda falta ser ensinado para o aprendiz chegar ao seu objetivo; 2) Os “erros” dão base para as pesquisas de aquisição de linguagem sobre quais estratégias e procedimentos devem ser empregados na aquisição da nova língua; 3) Os “erros” são indispensáveis para o próprio aprendiz, porque é através das tentativas e hipóteses criadas por eles que chegam à aquisição da língua-alvo. Pit Corder considera este último aspecto o mais importante na análise de “erros”.

Para Pit Corder a criança ao aprender a língua materna tem uma total predisposição. O que acontece com a aquisição da segunda língua é que o aprendiz faz uma substituição dessa predisposição em outro tipo de estímulo. Ele acrescenta que algumas estratégias adotadas pelo aprendiz de L2 são basicamente as mesmas da aquisição de língua materna. O aprendiz de língua materna formula um número ilimitado de hipóteses sobre a natureza da língua que está sendo adquirida. O aprendiz de segunda língua também passa por esse processo. Para Pit Corder o questionamento principal que o aprendiz de segunda língua faz é a respeito das semelhanças e diferenças entre os sistemas da nova língua e os sistemas da língua materna. E também se pergunta se são diferentes e qual é a natureza dessa diferença. O que justifica essa hipótese de Pit Corder é o fato de grande número dos erros serem relacionados aos sistemas da língua mãe.

2.3 Conceito de interlíngua

A aquisição de uma nova língua é realizada por uma sucessão de estágios de aprendizagem em que os aprendizes constroem mentalmente sistemas de regras gramaticais, transitórias, que se desenvolvem gradualmente em direção ao sistema lingüístico da língua-alvo. Esses sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição. Os estudos de interlínguas se originaram dos estudos voltados para a análise de erros dos aprendizes de segunda língua em ensino formal. Nesse contexto, Selinker (1972) cunhou o termo interlíngua e enfatizou que é

importante distinguir, na aquisição de nova língua, a perspectiva de ensinar e a de aprender.

Na perspectiva de ensinar, o foco está na metodologia que examina o *output*⁷ para se saber quais os caminhos do *input* que devem ser percorridos a fim de prescrever o que deve ser feito pelo professor para ajudar o aprendiz alcançar a aprendizagem.

Na perspectiva da aprendizagem, o foco está em descrever o processo de tentativas e erros que o aprendiz percorre em direção à aquisição da nova língua. É por meio do processo de tentativas que o aprendiz pode chegar à competência lingüística na língua-alvo equivalente a do falante nativo.

Selinker explica que na perspectiva da aprendizagem os dados podem revelar as performances que ajudam a entender as estruturas psicolingüísticas. Nessa perspectiva o maior objetivo é explicar alguns aspectos importantes na estruturação dos sistemas de interlíngua que ocorrem na aquisição de uma segunda língua. Ele acredita que existe uma estrutura psicológica latente no cérebro, que é ativada quando o indivíduo tenta aprender uma segunda língua. Lenneberg 1967 (*apud* Selinker 1972) fala sobre essa estrutura: a) Existe um dispositivo de fórmulas no cérebro; b) há um compartimento biológico para a gramática universal; c) há uma transformação que acontece na infância dentro da estrutura particular de acordo com certos estágios maturacionais.

2.4 A coleta de dados

Este trabalho analisa os textos produzidos em português por sujeitos/informantes surdos, coletados especialmente para esta pesquisa, enfocando as formas e os usos dos verbos presentes nesses textos. Procurou-se identificar as possíveis interferências da primeira língua e os processos desenvolvimentais

⁷ São os dados que os aprendizes de língua demonstram ter adquiridos, ou seja, dados externados que revelam o conhecimento do aprendiz.

comuns em aprendizes de segunda língua. Nosso objetivo específico é identificar a aquisição e a habilidade de uso dos “tempos” verbais no português-por-escrito pelos surdos, no intuito de contribuir para caracterizar a evolução das interlínguas utilizadas por eles e, futuramente, para uma aplicação na elaboração de materiais didáticos adequados para o ensino de português-por-escrito a surdos.

A metodologia aplicada à pesquisa foi a de um estudo misto que procurou reunir as vantagens de um estudo transversal e as de um estudo longitudinal e minimizar suas desvantagens. Descrevemos os dois tipos de estudo, abaixo, conforme proposto por (Dulay *et al* 1981).

Os estudos longitudinais se caracterizam por observar uma quantidade relativamente pequena de sujeitos/informantes, que se prolonga por um longo período de tempo. A duração do estudo longitudinal na aquisição de segunda língua prevê um período mínimo entre quatro a oito meses de observação. A coleta de dados pode variar entre uma vez por semana e uma vez por mês. Não há padronização de uma quantidade específica de número de questões nas entrevistas ou questionários de pesquisa, nem na duração da aplicação dos mesmos. Porém quanto maior a amostra, maior a freqüência da coleta de dados e quanto mais se estender o período de estudo, mais rica será a base de dados. A variação nesses parâmetros de estudo pode ser fruto de decisões do pesquisador relacionadas à natureza da pesquisa, mas, muitas vezes, dependem das limitações e condições de execução da pesquisa.

O estudo longitudinal requer um compromisso a longo prazo entre pesquisador e sujeito/informante. O ponto forte do estudo longitudinal está no fato de que os dados coletados documentam o percurso do aprendiz ao longo de um determinado período de tempo. As regularidades observadas numa documentação longa, sistemática e detalhada, mesmo que sejam relativas ao percurso de apenas um indivíduo, podem fornecer contribuições valiosas para o conhecimento de aquisição de linguagem.

No estudo transversal, a coleta de dados é realizada com uma quantidade relativamente grande de sujeitos/informantes em um “ponto” do seu

desenvolvimento, com aprendizes que estão em diferentes estágios de desenvolvimento. A vantagem do estudo transversal é a possibilidade de se documentar variados estágios do processo de aquisição de uma língua em apenas uma coleta de dados. A maior desvantagem é que os dados podem apresentar distorções ocasionais devidas a variáveis individuais não controladas, o que não acontece num estudo longitudinal, no qual um ou mais sujeito/informante é acompanhado individualmente.

Optamos neste trabalho pelo estudo misto, que tenta compensar o curto período de coleta de dados disponível para um estudo puramente longitudinal, com vantagens do estudo transversal. Vemos como vantagem do estudo longitudinal a aplicação de mais de uma entrevista para cada sujeito/informante, podendo, assim, comparar os processos de aquisição de cada sujeito/informante, identificando as possíveis variações devidas a fatores individuais. Como ponto positivo do estudo transversal, vemos a possibilidade de realização da coleta com um número maior de sujeitos/informantes. Além de representar um maior número de estágios do que os que poderiam ser obtidos no mesmo período de tempo num estudo longitudinal, isso relativiza as idiosincrasias dos indivíduos, o que dificultaria uma caracterização da seqüência de interlínguas representadas em todo o *corpus*. Por outro lado, a combinação das duas metodologias de coleta de dados, permite uma composição dos estágios semelhante à de um estudo longitudinal mais longo.

A análise da pesquisa foi feita com um *corpus* que se compõe de textos produzidos por 16 sujeitos/informantes surdos profundos congênitos, a partir de roteiros dirigidos. Todos os sujeitos/informantes observados são filhos de pais ouvintes. Os sujeitos/informantes são alunos do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal e assistem aulas em turmas exclusivas. A escola tem um projeto denominado “Unidades Especiais para Alunos de 5ª a 8ª série”, no qual os alunos surdos assistem aulas de português, matemática, ciências naturais, geografia e história em salas exclusivas, onde só estudam alunos surdos e os professores trabalham o conteúdo em Libras. As aulas de educação física, educação artística e língua estrangeira moderna são assistidas pelos surdos em salas do ensino regular com alunos ouvintes, nestas aulas eles são auxiliados por um intérprete.

A coleta de dados foi feita com diferentes sujeitos em diferentes estágios de desenvolvimento da segunda língua e houve quatro aplicações de entrevistas, realizadas com intervalos de um mês. Houve intervenção do aplicador em relação à interpretação de algumas perguntas e em relação ao léxico. Num segundo momento, os alunos contaram, em Libras, a história sobre a seqüência de gravuras contida no roteiro. Esse procedimento teve como finalidade avaliar o entendimento das questões pelos entrevistados.

Para a realização da coleta de dados fizemos três entrevistas com roteiros padronizados (cf. anexos) que se compõem de quatro seções. Na primeira é apresentada uma seqüência de gravuras que incentiva a narração e a descrição. Neste primeiro momento da entrevista, o sujeito/informante utiliza livremente as formas verbais podendo situar sua história no tempo que desejar; na segunda seção da entrevista, as perguntas não têm indicação de tempo. Os verbos estão no infinitivo. As perguntas tratam de assuntos gerais que envolvem o cotidiano dos alunos, tais como: estudo, lazer, etc. Na terceira seção, as perguntas estão sempre dentro da mesma temática, os verbos sugerem as formas verbais a serem usadas. Os verbos sugeridos são: presente habitual, pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e futuro. Este direcionamento estrito em relação ao tempo visa a identificar o uso espontâneo das formas verbais básicas do português pelo aprendiz. Na quarta seção, o objetivo é investigar alternativas e possibilidades de reconhecimento de formas com usos mais complexos, o foco está na compreensão. Ocorrem nelas formas verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo e do futuro do subjuntivo. Pretende-se verificar se os sujeitos/informantes (a) reconhecem a forma verbal utilizada na pergunta e (b) fazem uso da forma verbal adequada na resposta, correspondendo à forma verbal da pergunta. O objetivo deste tipo de pergunta é testar que sujeitos/informantes apresentam um nível mais avançado de interlíngua. A quarta entrevista se caracteriza pelo relato do filme *Batman Begins* feito pelos sujeitos/informantes.

No processo de aquisição de segunda língua, o aprendiz percorre um caminho de estruturação da língua-alvo. Neste processo é comum a ocorrência dos chamados erros, que são produtos da formulação de hipóteses sobre o

funcionamento dessa língua pelo aprendiz, na conjunção de seus conhecimentos lingüísticos anteriores com o conhecimento decorrente de novo *input* da língua que está aprendendo.

O surdo, como qualquer aprendiz de segunda língua, percorre esse caminho. Encontram-se em suas produções escritas algumas características próprias do processo de aquisição de uma segunda língua. Alguns desses aspectos encontrados foram descritos anteriormente por Fernandes (2003) e Bernardino (2000).

- 1) Fernandes (2003:86) assinala a troca de uma palavra por outra que geralmente é detectada na produção escrita ou sinalizada.

Exemplo:

Meu sapato está apertado. Depois idéia. Uma papel amassado para enche a agua ou alcool assim deixa às 12 horas. Depois pode ser larga toma calça depois não precisa usar sapato. Saiu só pé.

Esse exemplo é parte de uma análise sobre as dificuldades do surdo no léxico. Fernandes afirma que: “Ao contar o que leu, o sujeito/informante diz ou acusa o sinal referente à palavra que pensa ter lido (no caso, “calça”, em vez de “calçar”), em frase que nos parece completamente sem sentido”.

- 3) Bernardino (2000:108). Bernardino apresenta algumas características próprias da língua do surdo que ela associa ao pidgin:

Exemplos:

- a) Frases curtas

Nós cada comer o bar pizza. (Cada um de nós comeu uma pizza no bar.)

- b) Ordem da frase – objeto precedendo verbo. (OV):

Você gosto de legal – (Gosto de você, [você é] legal).

- c) Ordem da frase – verbo precedendo sujeito (VS):

Elisa fala sumir você Maria? – Você [Elisa] falou [que] eu [Maria] sumi?

d) Frases sem verbos:

Você não embora sua sala – (Você não [vai] embora [para] sua sala).

Outros aspectos observados na produção escrita do surdo serão descritos e analisados neste trabalho, tais como: as características comuns a aprendizes de segunda língua e os erros próprios da produção dos surdos.

O TEMPO E OS SISTEMAS VERBAIS DO PORTUGUÊS E DA LIBRAS

A língua é um código de comunicação característico de determinado povo que reflete sua cultura, visão de mundo e conceitos sobre relações e existências. Jakobson 1969:90(apud Corôa 2005) afirma: “A verdadeira diferença entre as línguas não reside no que se possa exprimir ou não exprimir, mas no que deve ou não ser expresso pelos que a falam”.

As línguas são distintas, porém existem universais lingüísticos que são fenômenos presentes em todas as línguas. E o tempo parece ser um deles, embora, com uma representação própria em cada língua. Em algumas línguas o verbo é o principal responsável pela representação da realidade temporal. Corôa (2005) diz que “há considerável variação entre as línguas no que diz respeito à maneira pela qual gramaticalizam as várias distinções temporais – quando as gramaticalizam [...] uma interpretação temporal pode ser adequada para uma língua e não ser para outra”.

Embora haja variações na manifestação do tempo nas línguas, esse é parte da vida da humanidade. Por isso, torna-se um objeto de estudos em várias áreas da ciência. Nosso trabalho se limita a conhecer sua manifestação nas formas verbais do português.

A expressão do tempo real no português é feita basicamente por meio dos sufixos denominados “modo temporais”, nos verbos. Contudo, outros itens lexicais auxiliam o verbo na marcação de tempo, como diz Corôa:

Embora a palavra tempo não se aplique a rigor, apenas ao verbo em português – advérbios, conjunções, numerais e adjetivos são elementos lexicais que também dão informação quanto à ordenação temporal – são os

verbos mais comumente, tanto nas gramáticas como na consciência do falante, que aparecem com a tarefa de situar no tempo o processo da comunicação (Corôa, 2005).

Koch (2001) assim fala sobre os indicadores de tempo na gramática do português: “Embora o tempo como categoria gramatical seja o instrumento mais importante para exprimir as relações temporais, a temporalidade pode ser expressa também por meios lexicais, como nomes cujo denotado seja o tempo [...] e advérbios [...] porém em português é sobretudo o verbo que serve de suporte à “temporalidade”.

3.1 O sistema verbal do português

O tempo real é expresso em cada língua à sua maneira. A língua portuguesa tem um sistema de marcação morfológica sufixal em suas formas verbais que expressa tempo, entre outras significações. Apresentamos as descrições do sistema verbal do português segundo análises de Câmara (1970), Pontes (1972), Koch (2001) e Corôa (2005).

A apresentação dos tempos verbais neste trabalho será limitada aos usos das formas verbais encontradas na coleta de dados das produções de texto dos surdos a fim de podermos estabelecer um contraste entre o conhecimento anterior dos sujeitos/informantes e os usos da língua-alvo.

3.1.1 Descrição do sistema verbal do português

O sistema verbal do português é definido por Pontes como um sistema que distingue as categorias de modo, tempo, aspecto, pessoa e número, sem que haja um morfema distinto para cada uma dessas categorias. Modo, tempo e aspecto se manifestam num conjunto de morfemas que a autora denomina morfemas modo-temporais, MTA e enquanto número e pessoa se manifestam em outro conjunto de morfemas, número-pessoais, PN.

Na descrição do sistema verbal do português, Mattoso Câmara apresenta duas noções gramaticais que são: 1) tempo e modo e 2) número e pessoa. Entretanto, ele considera apenas a noção de tempo e modo propriamente verbais, sendo que a noção de número e pessoa tem no verbo, a função de indicar a concordância com a pessoa pronominal do sujeito. Ele apresenta a fórmula geral da estrutura do vocábulo verbal do português: T (R + VT) + SF (SMT + SNP), ou seja, um tema constituído por radical e vogal temática verbal, seguido de uma flexão constituída de sufixo modo temporal e sufixo número pessoal. Ele acrescenta: “Levando em conta a alomorfia de cada um dos sufixos flexionais e a possibilidade de zero (0) para um deles ou ambos, tem-se nesta fórmula a regra geral da constituição morfológica do verbo português. (Câmara,1970)

Quanto às oposições número-pessoais, Pontes identifica quatro formas do sistema verbal, definidas por um sistema de oposições semânticas binário: de um lado uma oposição das pessoas do discurso: com ou sem inclusão do falante e, por outro lado, uma oposição apenas de número (singular: S) ou a mais de uma pessoa (plural: P). Das possibilidades lógicas de combinação desses componentes semânticos, resultam as quatro pessoas indicadas na flexão do português coloquial, representadas no seguinte quadro:

	+1	-1
S	P1	P2
P	P3	P4

No qual P1 representa a 1ª. pessoa do singular, com diferentes formas, que envolve [+1] e [S]; P2, a flexão de 3ª. pessoa do singular, com diversos alomorfes, ([- 1] e [S]), que concorda com diferentes referentes pronominais ou nominais (ele, ela, você, a gente, João, o senhor, etc.) ; P3, a flexão *-mos* 1ª. pessoa do plural, [+1] e [P]) e P4, a flexão de plural que concorda com diferentes referentes pronominais ou nominais (eles, elas, vocês, João e Maria, os senhores, etc.).

Ambos os autores demonstram como as formas verbais nem sempre representam a realidade temporal. Mattoso Câmara diz que: “A complexidade para a

interpretação do morfema flexional, propriamente verbal, em português, decorre, em primeiro lugar da cumulação, que nele se faz das noções de tempo e modo, além da noção suplementar de aspecto que às vezes se inclui naquela primeira.

Para Koch a categoria de pessoa, em português, está integrada na própria desinência flexional do verbo e acrescenta que é da categoria de “pessoa” que se derivam as demais. O ponto de referência é o sujeito falante: e nesse ponto nasce o tempo, é em relação a ele que se processam ações simultâneas, anteriores e posteriores.

3.1.2 A noção gramatical de tempo expressa nos verbos

Em sua descrição, Mattoso Câmara afirma haver uma oposição entre presente e pretérito, com formas marcadas para o pretérito em referência ao momento da comunicação. Para o autor, o uso do presente é o que se entende como forma não marcada: “O presente sem uma assinalação própria e pode expressar: presente, futuro ou um tempo indefinido”. Quanto ao pretérito, ele identifica as marcas específicas dessas formas verbais, nos sufixos modo-temporais.

- a) Uso do presente propriamente dito: *parto agora;*
- b) Uso estendido: *parto amanhã, ou daqui a três dias,*
- c) Contraste entre o uso não marcado e o uso marcado para o pretérito: *parto sempre de casa às 10 horas em face de parti ontem; parti numa sexta-feira do mês passado.*

Eunice Pontes assim se posiciona sobre a questão temporal nos verbos: “em português não se pode definir rigidamente a categoria de tempo conforme ela se expressa no verbo. Qualquer esquematização definitiva que se tenta está sujeita a neutralizações”. Na verdade, a autora afirma não ter encontrado nos seus dados do português coloquial, entre as formas do indicativo, uma que seja específica para indicar o que está por acontecer no futuro próximo. O presente ativo, por sua vez, não se refere a um fato simultâneo com o momento da fala, mas a fatos habituais, sem referência precisa a um momento presente. (Esta última, sendo uma atribuição

da forma perifrástica do tipo *estar* + gerúndio.) Pontes argumenta que, também no subjuntivo, não se pode distinguir um presente de um futuro, como sugere a nomenclatura tradicional, pois o “presente do subjuntivo” pode ter também significação de futuro.

Para Barstsch 1969(apud Corôa 2005) “O presente só se manifesta lingüisticamente por meio de analíticos, ou seja, não é a forma de presente do verbo que localiza a ação com respeito ao sistema de referência, mas elementos como *agora, hoje* etc”.

A respeito do pretérito, assim o caracteriza Mattoso Câmara:

O pretérito por sua vez, apresenta duas divisões em sentido diverso:

1) Sempre dentro da noção de tempo (ele) pode trazer a assinalação de um pretérito anterior ao outro, que é chamado pretérito mais que perfeito. Câmara afirma que o pretérito mais que perfeito é de um rendimento mínimo na língua , em seu lugar, usa-se uma locução de participio com o verbo auxiliar *ter* no pretérito imperfeito. Exemplo: (*tinha cantado – cantara*);

2) Em relação à noção de aspecto, opõem-se dois conjuntos de formas verbais: um que assinala o processo inconcluso, ou imperfeito. Exemplo: *Eu partia sempre de casa às 10 horas*; outro chamado “perfeito” é indiferente a essa assinalação. Exemplo: *Parti numa sexta-feira do mês passado*.

c) O pretérito imperfeito pode apresentar um uso metafórico para indicar modalmente a irrealidade. Tal emprego é muito comum nas crônicas de *A semana* de Machado de Assis. Exemplo: *Eu se fosse presidente da república, promovia a reforma da constituição para o único fim de chamar-me governador. Ficava assim um governador cercado de presidentes...*

À respeito do futuro do presente Câmara afirma que, segundo Said Ali (Ali 1930), traz a assinalação do futuro em face de um presente indefinido: *parto agora; parto todos os dias*, em face de *partirei amanhã*. Em relação ao futuro do

pretérito, Câmara diz que seu uso é menos freqüente em relação ao futuro do presente pelas condições muito especiais em que ele tem cabimento. E assim o define: “Decorre principalmente da circunstância de que a visualização de um momento, já passado, que lhe foi anterior – em vez de simplesmente passado em relação ao presente – só se impõe em casos particulares da expressão lingüística”. Mattoso Câmara exemplifica o uso dessa forma com uma narrativa [...]: “*O menino nasceu no dia 13 na velha casa da fazenda. Daí por diante cresceria em plena liberdade, como um animalzinho selvagem*”.

Segundo Pontes, o “pretérito perfeito” pode também não se referir ao pretérito e frequentemente refere-se a fatos recém-terminados. Por outro lado, como o presente, o pretérito imperfeito do indicativo pode se referir a um fato futuro, mas em relação ao momento passado (futuro do pretérito). E resume:

Em meio a toda essa complexidade, temos, porém, um fato categórico: não podemos usar presente e futuro para indicar passado. Tem-se assim uma oposição temporal entre formas verbais que não se referem ao passado e formas verbais que se referem basicamente ao passado, embora possam às vezes neutralizar-se em relação a tempo. Se não se pode dividir esquematicamente as formas verbais em presente, passado e futuro, nem estabelecer um ponto divisório para o momento em que se fala, deve-se dividi-los em anteriores e posteriores a esse momento (Pontes, 1972).

Quanto à oposição temporal, Pontes classifica as formas verbais da seguinte maneira:

- 1) Formas que se referem ao passado: passado, por exemplo: *cheguei lá, vi aquela planície, me senti sozinha...*
- 2) Formas que não se referem ao passado: não-passado”, por exemplo: *No fim, então, eu fico na maior moleza.*

Segundo Koch (2001), pode existir “ao lado do tempo do discurso e do tempo da ação, um espaço intermediário, o tempo da perspectiva”. Apresentamos as configurações descritas por Koch, dos tempos do indicativo. A escolha destes tempos se dá pela limitação dos dados encontrados no corpus, e por representar os usos destes no discurso do falante nativo, e não representar apenas uma prescrição

da gramática normativa. Esta descrição tem a finalidade de demonstrar os usos dos tempos verbais, com suas peculiaridades, que devem ser aprendidas pelos surdos no uso do sistema verbal do português.

1) Presente do indicativo.

O presente (do indicativo) exprime um “presente atual”, que alia, o significado nuclear deste tempo [...] Intervêm normalmente outros instrumentos lingüísticos nesta explicitação:

Eles vêem (agora mesmo/há duas horas) o jogo entre o Brasil e a Bulgária.

a) Pode exprimir um “presente futuro”, coexistindo aí com o futuro:

Encontramo-nos amanhã às dez horas no Palácio de Cristal.

b) Um “presente histórico ou dramático”, em que o presente indica um acontecer realizado no passado:

Em 1950 encontram-se eles já no liceu de Vila Real.

c) Se todo o texto que descreve o passado for escrito no presente, o contexto cultural, o universo de discurso garantem o traço “passado”:

Camões vive, nessa altura da sua vida, de esmolas.

d) O presente pode exprimir um presente “universal” ou gnômico: o chamado presente sem tempo:

A terra move-se à volta do sol.

e) O presente pode expressar uma habitualidade ou iteratividade:

Ele sai de casa às oito horas todos os dias

Ele cria gatos há quase três anos.

f) Representa uma ação em decurso:

Estudo (= estou a estudar) matemática.

2) Pretérito perfeito.

Pretérito perfeito tem como significado nuclear a representação do acontecer no passado. O tempo aqui é um tempo total realizado num ponto

Estive em Lisboa.

a) Possui um valor fortemente constativo e iterativo:

Quando estive no Rio, fui todos os dias à praia.

b) O perfeito composto designa um acontecer começado no passado mas que tem repercussão ou continuidade no presente:

Eu tenho comprado (sempre) os meus livros na Livraria Almedina.

c) O perfeito pode representar também algo esperado, em que há a intervenção de outros meios lingüísticos:

Amanhã, a esta hora, já fizemos o exame.

Em relação ao, valor aspectual do perfeito, o evento ocupa uma determinada posição na linha do tempo e é visto como algo global, um ponto fechado, do qual não interessa referir a constituição temporal interna. O perfeito composto pode comportar vários valores aspectuais:

Exemplos: *Ele tem tido sucesso.* [iterativo]

Muitos estrangeiros têm vindo aqui. [iterativo]

Ele tem levado os filhos à escola. [iterativo]

Ele tem mantido a dieta até hoje. [durativo, contínuo]

3) Imperfeito

O imperfeito reporta-se ao passado e, sobretudo a acontecimentos relacionados ou simultâneos, no passado:

A noite estava silenciosa. Nem uma folha mexia, nem mesmo os ramos frondosos balouçavam. Os rebanhos dormiam tranquilos remoendo as pastagens que tinham roubado durante o dia.

a) Nos textos literários, o imperfeito neutraliza o valor de passado e usa-se para exprimir a opinião dos heróis:

Quanto mais ele se aproximava da cidade, mais a idéia de vingança lhe dominava os pensamentos.

b) O imperfeito exprime assim o passado no seu decurso ou o iterativo:

Antes íamos todos à missa ao domingo, agora...!

c) O mais-que-perfeito composto exprime um acontecimento acabado no passado e sem qualquer ligação com o presente:

Àquela hora já ele tinha acabado o trabalho.

d) O imperfeito, ao exprimir a “continuidade/iteração” no passado pode converter-se em “habitualidade”, funcionando como presente do passado, havendo evidentemente, outros elementos que ajudam a posicionar esse valor:

Ele saía todos os dias à mesma hora de casa.

e) O imperfeito, ao exprimir a “continuidade/iteração” no passado, pode converter-se em “habitualidade”, funcionando como presente do passado, havendo, evidentemente, outros elementos que ajudam a posicionar esse valor:

Ele saía todos os dias à mesma hora de casa.

4) Futuro:

a) O futuro simples parece ser o tempo mais linear, pois indica fatos posteriores ao momento da enunciação.

Far-me-á o favor de abandonar imediatamente a sala!

Os valores do futuro:

Futuro do presente:

A ponte entrará em funcionamento no dia tal.

Futuro de suposição:

Ele estará agora a chegar à Samardã.

Futuro de incerteza:

Será que ele terá razão?

Ordem de natureza moral intemporal:

Não matarás!

b) O futuro composto exprime o futuro como acontecimento acabado. Deverá haver outros meios lingüísticos para indicar o tempo, de contrário, prevalece o valor modal:

Em agosto terão chegado à Madeira milhares de turistas.

ou a suposição:

O bom senso terá finalmente chegado ao futebol?

c) Relações expressas pelo futuro:

O passado de um futuro:

Quando chegares, já eu terei saído.

Suposição acerca do passado do ponto de vista do presente:

Onde terá ido ele ontem? Terá ido ao zoológico.

Incerteza acerca do passado:

Terá ele mentido à namorada?

5) Futuro do pretérito

a) O futuro do pretérito perspectiva a ação verbal a partir de um tempo passado, visto como futuro, mas sem qualquer relação com o presente:

Quem diria que eu um dia me apaixonaria por alguém?

b) Pode exprmir suposição acerca de algo que no passado foi afirmado acerca do passado:

Cheguei e não o vi. Onde se teria ele metido?

Koch conclui que os tempos, por força do seu significado bem complexo, se encontram numa relação mútua, que é aliás uma relação temporal e que pode ser realizada por diversos meios. Contudo não se pode substituir os tempos sem se afetar o sentido frásico.

Dessas formas verbais ocorrem, nos nossos dados, apenas as seguintes formas: infinitivo, presente, pretérito perfeito, futuro composto, pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio.

3.1.3 Modos verbais

Assim descreve Mattoso Câmara a oposição dos modos em português:

O subjuntivo, incluindo o imperativo, assinala uma tomada de posição subjetiva do falante em relação ao processo verbal comunicado. O subjuntivo tem a característica sintática de ser uma forma verbal dependente de uma palavra que o domina. O imperativo tem a assinalação sintática. Já o indicativo não tem nenhuma dessas duas “assinalações”.

Koch (2001) assim define o modo verbal em português: “O falante toma posição sobre o conteúdo fixado lingüisticamente no enunciado, jogando entre duas categorias básicas: realidade e não realidade. A partir daí constroem-se as escolhas possíveis: certeza e incerteza, suposição, condição, necessidade, exigência, possibilidade ou impossibilidade de um dado acontecer”.

Para Pontes, a oposição modal verifica-se entre formas que se referem a fatos dados como reais e formas que indicam a irrealidade do fato, ou seja, uma oposição entre indicativo e subjuntivo sendo que o subjuntivo ocorre quase que exclusivamente em orações subordinadas, simultâneas com determinadas

expressões com que não ocorre o indicativo, numa distribuição parcialmente complementar: “ Podemos notar um contraste básico entre as formas do subjuntivo, que indicam desejo, dúvida, hipótese, incerteza ou simplesmente indefinição (que podemos resumir na significação geral de “irreal”). Afirmamos que há nessa distinção modal na morfologia do verbo português, com base na existência do contraste tanto em orações independentes como dependentes.

3.1.4 Formas nominais

Para Pontes, as formas nominais não apresentam o morfema de pessoa-número nas formas verbais do gerúndio e do particípio passado, ou apresentam facultativamente, condicionada sua ocorrência a fatores sintáticos, no caso do infinitivo. Gerúndio e particípio passado apresentam neutralização das categorias de modo e tempo, e se opõem entre si por diferença aspectual: gerúndio é linear e particípio passado não linear, o infinitivo apresenta neutralização de modo, tempo e aspecto.

Concluimos que o “tempo” e a “pessoa” são categorias dêiticas, definidas a partir do ato da fala e codificadas fusionalmente com a indicação de modo tempo e aspecto nos sufixos modo-temporais e a indicação de número e pessoa nos sufixos número-pessoais, respectivamente.

3.2 Usos dos verbos *ser* e *estar* na língua portuguesa

Apresentamos a síntese de alguns usos dos verbos *ser* e *estar* na língua portuguesa e das oposições que determinam o uso de um ou de outro, segundo estudo de Grannier-Rodrigues *et al.*(1992):

- 1) Os verbos *ser* e *estar* podem ser usados em função adjetiva. A escolha de cada um depende de como o falante interpreta a qualificação, como permanente (*ser*) ou transitório (*estar*).

A empregada é rápida, (a condição é permanente ou dada pela natureza).

A empregada está rápida hoje, (condição é temporária ou indica a mudança de uma condição usual).

2) Numa situação permanente, dependendo de como é vista a mudança pelo falante, usa-se o verbo *ser* quando se trata de uma qualidade já incorporada ao objeto em questão e usa-se o verbo *estar* quando se está percebendo a mudança de estado no momento da fala:

O carro é velho.

O carro está velho.

3) O verbo *ser* também é usado para expressar:

a – A visão do falante de leis da natureza.

O sol é quente.

A terra é azul.

b – Qualidades consideradas como uma segunda natureza:

O homem é gordo.

c – Existência de estados que são considerados parte permanente da natureza, pessoa ou animal:

O homem é mortal.

Estes bichos são noturnos.

Eu sou brasileiro.

4) O verbo *ser* é usado para se referir ao lugar de coisas que não se locomovem, quando pode ser substituído pelo verbo *ficar*:

O edifício é na esquina.

O edifício fica na esquina.

Campinas é no Brasil.

Campinas fica no Brasil.

5) O verbo *ser* pode ser usado com pessoas ou móveis, mas só para indicar o lugar a que pertencem ou sua origem:

Esta cadeira é daquela sala.

Ele é de Campinas.

João é brasileiro.

6) O verbo *ser* liga dois itens nome ou pronome, que são equivalentes, um item servindo para renomear o outro:

3 mais 4 é igual a 7.

Hidrogênio é um elemento com 1 elétron.

7) O uso do verbo *ser* e *estar* são exclusivos, conforme os casos abaixo:

a) Usa-se *estar*, quando o falante se desloca em relação a um lugar:

São Paulo está perto.

O mesmo serve para indicar a passagem do tempo em relação a uma data:

O dia 5 está perto.

b) Usa-se o verbo *ser*, quando a distância de tempo ou espaço é fixo entre dois lugares ou datas:

O Natal é longe da Páscoa.

3.3 Sistema verbal da Libras

A representação do tempo real e das pessoas do discurso difere de uma língua para outra. A Libras tem essa representação bem distinta da língua portuguesa. Apresentamos o sistema verbal da Libras, numa síntese que justapõe as descrições da Ferreira-Brito (1995), Quadros (2004) e Felipe (2007).

3.3.1 Representação do tempo em Libras

Ferreira-Brito afirma que a indicação de tempo em Libras, não é marcada diferentemente do sistema verbal do português, em que o tempo é marcado pelo acréscimo d sufixo modo- temporal. Segundo Ferreira-Brito:

Na Libras o tempo é expresso através de locativos temporais, manifestando entre si relações espaciais. O presente [HOJE, AGORA] é marcado no plano vertical imediatamente à frente[AMANHÃ], e o futuro distante é realizado por um movimento amplo que se afasta mais 'do corpo do locutor [DAQUI A MUITO TEMPO]. O passado é indicado por um movimento sobre o ombro até atingir o espaço imediatamente anterior ao ouvido [ONTEM] e o passado distante, por um movimento mais amplo que se estende além das costas. (Brito, 1983)

Em Libras há um item lexical *passado*, que acompanhado de um verbo, indica que a ação ocorreu no passado.

A Libras expressa sua relação temporal por meio de sinais em pontos ao longo uma linha do tempo, imaginária situada. Os sinais que não incluem apontação se referem ao presente, normalmente são realizados à frente do enunciador. Os sinais de futuro incluem apontação à frente da linha do tempo e os sinais de passado são posicionados atrás de uma linha vertical que passa em frente ao corpo do enunciador. Em resumo: “O tempo em Libras é constituído numa linha temporal a partir das coordenadas passado (atrás); presente (no plano do corpo) e futuro (na frente)” para Ferreira-Brito essa linha temporal também é observada no uso dos falantes português, embora não seja utilizada sistematicamente, como em Libras.

Felipe (2007) afirma que o tempo na Libras é marcado sintaticamente por meio de advérbios de tempo que indicam o presente: HOJE, AGORA; o passado: ONTEM, ANTEONTEM; e o futuro: AMANHÃ. Dessa forma a Libras não faz sua marcação de tempo nas formas verbais. Nas palavras da autora: “É como se os verbos ficassem na frase quase sempre no infinitivo, que é um tempo neutro”.

3.3.2 Marcação de número e pessoa

Felipe (2007) descreve um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso em:

- 1) Primeira pessoa – o enunciador aponta para o seu peito.
- 2) Segunda pessoa – o enunciador aponta para o interlocutor.
- 3) Terceira pessoa – o enunciador aponta para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencional.

As três pessoas do discurso se flexionam em: singular, dual, trial, quatrial e plural. No singular, o enunciador aponta apenas com o dedo indicador. No dual a mão do enunciador está no formato de número dois (quantidade), no trial, o formato será do numeral três (quantidade) e no quatrial a mão do enunciador terá o formato do numeral quatro (quantidade). Para representar o plural, Felipe distingue dois sinais usuais para a representação de plural:

- 1) sinal das 1ª, 2ª e 3ª pessoas do discurso + o sinal de grupo;
- 2) configuração da mão predominante em “d” num movimento de semicírculo à frente ou ao lado do sinalizador.

O sistema pronominal em Libras, segundo Felipe é sistematizado nas seguintes pessoas:

Primeira pessoa do singular :

EU:

(dedo indicador apontando para o enunciador)

Primeira pessoa do plural :

NÓS-2,

NÓS-3,

NÓS-4,

TOD@.

(Mão indicando a quantidade dois, três e quatro apontando para as pessoas que fazem parte da 1ª pessoa do plural, no caso de tod@ o dedo indicador apontando indicando todas as pessoas inclusive o enunciador).

Segunda pessoa do singular-

VOCÊ:

(dedo indicador apontando para o interlocutor)

Segunda pessoa do plural:

VOCÊ-2,

VOCÊ-3,

VOCÊ-4,

VOCÊ-TODO@:

(Mão indicando a quantidade dois, três, quatro, apontando para os interlocutores, no caso de tod@ o dedo indicador apontando para todas as pessoas)

Terceira pessoa do singular:

EL@:

(apontação com o indicador para a 3ª pessoa)

Terceira pessoa do plural:

ELA@-2,

EL@-3,

EL@-4,

EL@-GRUPO,EL@-TOD@

(Mão indicando a quantidade dois, três, quatro, apontando para a terceira pessoa do discurso)

Felipe diz que também na Libras existe a omissão da 1ª pessoa do discurso, quando esta puder ser percebido pelo contexto. Para se falar de uma terceira pessoa faz-se um sinal com os olhos ou um leve movimento de cabeça para a direção da pessoa de quem se fala. Esse recurso é utilizado quando não se deseja fazer apontação explícita, seja por educação, seja por não querer que a pessoa

mencionada saiba que se fala dela. Em Libras não há marcação de gênero para a terceira pessoa do discurso, o que é indicado com o símbolo @ que neutraliza, na representação da Libras pela palavra em português, a distinção que seria obrigatória nesta língua.

Ferreira-Brito descreve na manifestação de número e pessoa verbais na Libras afirmando que a possibilidade de ter tanto o sujeito quanto o objeto nulo. Ela explica que, entretanto, com os verbos direcionais (ou com flexão) o sujeito e o objeto (ver seção 3.2.3) são sempre marcados. Eles manifestam as flexões de pessoa e número nos pontos inicial e final do movimento. Ferreira-Brito sintetiza a questão dizendo: “Os mecanismos gramaticais das línguas de sinais muitas vezes são baseados na simultaneidade [...] os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção do movimento”.

Quadros fala da função dêitica na língua de sinais e descreve a marcação de número e pessoa através da apontação propriamente dita: “Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador através da apontação em diferentes locais. As formas verbais para pessoas são estabelecidas através do início e fim do movimento e da direção do verbo, incorporando estes pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes”. Quadros cita como pontos estabelecidos no espaço: a) 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e do plural; b) verbo flexionado (que têm sujeito e objeto, conforme exemplos abaixo).

1ENTREGAR2 “eu te entrego”.

2ENTREGAR1 “tu me entregas”

Quadros afirma que são numerosas as possibilidades de estabelecimento de referentes, dependendo apenas de quanto a memória humana for capaz de recuperar a referência e diz que: “Todos os referentes estabelecidos no espaço ficam à disposição só para serem referidos novamente”. Outra forma apontada por Quadros para o estabelecimento de referentes no espaço é o uso de sinais e classificadores em determinado local espacial. Essa forma aplica-se somente onde os sinais permitem.

3.3.3 Classificação dos verbos

Consideraremos nesta seção as classificações propostas por Felipe, Quadros e por Ferreira-Brito.

Felipe classifica os verbos basicamente em dois tipos:

1) Verbos sem concordância. São verbos que ficam numa forma verbal neutra que expressa somente o evento. Como indicam os exemplos:

(a) EU TRABALHAR FENEIS “Eu trabalho na FENEIS”;

(b) EL@ TRABALHAR FENEIS “Ele/a trabalha na FENEIS”;

(c) EL@+ TRABALHAR FENEIS “Eles/as trabalham na FENEIS”.

2) Verbos com concordância. São verbos com indicação de pessoa, esses verbos são subdivididos em:

a) Verbos que possuem concordância número-pessoal propriamente dita. Nesses verbos a marcação de pessoa é feita através da orientação da mão . O ponto inicial indica o sujeito e o final o objeto e são representados nos exemplos abaixo, segundo convenção do sistema de transcrição da Libras, por número e letras: 1s (1ª pessoa do singular), 2s (2ª pessoa do singular), etc.

1s PERGUNTAR2s – “Eu pergunto você”

2sPERGUNTAR1s – “Você me pergunta”

3s PERGUNTAR1s – “Ela me pergunta”

b) Verbos com classificadores⁸. Esses verbos pertencem a uma categoria, que recebem marcas específicas para opor as propriedades animado/inanimado e humano/não humano, distinguindo PESSOA, ANIMAL ou COISA e dependem da configuração de mão. Estes verbos que possuem concordância de gênero gramatical, são chamados de verbos classificadores porque, por meio da classificação, concordam com o sujeito ou objeto da frase. Felipe exemplifica com os verbos CAIR, ANDAR/MOVER que dependendo do sujeito da frase, terá uma configuração específica, indicando a pessoa, a coisa ou o animal:

Exemplos:

Pessoa CAIR “pessoa cai”

Animal ANDAR/MOVER “animal anda”

Coisa-redonda CAIR “ coisa-redonda cai”

c) Verbos que indicam localização Estes verbos constituem uma categoria própria da Libras, que recebe marcas para indicar “lugares” de início e fim de uma ação. Portanto o ponto de articulação marca a localização. Como alguns desses verbos também pertencem à classe dos classificadores, podem receber duas marcas: locativo e gênero. Exemplos:

(1) CABEÇA_k ATIRAR_k. “Ele atiro na sua cabeça”

(2) MESA COPO_k objeto-arredondado COLOCAR_k “Eu coloco o copo na mesa”

Felipe conclui numa esquematização do sistema de concordância verbal, na Libras, da seguinte maneira.

1. concordância número-pessoal = parâmetro orientação

2. concordância de gênero e número = parâmetro configuração de mão

⁸ Ferreira-Brito (1997) afirma que na Libras, os classificadores são configurações de mãos que relacionados à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância.

3. concordância de lugar = parâmetro ponto de articulação

Ferreira- Brito (1995) classificou os verbos da Libras em:

1) *Verbos direcionais:*

Os verbos direcionais são realizados em espaço neutro, o locutor pode indicar sem ambigüidades o sujeito e o objeto, não necessitando de um sinal nominal explícito. Seu significado representa uma ação ou direção definida do movimento que vai da “fonte” até o “objetivo”. São duas as subclasses de verbos direcionais:

a) É aquela em que o ponto inicial do movimento do sinal verbal marca o sujeito e o ponto final marca o objeto direto, o objeto indireto e o locativo:

DAR – 1s DAR 3s COPO “Eu dou o copo para ela”

b) É a dos verbos reversíveis cujo movimento tem ponto inicial que marca o objeto direto, o objeto indireto ou o locativo e um ponto final que marca o sujeito.

a) 1PEGAR3 “Eu peguei aquilo ou aquilo foi pego por mim”.

b) LIVRO3 TIRAR1 “Eu tirei o livro dela/dele ou o livro foi tirado dela”.

c) 2CONVIDAR1 “Eu te convidei ou você foi convidado por mim”.

d) 1CONVIDAR2 “Você me convidou ou eu fui convidado por você”.

A autora argumenta que: “Talvez estes verbos direcionais possam ser melhor explicados pela semântica, posto que são transparentes na expressão de direcionalidade”.

2) *Verbos não-direcionais:*

a) Verbos “ancorados no corpo”. São verbos cujos sinais são feitos em contato ou muito próximos do corpo. São em geral verbos de estado/cognitivos,

emotivos ou experienciais. Tais como: PENSAR, ENTENDER, ODIAR, COMER. Estes verbos não são flexionados por isso a ordem pode ser SVO ou OSV, sendo a última um caso de topicalização.

b) Verbos que incorporam o objeto. Cada um desses verbos tem uma forma de citação específica, mas quando incorporam o objeto, um ou mais parâmetros mudam em função das especificidades dos parâmetros sinal-objeto incorporado.

COMER/COMER MAÇÃ;

BEBER/BEBER CAFÉ/BEBER PINGA.

Incorporação

A incorporação de informação léxico-sintática se dá pela superposição da informação lexical somente à informação de ordem sintática. (objeto direto, locativo, sujeito).

COMER> COMER-MAÇÃ

TOMAR> TOMAR-CAFÉ

Incorporação de advérbios aos verbos

Felipe (2007) apresenta alguns advérbios de modo que são incorporados ao verbo Advérbios de modo incorporados aos verbos.

Segundo a autora, mudança de movimentos pode fazer a incorporação de advérbios de modo e/ou um aspecto verbal que acrescenta essa informação à ação verbal.

Exemplos:

contínuo

a) EL@ PÃO COMER devagar

contínuo

b) HOMEM LIVRO LER rapidamente

contínuo

c) MULHER ESCOVAR-DENTE lentamente

contínuo

d) EL@ PENTEAR-CABELO

contínuo

e) MENIN@ PAPÉIS RASGAR rapidamente

Quadros classifica os verbos em Libras da seguinte maneira:

Verbos simples – verbos que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos, alguns desses verbos apresentam flexão de aspecto. Exemplo: CONHECER, AMAR, APRENDER...

Verbos com concordância – são verbos que se flexionam em número, pessoa e aspecto, mas não incorporam afixos locativos. Exemplo: DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR.

Verbos espaciais – são verbos que têm afixos locativos. Ex: colocar, ir, chegar.

Quadros ainda classifica os verbos em: 1) verbos sem concordância e 2) verbos com concordância.

1) *Os verbos sem concordância* - são aqueles que se flexionam em pessoa e número e não tomam afixos locativos. No entanto alguns desses verbos se flexionam em aspecto. Exemplo: CONHECER, AMAR, APRENDER.

- 3) *Verbos com concordância* – São aqueles que se flexionam em pessoa e número e aspecto. Tais como: DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER. Quadros inclui os verbos espaciais nesta classificação. Essas classificações têm sido debatidas e não se chegou a um consenso. É necessário aprofundar o estudo dessas classes de verbos em Libras pra se alcançar uma melhor compreensão dos mesmos.

3.3.4 O aspecto verbal

Ferreira-Brito (1995) apresenta uma análise semântica dos aspectos e classifica-os continuativo, durativo, iterativo e habitual que são expressos através de alterações do movimento e/ou configuração de mão. A Libras apresenta os seguintes aspectos verbais:

- a) pontual: indicado por movimento curto e rápido;
- b) durativo: indicado por movimento mais longo do que o descrito para a ação pontual. OLHAR (durativo): *Todos ficaram olhando*;
- c) continuativo: usado em verbos não direcionais, a idéia de continuidade se dá através da repetição enérgica e movimento circular alongado do sinal feito.

(VER/OLHAR) (continuativo)

- d) habitual: indicado pela repetição duas ou mais vezes do sinal verbal.

(VER/OLHAR) (habitual)

Quadros, entretanto, apresenta outra classificação dos aspectos verbais, baseada nas categorias verbais descritas acima (Cf. seção 3.3.3). Em relação ao aspecto, Quadros afirma que os verbos na Libras apresentam aspectos distributivos

que indicam distinções como 'cada', 'alguns especificados', 'alguns não especificados', 'para todos' e etc. E esses se subdividem em três classes:

- 1) Distributivas exaustiva, indica que a ação é repetida exaustivamente. E é expresso por um movimento repetido e exaustivo.

ENTREGAR-PARA-ELES [exaustiva]

- 2) Distributiva específica, indica a ação de distribuição para referentes específicos.

ENTREGAR-PARA-ELES. [distributiva específica]

- 3) Distributiva não-específica – Ação de distribuição para referentes indeterminados, indicados pelo sinal.

ENTREGAR-PARA-ELES. [distributiva não-específica]

Os aspectos acima apresentados têm flexões que se distinguem quanto à forma e duração dos movimentos em, conforme descrito abaixo:

- a) incessante: a ação se realiza incessantemente.

CUIDAR [incessante]

(cuidar+cuidar+cuidar rapidinho)

- b) ininterrupta: a ação se inicia e continua de forma ininterrupta:

CUIDAR [ininterrupta]

(cuidar parado)

- c) habitual: a ação se realiza recorrentemente:

CUIDAR [habitual]

(cuidar+cuidar+cuidar mais devagar)

- d) contínua: a ação se realiza recorrente e sistematicamente:

GASTAR [contínua]

(movimento circular maior)

e) duracional: a ação tem um caráter durativo, permanente:

GASTAR [duracional]

(movimento circular com uma e outra mão consecutivamente)

Quanto aos estudos do sistema verbal da Libras autoras reconhecem a necessidade de pesquisas mais aprofundadas na área. Essas descrições não conseguem abranger toda a complexidade que o sistema verbal da Libras apresenta. O objetivo da descrição do sistema verbal da Libras foi mostrar como esse sistema se baseia em oposições semânticas e estruturais distintas do sistema de oposições das flexões do português.

AQUISIÇÃO DO SISTEMA VERBAL DO PORTUGUÊS-POR-ESCRITO PELO SURDO

Devido à complexidade do sistema verbal do português e à diferença entre esse e o sistema verbal da Libras, entende-se porque no ensino do português-por-escrito esse tem sido um grande desafio para os professores envolvidos no processo de educação de surdos.

Uma das grandes inquietações dos docentes é o que fazer para que a aprendizagem do sistema verbal do português pelo surdo tenha êxito. Em nosso trabalho procuramos identificar como os surdos constroem a aquisição desse sistema. Para a investigação dessa aquisição, baseamo-nos nos usos das formas verbais nos textos produzidos por eles. Consideramos tanto as formas e usos que correspondem às formas e usos da língua-alvo, como as que apresentam desvios, sejam de forma ou de uso ou dos dois. Para as formas desviantes, adotaremos o termo “erro”, sem conotações negativas. Nesse uso, já consagrado na Lingüística Aplicada, os erros são analisados e procura-se identificar quais aqueles relacionados ao conhecimento de primeira língua. Na análise da produção de um texto pelos sujeitos/informantes como um todo, consideramos os e também os “acertos”, como os dados básicos a partir dos quais buscamos compor os estágios de interlíngua que os sujeitos/informantes percorrem na construção da sua aprendizagem, sempre que possível, procuramos identificar a natureza dos erros ou dos sistemas aproximativos desenvolvidos nas interlínguas.

À primeira vista, os textos dos surdos nas diferentes interlínguas podem ser pouco inteligíveis. A inteligibilidade depende muitas vezes, do conhecimento da intenção do autor. Segundo Góes: “Os textos escritos por surdos podem não ser interpretáveis por parte de quem não conhece a situação em que foram produzidos

ou a intenção do autor, às vezes, é possível fazer inferências, com base no próprio enunciado e no contexto adjacente, ou ainda, em informações do contexto de produção (derivadas da observação da atividade). Outras vezes, porém, não há elementos suficientes para compor a interpretação”. Sempre que necessário faremos a interpretação do que o sujeito/informante pretendia dizer, para fins de entendimento da análise proposta. Sempre observando o nosso conhecimento da situação em que o texto foi produzido, apontaremos o contexto de uso das sentenças produzidas pelos sujeitos/informantes para a melhor compreensão dos mesmos.

Na apresentação dos dados utilizamos a seguinte convenção: Na 1ª linha transcrevemos o exemplo como se encontra nos dados, seguido da indicação de sua localização no corpus (An:4:3), na qual as letras representam a identificação do sujeito/informante, o primeiro número indica o nível de interlíngua em que ele se encontra e o segundo indica o número da entrevista, o número 4, em especial, representa a última coleta de dados, relacionada ao filme; na 2ª linha reproduz-se o contexto anterior ao exemplo, CA, geralmente indicando a pergunta que motivou uma resposta ou, no caso de um texto maior como narrativa, o trecho precedente, na 3ª linha, opcional, aparecem comentários relativos à interpretação do exemplo, indicados como Cm:

Para denominar os colaboradores da pesquisa, usamos o termo *sujeito/informante*, para contrapor a sujeito sintático e na intenção de indicar a dupla qualidade de seu papel na pesquisa: *sujeito* para lembrar que o aprendiz é um sujeito cognitivo e *informante* para destacar a relação com a pesquisadora. A rigor, como não se pode delimitar claramente esses dois aspectos, adotamos *sujeito/informante* para permitir uma leitura mais flexível.

Nesse capítulo apresentamos uma análise geral dos fenômenos relativos ao sistema verbal observados nas interlínguas dos surdos, seguida da análise das particularidades das interlínguas de cada sujeito/informante, nessa análise procuramos depreender as regras internalizadas pelo aprendiz, que explicam as características do português utilizado por ele. Sempre que for relevante, apresentamos o sistema verbal da língua-alvo, a língua portuguesa, descrito por

Mattoso Câmara (1970), Koch (2001) e Pontes (1972) e o sistema verbal da Libras descrito por Quadros (2004), Ferreira-Brito (1995) e Felipe (2001).

4.1 Formas verbais encontradas no corpus

Usamos os termos tradicionais como rótulos para denominar as formas verbais, embora esses termos nem sempre indiquem oposições presentes na língua do aprendiz. Propomos uma divisão em *formas básicas e formas de estágios mais avançados*. Demonstramos a seguir o critério utilizado para essa classificação e quais as formas que compõem cada grupo.

A) Formas básicas

O critério para se estabelecer os estágios de interlínguas foram os números de formas opositivas utilizadas em cada entrevista. As formas verbais encontradas na produção de todos os aprendizes foram: infinitivo, presente habitual, pretérito perfeito e futuro composto. Consideramos esse grupo de formas representativas de uma fase básica. Apresentamos exemplos das formas básicas encontradas no corpus. Note-se que os exemplos são reproduzidos exatamente como se encontram nos textos dos sujeitos/informantes.

a) Infinitivo

(1) *A Mayrla e Rosa brincar vou pessiar.* (Rs:3:2)

CA: *Escreva o que você acha sobre: brincar com os amigos.*

(2) *Ir ao cinema escolher didi, etc.* (At:2:1)

CA: *O que você acha sobre ir ao cinema.*

b) Presente habitual

(3) *A Ana faz as tarefas escolares matemática muito sabe.* (An:3:2)

CA: *Escreva o que você acha sobre: fazer tarefas escolares.*

(4) *O menino vê livro gibis medo pai. (Lu:3:1)*

CA: *Escreva o que você acha sobre: ler gibis.*

c) Pretérito perfeito

(5) *Anita estudar escola. E acabou si feliz bom! (At:2:1)*

CA: *Quando eu crescer...*

(6) *Ontem eu ficou na minha casa. (Jn:3:1)*

CA: *O que você fez ontem?*

d) Futuro composto

(7) *Papai falou depois vai nadar. (Jn:3:1)*

CA: *O que você vai fazer no próximo fim-de-semana?*

B) Formas verbais de estágios mais avançados.

Alguns sujeitos/informantes produzem, além das formas básicas, ocorrências de pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio que foram consideradas formas mais avançadas, porque são utilizadas apenas por aprendizes que já têm o domínio das formas básicas. Suas ocorrências, em alguns casos, estão vinculadas a ocorrências de formas com os mesmo tipo de flexão nas perguntas do questionário indicando usos do tipo eco. Apresentamos a seguir, os exemplos de formas verbais que compõem o estágio mais avançado de interlíngua, em alguns ocorrências espontâneas, ou seja, produzidas sem que uma forma semelhante tivesse sido usada na pergunta e outras do tipo eco.

a) Pretérito imperfeito do indicativo

(8) *A festa estava boa. (An:4:3)*

CA: *Escreva o que você acha sobre: ir a festas com amigos.*

b) Futuro do pretérito

(9) *Eu escolheria o cinema.* (Nn:4:3)

CA: *Se eu tivesse que escolher entre ir ao cinema e ir ao clube eu...*

c) pretérito imperfeito do subjuntivo

(10) *Eu quer ficasse rico bem.* (Jl:4:1)

CA: *O que você faria se ficasse rico?*

d) gerúndio

(11) *Eu passando dezembro de 2006 muito festa fim-de-semana.* (Kt:4:1)

CA: *O que você fez no último fim-de-semana?*

No grupo de formas verbais de estágio avançado, encontramos a forma de gerúndio, embora nem sempre tenham um uso correspondente ao da língua-alvo.

(12) *Eu passando as crianças* (Kt: 4:1)

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

Cm: Há a possibilidade do sujeito/informante estar tentando usar o verbo *passeando*, pois é freqüente a omissão de alguma letra na escrita dos surdos.

(13) *Eu passando as crianças gosto muito bicicleta.* (Kt :4:1)

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

Cm: possivelmente *Eu passeando as crianças gosto muito bicicleta.*

(14) *Eu passando dezembro de 2006 muito festa fim-de-semana.* (Kt: 4: 1)

CA: *O que você fez no último fim-de-semana?*

Cm: possivelmente *Eu passeando dezembro de 2006 muito festa fim-de-semana.*

(15) *rato voltou Mônica gritou sempra chorrendo o rato coloca funa.* (Nn:4:2)

CA: *Mônica o rato corre medo...*

Cm: esta sentença é parte da produção baseada em seqüência de gravuras (vide anexo: entrevista 2) Possivelmente: *O rato voltou e a Mônica gritou sempre chorando. O rato colocou o fone.*

O uso do gerúndio nos exemplos (12), (13) e (14) demonstra que o sujeito/informante conhece a forma, mas não o seu uso. O gerúndio é possivelmente influenciado pelo uso dos aspectos iterativo, durativos ou habitual em Libras. Em português o gerúndio também é usado em construções que indicam uma ação prolongada. No exemplo (12) é bem claro este prolongamento da ação de chorar.

Outras ocorrências de formas verbais que compõem o estágio mais avançado de interlínguas são classificados como eco, por serem uma cópia do tempo verbal que está na pergunta. Ocorreram nos dados, eco de: a) pretérito imperfeito do indicativo; b) futuro do pretérito; c) pretérito imperfeito do subjuntivo, que descrevemos abaixo:

(16) *O avião gostava sua estados unidos.* (Mc:4:3)

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

(17) *Roger pensar vamos, vem avião gostava.* (Rg:4:3)

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

(18) *Eu mais gostava na boa.* (An: 4:)

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

e) Futuro do pretérito

(19) *Eu gosto vou presente tem gostaria seu pai.* (Ln:4:2)

CA: *Se o seu pai te dissesse para você escolher um presente, o que você gostaria de ganhar?*

f) Pretérito imperfeito do subjuntivo

(20) *Eu quer ficasse rico que bem.* (Jl:4:1)

CA: *O que você faria se ficasse rico?*

O eco, apesar de não refletir necessariamente formas e usos internalizados, indica um avanço do sujeito/informante em comparação com outros que ainda não produzem essas formas mesmo como eco. O uso do eco indica pelo menos o reconhecimento da forma, o que constitui uma etapa necessária no caminho da sua internalização.

4.1.1 Marcação de tempo

Apresentamos os recursos lingüísticos que os aprendizes usam para indicar o tempo verbal em suas produções escritas. Descrevemos os usos que podem ser atribuídos ao seu conhecimento de primeira língua e os que representam a aquisição de segunda língua.

4.1.2 Marcação modo-temporal

Nas interlínguas observadas o tempo/modo/aspecto é indicado por meio de marcas de diferentes ordens, como: expressões com função adverbial como *já*, *ontem*, *passado*. Apresentamos a seguir a marcação de tempo expressa tanto pelos sufixos modo- temporais, como por meio de outros recursos que indicam tempo.

4.1.3 Formas verbais marcadas

As ocorrências abaixo exemplificam as formas verbais que têm marcação sufixal correspondente à da língua-alvo.

a) Infinitivo

(20) Rosa quer trabalho médica. (Rs:3:1)

CA: O que você faria se ficasse rico?

(21) Domingo ir igreja na hora noite. (An:3:1)

CA: Como são seus finais de semana?

b) presente

(22) Eu muita gosta piscina porque melhor. (An:3:3)

CA: Escreva o que você acha sobre: tomar banho de piscina.

(23) ... o macaco come banana. (Jn:3:1)

CA: O menino com menina brinca macaco pego um banana...

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

c) Pretérito perfeito

(24) Ontem eu ficou na minha casa. (Jn:3:2)

CA: O que você fez ontem?

(25) A Mônica de novo chorou medo rato fone. (Jo:3:2)

CA: A Mônica chovou medo o rato. A Mônica vai correr o rato...

Cm: (vide anexo, entrevista 2, seqüência de gravuras)

d) Pretérito imperfeito do indicativo

(26) A festa estava boa. (An:3:3)

CA: Escreva o que você acha sobre : ir a festas com amigos.

(27) Roger pensar vamos, vem avião gostava. (Rg:2:3)

CA: O que você mais gostava de fazer nas suas férias?

e) Pretérito imperfeito do subjuntivo

(28) Eu quer ficasse rico bem. (Jl:4:1)

CA: O que você faria se ficasse rico?

f) Futuro composto

(29) *Eu não vai viajar vamos só. (Ln:3:3)*

CA: *Como são suas férias?*

(30) *Eu vai passear de shopping. (Jn:3:3)*

CA: *Quando eu entrar de férias eu...*

g) Futuro do pretérito

(31) *Eu gosto vou presente tem gostaria. (Ln:4:2)*

CA: *Se o seu pai de dissesse para escolher um presente, o que você gostaria de ganhar?*

h) Gerúndio

(32) *Eu passando as crianças gosto muito bicicleta. (Kt:4:1)*

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

Esses exemplos são próprios de interlínguas, no processo de aquisição de segunda língua, uma vez que não há flexão semelhante nos verbos da Libras. O uso das formas verbais pelo aprendiz nem sempre indica uma aquisição do uso tal como é na língua-alvo, pois nem sempre é adequado ao contexto lingüístico em que ocorre.

4.1.4 Marcação temporal com auxílio de expressões de tempo

Uma estratégia muito utilizada na indicação de tempo, nas produções escritas dos surdos é o uso de expressões adverbiais e itens lexicais que denotam tempo. Essas indicações de tempo ocorrem em sentenças com formas verbais marcadas e não marcadas, conforme veremos nos exemplos abaixo:

a) Usos da expressão *já* e *passado* sem flexão verbal de passado.

(33) *A Rosa passado já bicicleta. (Rs:3:1)*

CA: *O que você fez no último fim-de-semana?*

(34) *O Jonas passado já você é criança. (Jo:3:1)*

CA: *O que você gostava de fazer quando você era criança?*

Atribuimos estes usos à interferência da Libras. O uso de *já* é uma marcação de passado muito recorrente nos contextos de conversa entre os surdos. Revela também uma estratégia comunicativa do aprendiz que não conhece plenamente o sistema verbal do português.

b) Usos da expressão *já* com verbo flexionado

(35) *O Jonas já viu o televisão. (Jo:3:2)*

CA: *O que você fez ontem?*

O sujeito/informante conhece a forma verbal do pretérito. Porém o uso inadequado do advérbio *já* demonstra a interferência de sua primeira língua. O sujeito/informante reconhece na pergunta a sugestão de passado. Entretanto, pode-se inferir que, para o sujeito/informante, o uso apenas da forma verbal no pretérito parece-lhe insuficiente para indicar o passado. Daí sua necessidade de usar o advérbio já.

c) O uso do *já* relacionado à idéia semântica do verbo.

(36) *O Jonas crescer já o aula acaba. (Jo:3:1)*

CA: *Quando eu crescer...*

Como podemos ver, ocasionalmente, como em (36), a forma de pretérito perfeito é usada para indicar passado. Nesses casos, o uso é freqüentemente reforçado por *já*, assim como na língua-alvo. Os aprendizes, entretanto, não apresentam, ainda, uso sistemático das formas do pretérito perfeito, porque muitas vezes são omitidas, como em (33) ou são substituídas por formas do presente do indicativo, como em (34).

4.1.5 Marcações das formas verbais em pequenos textos.

É freqüente a falta de paralelismo no uso das flexões verbais pelos surdos em sua produção escrita, conforme demonstram os trechos abaixo:

(37) A Mônica assusto chegou o rato depois chora porque tem medo. Depois fuiqr porque ela mais muito grito. Depois de novo chegou o rato. Ela de novo medo porque chegou para rato. (Kt:3:2)

Cm: (Vide anexo, entrevista 2, seqüência de gravuras)

(38) O menino namorado junto sonha macaco viu meu deu leva uma banana deu banana macaco come banana menina ficou briva senpra come banana árvore. (Nn:4:2)

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravura)

Nas produções escritas dos surdos percebe-se que eles não fazem a flexão de cada verbo usado. Assim, um indicador de tempo deve ser interpretado como a marcação de muitos verbos em um texto. Não há paralelismo nas flexões das formas verbais em seus textos. Atribuímos a falta de paralelismo ao não conhecimento do uso das formas verbais. Os sujeitos/informantes empregam a forma conhecida independentemente da sua harmonia com as outras formas verbais.

4.1.6 Formas verbais utilizadas em cada interlíngua

Um aspecto que se levou em conta para estabelecer os estágios de interlíngua foi o número de formas verbais opositivas encontradas no corpus. Dentro deste critério apresentamos as formas verbais utilizadas em cada interlíngua: interlíngua 1: o sujeito/informante faz uso do verbo no presente do indicativo e do infinitivo; interlíngua 2: o sujeito/informante faz uso do presente do indicativo, infinitivo e pretérito perfeito; na interlíngua 3: o sujeito/informante faz uso do presente do indicativo, infinitivo pretérito perfeito e futuro composto; na interlíngua 4: o sujeito/informante faz uso do presente do indicativo, infinitivo, pretérito perfeito,

futuro composto e as formas consideradas complexas: pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio.

A tabela abaixo demonstra as formas verbais utilizadas pelos sujeitos/informantes em cada etapa da coleta de dados. As letras na vertical caracterizam os sujeitos/informantes, os números na horizontal representam: 1) usos do presente habitual e do infinitivo; 2) uso do pretérito perfeito; 3) uso do futuro composto; 5) usos de outras formas verbais: pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio.

	Entrevista 1				Entrevista 2				Entrevista 3				Filme			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
An	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x		
At	x	x			x	x			x	x	x	x	-	-	-	-
Ds	x		x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	
Ei	x		x		x	x	x		x		x		-	-	-	-
Jc	x	x		x	x		x		x		x		x	x		
Jo	x		x		x	x	x		x	x	x		x	x		
Jn	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x			
Jl	x		x	x	x				x	x	x		-	-	-	-
Kt	x		x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		
Ln	x				x	x	x	x	x		x		x	x		
Lu	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x		
Mc	x	x		x	x	x			x	x		x	x	x		
Nn	x	x			x	x		x	x	x		x	x	x		
Ra	x		x		x	x	x		x	x	x		x	x		
Rg	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x		
Rs	x	x	x		x		x		x	x	x		x	x		

Os usos das formas verbais observados na tabela revelam uma predominância no estágio de interlíngua 3 pelos sujeitos/informantes, o que caracteriza um conhecimento das formas verbais: infinitivo, presente habitual, pretérito perfeito e futuro composto. O conhecimento dessas formas está sendo analisado como um

todo (na soma das 4 entrevistas), ou seja, embora haja lacunas ocasionais que revelem o não uso de uma determinada forma verbal em dada entrevista, esta mesma forma verbal é usada em uma outra entrevista.

Na última entrevista, denominada “filme”, observamos uma regressão no uso das formas verbais. Talvez isso se explique pelo tipo de roteiro, utilizado diferenciado, em que não houve sugestões de formas verbais. Retomaremos a análise dessa entrevista adiante e na conclusão.

4.2 Concordância número-pessoal

Nesta seção apresentamos a concordância de número e pessoa expressos no sistema verbal da Libras e os encontrados nos dados. Segundo definição de Felipe (2001) em Libras não existe uma flexão no verbo para que este concorde em número e pessoa com o sujeito. O sujeito é classificado em dual, trial, quatrial e grupo e o verbo permanece numa forma neutra, esta divisão pronominal é que determina a marcação de singular e plural na sentença. Na Libras, o verbo não apresenta variação número-pessoal e a marcação de plural é feita apenas no sujeito nominal ou pronominal.

4.2.1 Marcação de número

Foram encontradas as seguintes marcas de plural nas interlínguas dos aprendizes: a) acréscimo do sufixo -m; b) acréscimo do sufixo -s.

a) Acréscimo de sufixo -m

(39) *Ela mais gostam as amigas.* (At:4:3)

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

(40) *Raí escola folga viajaram onde pra Piauí tios e tia casa.* (Ra:3:3)

CA: *De que você brinca nos seus dias de folga?*

(41) *Eu fazem o bolo e fazem pulseiras colar e brinco o todo vender.* (Kt:4:2)

CA: *O que você fez ontem?*

(42) *As amigas gostam bicicleta.* (At:4:3)

CA: *Escreva o que você acha sobre: andar de bicicleta.*

b) Acréscimo de sufixo –s

(43) *...o Paulo e a Maria brinca macaco roubas banana.* (Jo:3:1)

CA: *Paulo e Maria inocente macaco vê banana...*

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

(44) *O Roger gosto com cinema gostos futuro.* (Rg:3:)

CA: *O que você acha sobre : ir ao cinema.*

(45) *A Rute com Júlia muitas gostas.* (Jc:3:1)

CA: *O que você acha sobre: conversar com amigos.*

Esses usos das marcas –m e –s para indicar o plural são próprios de interlínguas do processo de aquisição de segunda língua. Em Libras não há marcação de plural no verbo. Nos exemplos (39), (40) e (41) os sujeitos/informantes já adquiriram a forma de plural da língua-alvo, mas não o uso. No exemplo (42) o sujeito/informante usa a forma de acordo com o uso da língua-alvo o que indica uma aquisição bem sucedida. Nos exemplos (43), (44) e (45) o uso de –s para o plural verbal se dá por analogia ao plural nominal. Entendemos essa marcação como um erro desenvolvimental que se caracteriza pela generalização excessiva da forma de plural da concordância nominal.

Em relação à marcação de número, identificamos 3 tipos de concordância verbal que são:

a) A concordância do verbo com o sujeito plural, nos exemplos (42), (43) e (45);

b) A concordância do verbo com objeto plural, nos exemplos(39), (40) e (41). Com relação à marca de plural em *gostos* no exemplo (44), não foi possível identificar o referente.

4.2.2 Marcação de pessoa

As marcações de pessoa relacionadas abaixo são produtos da aquisição de segunda língua, uma vez que em Libras o verbo não recebe essa marcação. Os exemplos demonstram uma predominância de verbos na forma 3ª pessoa do singular. Dividimos a apresentação em 5 grupos: a) sujeito *eu* e verbo flexionado na 3ª pessoa do singular; b) sujeito *eu* e verbo flexionado na 1ª pessoa do singular; c) sujeito nominal e verbo flexionado na 1ª pessoa do singular; d) sujeito nominal e verbo flexionado na 3ª pessoa do singular; e) sujeito nominal plural e verbo flexionado na 3ª pessoa do plural.

a) sujeito *eu* + verbo flexionado na 3ª pessoa do singular.

(46) *Eu quere estudo vai amanhã.* (Jl:2:2)

CA: *O que você acha sobre: assistir à televisão*

(47) *Eu quer medo vida só.* (Jl:2:2)

CA: *Escreva o que você acha sobre: assistir à televisão.*

(48) *Eu gosta vou seu onde casa.* (Ln:3:2)

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

(49) *Eu Julio crescere ver boa.* (Jl:2:2)

CA: *Quando eu crescer...*

(50) *Eu quer gosta conversa bem.* (Jl:4:1)

CA: *O que você faz durante o dia?*

(51) *Eu quer você amigo muito futebol bola.* (Jl:4:1)

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

(52) *Ontem eu ficou na minha casa.* (Jn:2)

CA: *O que você fez ontem?*

b) sujeito eu + verbo flexionado na 1ª pessoa do singular

(53) *Eu gosto vou presente tem gostaria.* (Ln:3:2)

CA: *Se seu pai te dissesse para você escolher um presente, o que você gostaria de ganhar?*

c) sujeito = nome + verbo flexionado na 1ª pessoa do singular

(54) *O Jack muito gosto dormir oque você faz durante o dia até tarde.* (Jc:3:2)

CA: *O que você faz durante o dia?*

d) sujeito = nome + verbo flexionado na 3ª pessoa do singular

(55) *O Jack muito gosta clube.* (Jc: :1)

CA: *O que você acha sobre: ir ao clube nos finais de semana.*

e) sujeito =(nome + nome) e verbo flexionado na 3ª pessoa do plural

(56) *A Rute com Júlia muitas gostas.* (Jo:1:1)

CA: *Escreva o que você acha sobre conversar com os amigos.*

O uso do nome próprio em substituição ao pronome *eu* é muito recorrente na produção escrita dos surdos. Bernardino (2000) atribui essa ocorrência ao fato de na sinalização os surdo usarem o seu sinal-nome em vez do pronome *eu*. O pronome *eu* na Libras é caracterizado pela apontação para o enunciador numa conversa. Consideramos o uso do pronome *eu* bastante recorrente nas conversas entre surdos e atribuímos essa troca constante à interferência da 1ª língua ao contexto de ensino-aprendizagem que reforça o uso do nome próprio nas estruturas de frases, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental.

Observamos que em relação à concordância há uma predominância do verbo na 3ª pessoa do singular, na produção dos informantes. Acreditamos que isso se deva à interferência da Libras, na qual o verbo permanece em estado neutro (definição de Felipe) e a flexão verbal é indicada pelo pronome.

Exemplo:

EU VIAJAR RECIFE, BOM! BONIT@ LÁ! CONHECER MUIT@ SURD@

“Eu viajei para Recife, foi bom! Lá é bonito! Eu conheci muitos surdos”.

VOCÊ TER CARRO?

“Você tem carro?”

Entendemos que a variação da forma da flexão no verbo reflete a interferência da gramática da primeira língua na aquisição do português, como podemos ver nos exemplos (48) e (53), nos quais ocorrem *eu gosta* em variação com *eu gosto* e nos exemplos (54) e (55) nos quais ocorrem *Jack gosto* e *Jack gosta*, respectivamente essa variação que indica que os sujeitos/informantes estão num processo de tentativas para alcançar a internalização da concordância de pessoa da língua-alvo. Esses usos correspondem à testagem de hipóteses, conforme sugere Ellis (1997): “Inicialmente o aprendiz pode revelar um nível mais elevado de conhecimento e posteriormente apresentar uma regressão aparente e novamente utilizar uma regra em conformidade com a gramática da língua-alvo. Isso ocorre porque os aprendizes reorganizam seu conhecimento”.

Observamos que os sujeitos/informantes tentam estruturar o conhecimento da concordância entre pessoa e verbo e, como é comum em qualquer tipo de aquisição, seja de primeira ou de segunda língua, os sujeitos/informantes fazem analogias com outras regras aprendidas e muitas vezes incorrem em um erro desenvolvimental como acontece em (56) com o plural do verbo feito com sufixo nominal –s. Em (46) a forma *quere* alterna com a forma *quer* em outra sentença da mesma entrevista (47), usando *quere* o aprendiz cria uma forma regular com base na flexão da 2ª conjugação, que apresenta um final *e* como *bebe*, embora use a 1ª pessoa do singular, essa troca entre 1ª e 3ª pessoas do singular é comum nas produções dos surdos. O mesmo sujeito/informante JI usa a terminação *e* em outra formação semelhante – *crescere* - no exemplo (49). Além disso ele usa o pronome *eu*, próprio da língua-alvo, ao lado do recurso do nome próprio Júlio, recurso do aprendiz surdo como vimos acima. Interpretamos esse uso como um erro desenvolvimental.

4.2.3 Concordância número-pessoal e interlínguas

São muito poucas as ocorrências de flexão número-pessoal de acordo com a flexão da língua-alvo, na produção dos nossos sujeitos/informantes, o que demonstra a grande dificuldade que eles apresentam na aquisição desse subsistema. (cf. exemplos das seções: 4.2.1 e 4.2.2).

Tendo em vista o número muito pequeno de ocorrências dessas flexões, não se pode formular nenhuma hipótese razoável. Sendo a Libras uma língua sem flexão verbal, entendemos que os sujeitos/informantes empregam o sistema de sua língua materna e por isso não sentem necessidade de flexionar os verbos. Percebemos que quanto a esse aspecto não houve avanço significativo na produção dos aprendizes no período em que se realizou a pesquisa.

4.3 A dinâmica do aprendiz

A aquisição de uma língua é um contínuo que passa por etapas de desenvolvimento em que o aprendiz usa vários recursos para assimilar o conhecimento que está sendo adquirido. Em muitos momentos desse processo de aquisição o aprendiz utiliza estratégias de comunicação que, segundo Ellis (1994), “São técnicas particulares que os aprendizes empregam ao tentar adquirir uma L2”. Ellis também afirma que o aprendiz utiliza essas técnicas quando se depara com algum problema, ou seja com o desconhecimento de um termo, de regras ou de subsistemas da língua-alvo. Identificamos em algumas interlínguas dos surdos o uso de estratégias comunicativas que classificamos como: estratégias de evitação, formas cristalizadas e nomes por verbos.

4.3.1 Estratégias de evitação.

A comunicação entre enunciador e receptor é estabelecida, embora o aprendiz desconheça algum termo, regra ou subsistema da língua-alvo. Ele evita o termo desconhecido, e usa um outro termo, geralmente inadequado que pode dar pistas

sobre que o aprendiz quer transmitir. Essas estratégias permitem que a comunicação seja alcançada . Encontramos dois tipos de evitação:

a) Omissão de verbos

(56) *O Jonas passado já o televisão. (Jo:2:3)*

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

(57) *Meu pai presente muito DVD, televisão, um rato branco e rato. (An:3:2)*

CA: *Se seu pai te dissesse para escolher em presente o que você gostaria de ganhar?*

(58) *Rosângela fim escola muito legal. (Rs:3:1)*

CA: *Quando eu cresce[..].*

(59) *Futuro professora. (Jn:3:1)*

CA: *Quando eu crescer[...]*

C) Omissão de sujeito

(60) *Ir ao clube todo dia tudo bem. (An:4:1)*

CA: *Escreva o que você acha sobre: ir ao clube nos finais de semana?*

(61) *[...] vir achar rato medo. (Rg:3:2)*

CA: *A Mônica passeio andar de[...]*

Cm: (vide anexo, entrevista 2, seqüência de gravuras)

(62) *Está casa brincar domingo. (Jc:3:2)*

CA: *O que você vai fazer no próximo fim-de-semana?*

(63) *Gosta ler muito importante estudar as palavras bem. (At:2:1)*

CA: *Escreva o que você acha sobre: ler gibis.*

(64) *Cedo estuda, a tarde reforço, noite dormir. (Ln:3:2)*

CA: *O que você faz durante o dia?*

(65) *19 anos futuro trabalho. (Rs:3:2)*

CA: *Quando eu crescer[...]*

A omissão é um tipo de erro considerado universal por Ellis na aquisição de segunda língua. Ele afirma que a omissão reflete as tentativas do aprendiz em fazer, de maneira mais simples, a dura tarefa de aprender e usar a língua. Atribuímos as omissões de sujeito e verbo nas orações acima ao uso de estratégias comunicativas. Os sujeitos/informantes omitem os termos desconhecidos, mas conseguem transmitir a sua mensagem, utilizando outros recursos, ou pistas que fazem com que ele possa ser entendido.

4.3.2 Formas cristalizadas

As ocorrências de *vamos* podem ser interpretadas como formas cristalizadas, pois constituem fórmulas adquiridas pelo aprendiz e são usadas como estratégias comunicativas. Ellis (1994) trata da importância dessas fórmulas na comunicação: “Aprendizes de L2 adquirem um grande número de fórmulas, que são usadas na sua performance com função comunicativa [...] e contribuem para sua fluência num discurso não planejado”. As sentenças abaixo exemplificam os usos de *vamos* encontradas na coleta de dados:

(66) *Vamos gosta a festa estava boa. (At:3:3)*

CA: *Escreva o que você acha sobre ir a festas com os amigos.*

(67) *As amigas vamos porque passear muita bom. (At:3:3)*

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

(68) *Vamos as crianças brincar. (At:2:1)*

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

(69) *O Jack que foi vamos passeio avião.(Jc:3:3)*

CA: *O que você mais gostava de fazer nas suas férias?*

(70) *O Jack vamos passario nadar já.* (Jc:3:2)

CA: *O que você fez ontem?*

O uso da forma *vamos*, nestes exemplos, é considerada uma forma cristalizada que não tem relação sintática com outros termos da oração e não é considerada uma forma verbal com flexão número-pessoal propriamente dita, que evidencie o conhecimento de 1ª pessoa do singular com sujeito correspondente implícito.

Consideraremos que o uso de *vamos*, embora não tenha função exortativa nesses exemplos é calcado no uso freqüente do português com essa função.

4.3.3 Nomes por verbos

A troca de uma categoria gramatical é um recurso utilizado pelo aprendiz quando este desconhece a forma adequada. Observe-se o uso do nome *natação* pelo verbo correspondente.

(71) *O Jonas natação o sexta-feira no mamãe.* (Jo:3:1)

CA: *O que você acha sobre: ir ao clube nos finais de semana.*

Em Libras usa-se o mesmo sinal para *natação* e *nadar*. O uso do nome pelo verbo pode indicar uma estratégia de comunicação do aprendiz que desconhece a forma verbal correspondente a *natação*.

4.4 Usos dos verbos *ser*, *estar*, *ter* e *ficar*

Os verbos *ser*, *estar*, *ter* e *ficar* na língua portuguesa tem usos e estruturas específicas, com função auxiliar ou de suporte. Para um aprendiz de português como L2 faz-se necessário adquirir essas estruturas com os verbos adequados.

Apontaremos as similaridades e distinções existentes no uso dos verbos *ser*, *estar*, *ter* e *ficar* em português em Libras para uma possível identificação das causas dos erros no emprego desses verbos pelos surdos em suas produções escritas.

4.4.1 usos do verbo *ser*

Em Libras não existe um item lexicalizado correspondente ao verbo *ser* do português. O surdo normalmente usa esse verbo por meio da datilologia ao conversar com um falante de Libras ouvinte. Nesse uso, ele sempre aparece representado pela forma *é*.

Em português esse verbo tem usos variados que apresentaremos, numa síntese da descrição feita por Grannier-Rodrigues *et al* (1992):

- 1) Em função adjetiva.
- 2) Em expressão de leis e normas em geral e relacionadas à natureza e à pessoa.
- 3) Em expressão de estados permanentes.
- 4) Para se referir a coisas, tempo ou espaços fixos.
- 5) Para indicar lugar de origem de pessoas ou móveis.
- 6) Para renomear.

As análises dos verbos *ser*, por um lado e dos verbos *estar*, *ter* e *ficar*, por outro lado, serão feitas separadamente. (Cf. seção 4.4.7)

Nos dados, o verbo *ser* só aparece na forma *é*. Apresentamos suas ocorrências e dividimos os seus usos de acordo com os usos da língua-alvo. Como alguns usos não foram identificados, houve um saldo de ocorrências que denominamos “resíduos”. Resultaram dois grupos: a) função adjetiva; b) ligar dois itens; e um terceiro; c) no qual reunimos os resíduos:

a) Verbo ser com função adjetiva:

(72) *Paulo e Maria vê é nervoso. (Jo:3:1)*

CA: *Paulo e Maria brinca macaco roubas banana[...]*

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

(73) *Livro pessoa na lê é inteligente. (Mc:4:1)*

CA: *Escreva o que você acha sobre: fazer tarefas escolares.*

(74)[...] *passeio na tartaruga Pedro é muito pesado. (Ln:3:3)*

CA: *Encontra, vê livro escreva pinta[...]*

(75) [...] *o homem dá medo porque ele é muito mal. (Ln:2:4)*

CA:[...] *.morcego depois aprender brigar[...]*

(76) *Chegou rato Mônica é medo. (At:2:2)*

CA: *Espera Mônica já fugiu rato bem.*

b) Uso do verbo ser para ligar dois itens:

(77) *Jonas passado você já é criança. (Jo:3:1)*

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

(78) *Lucas prédio já sober é Batmam. (Jo:2:4)*

CA: [...] *Lucas quer muito gosta José já morrer[...]*

(79) *Eu amiga é Amanda. (Jn:3:1)*

CA: *O que você acha sobre: conversar com os amigos.*

c) Resíduos: usos do verbo ser sem correspondência ao uso da língua-alvo.

(80) *O menino é muito bicicleta. (Rs:3:1)*

CA: *O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?*

(81) *Raí é ando casa perto surdo conhece.* (Ra:4:1)

CA: *Escreva o que você acha sobre: brincar com os amigos.*

Como há uma grande tendência para a omissão do verbo *ser*, podemos considerar os usos excessivos de *é*, nos exemplos (80) e (81) como resultados de hipercorreção.

4.4.2 Casos de omissão do verbo *ser*

Apresentamos alguns exemplos de omissão do verbo *ser*. Nos dados todos os exemplos encontrados estavam na função adjetiva.

(82) *Gosto porque (_) muito bom.* (An:4:1)

CA: *O que você acha sobre: ir ao cinema.*

(83) *Eu gosta piscina porque (_) melhor.* (An:3:3)

CA: *Escreva o que você acha sobre tomar banho de piscina.*

(84)[...] *tartaruga raiva você (_) burro muito.* (Rs:3:3)

CA: *O Lucas e cadrena muito anda tartaruga caiu ai[...]*

Atribuímos essas omissões à interferência da Libras. Na língua de sinais, o verbo *ser* é usado apenas como um recurso datilológico⁹ que entrou na língua via empréstimo do português. Isso justifica a falta de domínio estrutural e semântico no uso do verbo *ser*. As omissões do verbo nas amostras estão relacionadas à função adjetiva.

⁹ É uma soletração normal. É um recurso do qual se servem os usuários das línguas de sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, constituindo-se de um alfabeto do português criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais.

4.4.3 Usos do verbo estar

Em Libras há o uso do verbo estar no sentido de locação. Em português os usos são diferenciados. Apresentamos um resumo de acordo com Grannier-Rodrigues *et al* (1992), o verbo *estar* é usado na língua portuguesa em situações:

1) De mudança da norma ou algo usual em algum aspecto ou atividade da pessoa.

2) Nas condições não estáveis de tempo, emoções ou sentimentos conforme exemplos

3) Em condições ou estados que não podem ser permanentes.

4) Para uma mudança do estado que existia no passado para designar sentimentos que são condições temporárias ou para indicar posse que tenham uma natureza temporária.

5) Usos alternativos de *ser* e *estar* e/ou *está* sendo ou *está* agindo, quando o adjetivo implica a existência ou duração da atividade ou ação. Ex: a) A menina está sendo inteligente; b) Ela está agindo inteligentemente; c) O menino está sendo rápido; d) Ele está agindo rapidamente ;

6) Usa-se *estar* para indicar localização tanto de pessoa como de objeto móvel ou para indicar imóveis. Ex: a) Cida está em casa; b) O lápis está na mesa: c) O edifício está aqui mesmo. Nos dados foram encontrados o verbo *estar* nos seguintes usos: a) locativo; b) estado transitório; c) mudança de estado que existia no passado.

a) Locativo

(85) [...] o *Batmam encontrar viu mulher está nas casa*. (Jc:2:4)

CA: *macaco banana cesta vê na cesta banana pegou come macaco vê pegou[...]*

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

(86) *A Mônica mato pedra anda na está rato ver [...]* (Ra:3:2)

Cm: (vide anexo, entrevista 2, seqüência de gravuras)

(87) *Lucas está sofá senta televisão no sorrir()bom*. (Lu:4:2)

CA: *Escreva o que você acha sobre: assistir à televisão.*

b) estado transitório

(88) [...] *macaco está menino assusta macaco.* (Mc:4:1)

CA: *macaco banana cesta vê na cesta banana pegou come macaco vê pegou[...]*

Cm: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

(89) *A Mônica está viu medo rato.* (Ds:3:2)

Cm: (vide anexo, entrevista 2, seqüência de gravuras)

(90) *Ir ao parque gosta está feliz.* (An :3:3)

CA: *Escreva o que você acha sober: ir ao parque.*

c) Mudança de estado que existia no passado

(91) [...] *o Batmam briga Ghus está morto.* (An:3:4)

CA: *O Batmam muito bravo o homem pega mulher[...]*

(92) *Vamos gosta a festa estava boa.* (At:4:3)

CA: *Escreva o que você acha sobre: ir a festa com amigos.*

As análises complementares dos usos do verbo *estar* será feita, mais adiante ao lado das análises dos verbos *ser*, *ter* e *ficar*.(Cf. seção 4.4.7)

Em Libras há o uso do verbo *estar* no sentido de mudança de um estado que existia no passado. Observa-se que o uso de *estar* para indicar locação em português já foi internalizado pelos sujeitos/informantes. Isso se explica porque esse uso também existe em Libras.

O uso do verbo *estar* para expressar estado transitório requer uma avanço da segunda língua, alguns sujeitos/informantes ainda não internalizaram esses usos. O mesmo acontece para indicar uma mudança de estado que existia no passado.

4.4.4 Casos de omissão do verbo *estar*

Os dados abaixo demonstram alguns casos de omissão do verbo *estar*.

(93) *Minhas amigas esconder Ana não sabe vê assusta aniversário(_) muito feliz. (An:3:3)*

CA: *Escreva o que você acha sobre: ir a festas com os amigos.*

(94) *[...] Bruce lembra menino com pais hora noite vê teatro (_) muito feliz. (An:2:4)*

CA: *Vamos para casa[...]*

(95)*[...] o Batmam (_) muito bravo. (Jc:2:4)*

CA: *O Batmam briga espantalho já morrer[...]*

(96) *[...] o macaco come banana menina (_) bravo. (Jn:3:1)*

CA: *O menino com menina brinca macaco pega um banana [...]*

Todos os casos de omissão do verbo *estar* estão relacionados ao uso como estado transitório. Em Libras não há o uso do verbo *estar* nessa função. Estas omissões estão relacionadas ao conhecimento de primeira língua do sujeito/informante.

4.4.5 Usos do verbo *ter*:

O verbo *ter* ocorre raramente nos nossos dados. Encontramos apenas um exemplo, usado com o sentido de “possuir”, na forma *tem*:

(97) *Roger comprar tem muito* (Rg:2:1)

CA: *o que você faria se ficasse rico?*

Note-se que, na Libras, o verbo *ter* é usado apenas no sentido de “possuir”

4.4.6 Usos do verbo *ficar*

O verbo *ficar* é usado em Libras para indicar locativo, não existindo uso correspondente ao do português, para introduzir uma referência a um estado. O exemplo (99) indica a aquisição de um uso exclusivo da segunda língua.

(98) *Eu só fica casa mesmo* (Nn:2:4)

CA: *o que você faz durante o dia?*

(99) [...] *a menina ficou bravo*. (Nn:2:1)

CA: *macaco come banana[...]*

CM: (vide anexo, entrevista 1, seqüência de gravuras)

4.4.7 Classificação das interlínguas com base nos usos de *ser*, *estar* e *ter* e *ficar*

Relacionamos abaixo os usos dos verbos *ser*, *estar* e *ter* e *ficar* encontrados nos dados para fins de classificação das interlínguas dos sujeitos/informantes.

Usos do verbo *ser*: 1) na função adjetiva; 2) em expressão de leis e normas m geral e relacionadas à natureza e à pessoa; 3) em expressão de estados permanentes; 4) para se referir a coisas, tempo ou espaços fixos; 5) para indicar

origem de pessoas ou móveis;6) para ligar dois itens; **usos do verbo estar:** 7) em norma ou algo usual em atividade ou pessoa; 8) nos estados transitórios; 9) em estar+gerúndio; 10) para indicar lugar; 11) para indicar mudança do estado que existia no passado; **usos do verbo ter:** 12) equivalente a *possuir*; 13) uso que equivale a *estar com*; 14) uso existencial equivalente a *haver*; **usos do verbo ficar:** 15) uso como locativo; 16) equivalente à *estar com*; 17) para expressar estado transitório.

A tabela B apresenta os usos dos verbos *ser*, *estar* e *ter* e *ficar* representados nos dados segundo suas correspondências com a língua-alvo, numeradas de 1 a 17, acima, conforme os exemplos:

Verbo ser na função adjetiva:

- a) Paulo e Maria vê é nervoso. (Jo:3:1);
- b) Livro pessoa na lê é inteligente. (Mc:4:1);
- c) [...] passeio na tartaruga Pedro é muito pesado. (Ln:3:3);
- d) [...] o homem dá medo porque ele é muito mal. (Ln:2:4)
- e) chegou rato Mônica é medo. (At:2:2)

Verbo ser usado para renomear:

- a) Jonas passado você é criança. (Jo:3:1);
- b) Lucas prédio já sober é Batmam.(Ln:2:4)
- c) Eu amiga é Amanda. (Jn:3:1)

Verbo estar usado para expressar estados transitórios:

- a) [...] macaco está menino assusta macaco. (Mc:4:1);
- b) A Mônica está viu medo rato. (Ds:3:2);
- c) Ir ao parque gosta está feliz. (An:3:3);

Verbo estar usado para indicar lugar:

- a) [...] Batmam encontrar viu mulher está na casa. (Jc:2:4);
- b) A Mônica mato pedra anda está rato ver[...]
- c) Lucas está sofá senta televisão no sorrir(-) bom. (Lu:4:2);

Verbo *estar* usado para indicar mudança de estado que existia no passado:

a) [...] o Batmam briga Ghus está morto. (An:3:4)

b) Vamos gosta festa estava boa. (At:4:3);

Uso do verbo *ter* equivalendo a “possuir”:

a) Roger compar tem muito. (Rg:2:1)

Uso do verbo *ficar* como locativo:

a) Eu só fica em casa mesmo. (Nn:2:4)

Uso do verbo *ficar* expressando estado

a) [...] a menina ficou bravo. (Nn:2:1)

TABELA B.

	Verbo <i>ser</i>					Verbo <i>estar</i>					Verbo <i>ter</i>				Verbo <i>ficar</i>		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
An								X			X						
At	X										X						
Ds								X									
Ei																	
Jc										X							
Jo	X					X											
Jn						X											
Jl																	
Kt																	
Ln	X					X											
Lu										X							
Mc	X							X									
Nn															X		X
Ra										X							
Rg												X					
Rs																	

Encontramos dois usos do verbo *ser*; na função adjetiva e na de renomeação. Foram encontrados dois usos do verbo *estar* : para expressar estados transitórios e para indicar um lugar, havendo uma maior ocorrência deste último uso. Não houve nenhuma omissão do verbo *estar* na indicação de localização, o que indica uma internalização desse uso pelos sujeitos/informantes. O verbo *ter* é usado apenas no sentido de “possuir”, o que corresponde a seu único uso em Libras. Em resumo, os sujeitos/informantes fazem a seguinte distinção: o verbo *ser* é utilizado na função adjetiva e para renomear; o verbo *estar* é usado para indicar estados transitórios e para indicar localização; o verbo *ter* aparece nos usos que expressam *possuir* e *estar com* que pode ser considerado uma caso de posse transitória e o verbo *ficar* é usado para indicar locativo e estado.

4.5 As interlínguas

Examinando esses dados, podemos caracterizar algumas interlínguas ao longo do processo que o surdo percorre para chegar à aquisição do sistema verbal do português-por-escrito.

Apresentamos, na tabela C, adiante, um quadro de ocorrências das diferentes formas verbais utilizadas pelos aprendizes.

Os critérios norteadores da classificação das interlínguas foram os usos das diferentes formas verbais opostas pelos sufixos modo-temporais, subdivididas em formas verbais básicas – infinitivo, presente, pretérito perfeito e futuro composto do indicativo – e formas verbais de estágio mais avançado – pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio. Note-se que os usos das formas do pretérito imperfeito do subjuntivo e do futuro do pretérito foram, em sua maioria encontradas em contextos específicos de eco, em respostas a perguntas em que essas formas estavam presentes.

Utilizamos outros critérios para reforçar essa classificação, tais como: (a) usos especiais dos verbos *ser*, *estar*, *ter* e *ficar* em estruturas específicas: o verbo *ser* em função adjetiva e para renomear, os verbos *estar* e *ficar* com locativo e na indicação

de estado transitório; (b) concordância número-pessoal – com sujeito, com objeto, com a forma *-m* e com a forma *-s* e (c) presença de marcas desenvolvimentais, tais como: a troca de categorias (uso de nomes por verbos), elipses de verbo e de sujeito e uso cristalizado de *vamos*.

TABELA C

USOS	Interlíngua 1	Interlíngua 2	Interlíngua 3	Interlíngua 4
Infinitivo	X	X	X	X
Presente	X	X	X	X
Pret. Perfeito		X	X	X
Fut. Composto			X	X
Formas de estágios avançados				X
Verbo <i>ser</i> = função adjetiva		X	X	
Verbo <i>ser</i> para renomear			X	
Verbo <i>estar</i> = locativo		X	X	
Verbo <i>estar</i> = est. transitório			X	X
Conc. de sujeito + verbo			X	
Conc. de verbo + objeto			X	X
Marc. de plural -m			X	X
Marc. de plural -s			X	
Nomes por verbos			X	
Elipses de verbos			X	
Elipses de sujeito			X	X
Uso de <i>vamos</i> (f. cristalizada)			X	

O infinitivo e o presente habitual foram interpretados como formas não marcadas enquanto ao tempo porque (a) são formas menos marcadas enquanto ao tempo no próprio *input*, (b) nas sentenças em que ocorrem na produção dos

aprendizes, a indicação de tempo é suprida por formas adverbiais, como *já* e *passado*.

O uso sistemático de formas adverbiais indicadoras de passado é característico do sistema verbal da Libras, por isso consideramos esse tipo de uso em sentenças com presente do indicativo ou infinitivo no português dos aprendizes uma transferência da 1ª língua, ou seja, o aprendiz utiliza as regras dessa língua por desconhecer os usos da língua-alvo.

A concordância número-pessoal com o sujeito, não foi adquirida plenamente pelos sujeitos/informantes, ficando dividida, por um lado, entre ocorrências de concordância com o sujeito e com o objeto e, ficando divididas, as poucas marcas mais sistemáticas (de plural), entre a forma *-m* e a forma *-s*.

Os usos do verbo *ser* encontrados no corpus foram: verbo *ser* em função adjetiva (a partir da interlíngua 2) e verbo *ser* que renomeia dois itens (apenas na interlíngua 3). Não existem esses usos em Libras. O verbo SER em Libras só é usado como recurso datilológico, na 3ª p. do singular, em conversas entre surdos e ouvintes para facilitar a comunicação.

O verbo *estar* foi utilizado pelos sujeitos/informantes para expressar um estado transitório e para indicar lugar. Observamos que os sujeitos/informantes dominam APENAS este último uso. Esse uso, locativo, aparece bem consolidado por todos os aprendizes. O primeiro uso, entretanto, ainda não aparece sistematicamente nos dados.

A tabela D, adiante apresenta a evolução dos estágios de interlínguas desenvolvidos por cada sujeito/informante. (Os números de 1 a 4 indicam as interlínguas representadas em cada entrevista.)

Observa-se que, excetuando o relato do filme, nas três entrevistas houve um número maior de sujeitos/informantes bem estabilizados na interlíngua 3 (An, El, Jo, Jn, Lu, Ra e Rs).

Os aprendizes Mc e Rg, apresentaram alguns poucos usos de formas típicas da interlíngua 4, indicada entre parênteses, na tabela. Entretanto, esses usos foram desconsiderados na identificação final da interlíngua por ocorrerem sempre em situação de eco e por distorcerem a caracterização regular dos dois sujeitos/informantes.

TABELA D

	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	filme
Na	3	3	3	2
At	2	2	3	-
Ds	1	2	3	3
EI	3	3	3	-
Jc	4	3	3	2
Jô	3	3	3	2
Jn	3	3	3	1
Jl	4	2	3	-
Kt	1	3	3	2
Ln	1	4	3	2
Lu	3	3	3	2
Mc	2 (4)	2	2	2
Nn	2	4	4	2
Ra	3	3	3	2
Rg	2 (4)	2	2	2
Rs	3	3	3	1

Os dados de alguns aprendizes (At, Ds, Kt, Ln e Nn), sugerem uma progressão na sucessão de interlínguas: At, de 2 para 3; Ds de 1 para 2 e para 3, Kt, de 1 para 3; Ln de 1 para 4 (passando por 3) e Nn, de 2 para 4.

Dois sujeitos/informantes apresentam uma certa instabilidade na sua produção em português: Jc, de 4 para 3 e Jl, de 4 para 2 e para 3.

As variações que envolvem a interlíngua 4 de Jc, JI, bem como de Ln, foram desconsideradas porque indicam apenas um uso esporádico de eco, de modo que a interlíngua de Jc pode ser considerada estável, de nível 3; as de JI, podem ser consideradas como uma progressão de 2 para 3 e a de Ln, pode ser considerada estável, no nível 3.

Curiosamente, o relato do filme, que ocorreu posteriormente à entrevista 3, revela, na maioria dos sujeitos/informantes, uma “regressão” a uma interlíngua anterior no processo de aquisição do português. Atribuímos esse abaixamento do nível de interlíngua às condições diferenciadas dos dois tipos de coleta de dados: nas entrevistas, os alunos foram solicitados a realizar tarefas escolares conhecidas, com conteúdos bastante delimitados por instruções específicas; enquanto, no relato do filme, os alunos tiveram que concentrar seus esforços para sintetizar um conteúdo muito mais amplo e complexo, o que deve ter provocado um descio da atenção na forma da língua.

Essa discrepância de resultados sugere que, em futuras pesquisas, sejam alternados os dois tipos de coleta de dados: entrevistas com roteiros semi-estruturados e relatos livres de filmes.

Surpreende-nos que os alunos de 8^a. série, depois de pelo menos 8 anos de escolarização, apresentem um certo nivelamento em torno da interlíngua 3. Seria de se esperar que, depois de anos de estudo da língua portuguesa, os alunos surdos tivessem adquirido o sistema verbal plenamente, usando adequadamente as flexões modo-temporais e número-pessoais. Consideramos que esse nivelamento se deve, em parte, pelo menos, à falta de metodologia específica para o ensino de português como segunda língua nas escolas públicas, mesmo quando denominadas “bilíngües”.

O tempo em Libras é expresso por meio de recursos sintáticos que denotam temporalidade. O verbo apresenta formas não marcadas. Segundo Felipe (2004), “o verbo permanece num estado neutro”. Esse sistema de marcação temporal é distinto do sistema verbal do português em que o verbo é uma categoria com uma rica flexão modo- temporal e número-pessoal. Além disso, a língua portuguesa também pode utilizar recursos lexicais e sintáticos que indicam temporalidade.

Nas produções em língua portuguesa pelos surdos são freqüentes os usos de itens lexicais tais como *já, ontem, amanhã*, etc., correspondentes aos da Libras, que indicam o tempo em substituição ao uso das distinções modo-temporais flexionais. Em conseqüência, há uma predominância de usos de verbos no infinitivo e no presente do indicativo. Esse conjunto de usos, muito comuns na interlíngua dos surdos, caracteriza um fenômeno de transferência da 1ª. língua para a língua-alvo.

Algumas características das interlínguas identificadas nesta pesquisa não são exclusivas do aprendiz surdo. São erros comuns encontrados no processo de aprendizagem de uma segunda língua, como os erros desenvolvimentais e a interferência da 1ª. língua na marcação de tempo.

Identificamos quatro formas verbais freqüentes nos dados: infinitivo, presente habitual, pretérito perfeito e futuro composto, que representam um estágio de língua básico em que se encontram os sujeitos/informantes.

Nossa hipótese é de que a freqüência do uso do infinitivo, embora seja uma característica geral das interlínguas de aprendizes de 2ªs. Línguas, bem como de *pidgins* (Bickerton, 1981), no caso das interlínguas de surdos, deve-se, em parte, ao uso do infinitivo do português para representar os verbos de Libras, no sistema de transcrição dessa língua. É um input visual que eles recebem com mais freqüência.

O uso do presente do indicativo parece estar associado à frequência do contato com essa forma verbal, pois é muito usado nas narrativas e descrições com as quais os aprendizes têm contato, no ambiente escolar. Entendemos a predominância de uso destas formas verbais como um uso de forma não marcada, que seria um reflexo do sistema verbal da Libras em que os verbos não têm marcação de tempo. O pretérito é pouco encontrado e é usado como forma “cristalizada”, ou seja, o sujeito/informante conhece apenas algumas formas e usa-as aparentemente de maneira aleatória, em muitos casos, indicando que ainda não internalizou os seus usos.

As formas consideradas de um estágio mais avançado nesta pesquisa são: o pretérito imperfeito do indicativo e o do subjuntivo, o futuro do pretérito e o gerúndio. O gerúndio ocorre espontaneamente nas estruturas construídas pelos aprendizes, mas as demais formas ocorreram frequentemente como eco, nos nossos dados. Mesmo assim, o fato de usar a forma como eco, já indica um avanço no sentido dos aprendizes se apropriarem da aquisição de seu uso.

Vemos o problema do nivelamento das habilidades de uso das flexões verbais do português como consequência de uma simplificação no ensino da língua portuguesa para os surdos. As propostas de ensino não enfocam suficientemente a prática que poderia levar à assimilação das formas verbais. Para os falantes nativos os usos dos tempos verbais já estão internalizados, eles só precisam assimilar as flexões. Mas para o aprendiz de segunda língua é necessário uma metodologia que leve à prática dos vários contextos da língua-alvo.

É necessário ampliar as pesquisas sobre a aquisição do português pelos surdos para poder identificar pontos específicos que precisariam ser enfocados no ensino do sistema verbal do português para surdos. Pretendemos dar continuidade a esta pesquisa a fim de analisar outros processos das interlínguas dos aprendizes surdos. Reconhecemos a necessidade de pesquisas para entender o processo de aquisição do surdo a fim de propormos, com mais segurança, novos métodos de ensino do português-por-escrito que possam contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem-aquisição pelo surdo.

Reiteramos nossos agradecimentos às professoras do CEF 07 que nos permitiram concretizar esta pesquisa para que novas formas de ensino possam ser vislumbradas.

Entendemos que o ensino de português para os surdos deve ser diferenciado do ensino do português para ouvintes. Para surdos, há a necessidade de uma metodologia de ensino de segunda língua, com atividades que integrem os vários contextos de usos próprios da língua e uma prática intensiva das formas e dos usos de seu sistema verbal, entre outras particularidades dessa língua, para que o aprendiz percorra com tranquilidade as várias interlínguas, atingindo com mais rapidez e mais segurança a apropriação da língua-alvo. Para o falante nativo esses usos já estão internalizados, é um conhecimento adquirido, por isso seu uso é espontâneo, não há necessidade de ressaltá-los no ensino escolar.

BERNARDINO, E. *Absurdo ou lógica. Os surdos e sua produção lingüística*. Belo Horizonte Profetizando a vida, 2000.

BICKERTON, D. *Roots of language*. Karoma Publishers, inc, 1981.

CÂMARA, J.M. *Uma forma verbal portuguesa*. Rio de Janeiro. Livraria acadêmica. 1956.

_____ *Estrutura da língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1973 (1969).

_____ *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1973 (1969)

_____ *Princípios de lingüística Geral*. RJ. Livraria acadêmica. 1977.

CASTILHA ET AL. Adquisición de la lectura y escritura en niños surdos em uma escola bilíngüe. In Skliar: *Atualidade da educação bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1999.

CHOMSKY, N. *Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre artigos problemas*. Tradução: Lúcia Lobato; revisão: Mark Ridd, Brasília: UNB, 1998.

CORÔA, M. L. M. S. *O tempo nos verbos do Português*. Parábola Editora, 2005.

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodologia. In Skliar, C: *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1999.

DULAY, M. et al. *Language 2*. Oxford University Press, New york, 1981.

ELLIS, R. *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____ *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FELIPE, T.A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: *Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais, série Deficiência Auditiva*, vol 3, fascículo 7, Brasília: 4/MEC/SEESP: 1997.

_____ *Libras em contexto*, Programa nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. RJ: Agir, 1990.

_____ O som este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, Vol. II, p. 95 – 102, 1999.

_____ *Linguagem e surdez*, SP: Artmed, 2002.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In Skliar, C: *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1999.

FERREIRA, B. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

_____ Aquisição da língua portuguesa escrita por surdos. In: RINALDI, G. (org.) *A educação de surdos 1. Deficiência Auditiva, Série Atualidades pedagógicas* n. 4. vol 2 fascículo 5, MEC/SEESP, 1997.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do Português como segunda língua: Uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In Skliar, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1999.

GOTTI, M. O. *Português para deficientes auditivos*. Edunb: DF, 1991.

GRANNIER-RODRIGUES *et al* (1992) *Brazilian Portuguese*. São Paulo. Editora da UNICAMP.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold, 1994.

KOCH. I. VM. *Gramática da língua portuguesa*.Coimbra, Almedina, 2001.

KRASHEN, S. D. *Second Language Aquisition and second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

_____ *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford. Pergamon Press, 1982.

MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol II. SP: Cortez, 2001.

PELUSO, L. Dificuldades en la implementacion de la educacion bilíngüe para el sordo: El caso Montevideo. In Skliar, C. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre. Editora Mediação, 1999.

PIT CORDER. *Análise de erros. Perspectives on second language acquisition*. Longman. London, 1974.

PONTES, E. *A estrutura dos verbos no português coloquial*. Petrópolis, Vozes, 1972.

QUADRO, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

RAPOSO, E. (1992). Teoria da gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: editorial Caminho, S.A. RINALDI, G. (org) "A educação de Surdos" vol: I, II e III, série *Atualidades Pedagógicas*, MEC/SEESP, 1997.

ROD ELLIS, *Second Language Aquisition*. Oxford University Press, 1997.

SACKS, O. *Vendo Vozes, Uma Viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SALLES, H. M. L. *et al. Ensino de língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a pratica pedagógica*, vol. 1 e 2, Brasília: SEESP/MEC, 2002.

SANCHEZ, C. “La lengua escrita: esse esquivo objeto dela pedagogia para sordos y oyentes” In: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. V. II. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. Longman. Inc. New York, 1992.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. IN: SKLIAR, C. (org) *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ANEXOS

2 – Escreva o que você acha sobre:

a) Ir ao cinema.

b) Conversar com os amigos.

c) Ler gibis.

d) Ir ao clube nos finais de semana.

3 – Entrevista

a) Como são seus finais de semana?

b) O que você gostava de fazer nos seus finais de semana quando você era criança?

c) O que você fez no último fim-de-semana?

d) O que você vai fazer no próximo fim-de-semana?

4 – Fale mais sobre você.

a) O que você faria se ficasse rico?

b) Quando eu terminar meus estudos eu...

2 – Escreva o que você acha sobre.

a) Brincar com os amigos.

b) Ajudar a mamãe em casa.

c) Fazer as tarefas escolares.

d) Assistir à televisão.

3 – Entrevista

a) O que você faz durante o dia?

b) De que você brinca nos seus dias de folga?

c) O que você fez ontem?

d) O que você vai fazer amanhã?

4 –Fale mais sobre você.

a) Se o seu pai te dissesse para você escolher um presente, o que você gostaria de ganhar?

b) Quando eu crescer.

2 – Escreva o que você acha sobre:

a) Andar de bicicleta.

b) Ir a festas com amigos.

c) Ir ao parque.

d) Tomar banho de piscina.

3) Entrevista

a) Como são suas férias?

b) O que você mais gostava de fazer nas suas férias?

c) Onde você foi nas suas últimas férias?

d) O que você vai fazer nas suas próximas férias?

4) Fale mais sobre você.

a) Se eu tivesse que escolher entre ir ao cinema e ir ao clube eu...

b) Quando eu entrar de férias eu...

Universidade de Brasília
PPGL Programa de Pós – graduação em lingüística
Pesquisadora – Janete Alves de Almeida

Esta entrevista é parte da pesquisa de aquisição do português como segunda língua para os surdos

1 - Dados pessoais

Nome _____

Nome do pai _____

Nome da mãe _____

Data de nascimento ____ / ____ / ____

Sexo: () masculino () feminino

2 - Sobre a surdez

() leve () moderada () severa () profunda

() unilateral () bilateral

() usa prótese auditiva? () sim () não

() nasceu surdo () tornou-se surdo com a idade de _____ anos

() causa desconhecida () causa genética/hereditária

() adquirida por motivo de _____

Qual o exame foi utilizado para o diagnóstico de surdez?

3 - Família

Há outras pessoas surdas na sua família?

() sim () não

Em caso afirmativo diga o grau de parentesco.

Há alguém na sua família que usa LIBRAS para se comunicar com você?

() sim () não

Se a resposta for negativa como você se comunica com seus familiares?

4 - Escola

a - Quando você entrou na escola?

b- Participou da estimulação precoce?

c- Em que escola foi alfabetizado? Os colegas eram surdos ou ouvintes?

d - Em quais escolas você fez o ensino fundamental? Os colegas eram surdos ou ouvintes?

e- Qual a escola que você estuda atualmente? Os colegas são surdos ou ouvintes?

5 - O que você costuma ler?

livros de história história em quadrinhos revista

jornal site da internet e-mail

6 - Sobre a comunicação

a - Quando você começou a ter contato com a LIBRAS?

b- Quais as dificuldades que você encontra para falar com ouvintes que não conhecem a LIBRAS?

c- Qual o contato diário que você tem com surdo?

d- E onde?

em casa na família na escola na igreja

outros _____

e- Qual o seu conhecimento de LIBRAS?

muito bom bom pouco

f- Qual o seu conhecimento de português?

muito bom bom pouco

g- Quais as modalidades de comunicação que você utiliza?

Leitura labial gestos LIBRAS português oral português escrito

h- Quais são as modalidades de comunicação utilizadas pela família?

leitura labial gestos LIBRAS português oral português escrito

7 - Outras atividades

Tem acompanhamento com fonoaudiólogo?

não sim _____

Tem acompanhamento médico ou faz uso de medicação?

não sim _____

Tem aulas particulares?

não sim
