



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**UM ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DE ORDEM E CONCORDÂNCIA  
NO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS**

**Marisa Dias Lima**

Brasília – DF

2011

Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**UM ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DE ORDEM E CONCORDÂNCIA  
NO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS**

**Marisa Dias Lima**

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rozana Reigota Naves.

Brasília – DF

2011

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de autoria de Marisa Dias Lima, intitulada “Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos”, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, defendida e aprovada, em 11 de Julho de 2011, pela banca examinadora constituída por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rozana Reigota Naves  
Universidade de Brasília  
Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marianne Rossi Stumpf  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enilde Leite de Jesus Faulstich  
Universidade de Brasília  
Titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloísa Maria Moreira Lima Salles  
Universidade de Brasília  
Suplente



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPTO. DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS-LIP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA – PPGL

---

*Dedico esta dissertação a todos aqueles que fazem parte da comunidade surda, sempre procurando apoiar a cultura surda, defender o estatuto da língua de sinais e lutar por uma sociedade/educação mais justa para os surdos.*



## AGRADECIMENTOS

Quando chegamos a este momento, a sensação de alívio misturada à do dever cumprido leva-nos a uma reflexão do quanto somos impotentes se não contarmos com todas as pessoas que nos cercam, pois a vida acadêmica nos exaure, mina nossas forças; porém, o prazer que a aquisição do conhecimento nos proporciona restabelece, majoritariamente, todas as nossas energias. Nesta caminhada, é necessário que se dedique a todos que estiveram conosco um voto de sincera gratidão. Antes gostaria que entendessem que citar nomes é um sofrimento tão grande quanto não citar. Ainda assim, é possível que deixarei de citar algum nome. Entretanto, saibam que não é esquecimento, impossível esquecer qualquer carinho. É impossibilidade, devido à restrição do espaço. Afinal, a folha de agradecimento presente em toda dissertação é a prova mais contundente de que esta não é uma produção solitária, uma multidão está presente nestas linhas. Como é inevitável arrisco-me a dedicar algumas palavras a pessoas e grupos que deste processo fazem parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem.

A **Deus**, por ter me iluminado e me abençoado para que este sonho nascesse e fosse adiante... sempre me amparando em todas as horas e me inspirando nos momentos difíceis, dando-me a oportunidade de vencer o obstáculo que a vida me impôs durante o mestrado.

A uma pessoa muito especial que estimo tanto, que graças a sua luta por mim, acreditando no meu potencial, me ajudou a chegar até aqui, dedico primeiro a minha vitória a minha amada **Vó Edir**.

Aos meus pais, **Aguinaldo e Rita**, cada um de modo próprio, que me apoiaram e respeitaram alguns momentos em que precisei me ausentar nas datas importantes para me dedicar aos meus estudos.



A minha irmã **Márcia**, por me apoiar e ser especialmente fraterna, coisa rara entre os irmãos. Obrigada pela confiança de todas as horas, sempre me incentivando nas horas de frustração. Por tudo que passamos juntos, sei que você se orgulha por eu ter atingido uma etapa, a qual nunca imaginei que fosse possível. Mas este orgulho que sente por mim, converto numa obrigação de, a cada dia, procurar ser mais digna dele. Eu também me orgulho de você.

Ao meu sobrinho **Gustavo**, o grande presente que Deus mandou durante o mestrado. Você chegou para iluminar cada instante da nossa vida, tornando a minha caminhada mais suave.

A minha orientadora **Rozana**, por aceitar me acompanhar nesta pesquisa. Graças a sua confiança e pelo modo sábio com que me conduziu ao conhecimento através da orientação segura, a sua disponibilidade e ânimo para ouvir todas as dúvidas, inseguranças, questões e confusões, a sua disposição imensa para propor novos caminhos e estimular o processo de reflexão; tudo isso deu norte a este trabalho, facilitando o alcance de seus objetivos. Sou imensamente grata ao destino que me encaminhou até você há dois anos atrás, e hoje sei que a orientação desta pesquisa e a orientação da minha trajetória só poderia ter sido com você. Obrigada de coração.

Aos professores do Mestrado, com os quais tive a oportunidade de crescer e amadurecer pessoal e profissionalmente, através da palavra e do exemplo de que a busca pelo conhecimento deve ser incessante. Obrigada pelos valiosos conhecimentos transmitidos com tanto amor e dedicação!

À banca examinadora deste trabalho, a minha gratidão por ter-me honrado com sua participação, que trará grandiosas e brilhantes contribuições que, certamente, enriquecerão os dados teóricos, análises e discussões aqui apresentadas.

Obrigada à equipe da Secretaria de Pós-Graduação pela prestimosa atenção às minhas solicitações.



Quero também agradecer ao CNPq pelo apoio financeiro durante o meu mestrado.

A todos os meus amigos, principalmente, a **Sandra Patrícia**, a primeira pessoa que me mostrou que posso alcançar mais uma etapa acadêmica, me “empurrando” para fazer a inscrição para a seleção do mestrado; ao **Ivanilson Mendes**, pelos sorrisos, pelas palavras e gestos que fortalecem, a cada dia, a nossa amizade! Por isso, sinto que mesmo que você esteja no momento “distante” estará sempre presente no meu coração.

Aos colegas surdos, que se formaram e os/as que ficaram, pelas trocas de experiências, conhecimentos e pesquisas, especialmente, aos ex e presentes Intérpretes de LSB, pela paciência com que traduziram durante o estudo, conferência e seminário.

Especial agradecimento aos alunos surdos, pena não poder nomeá-los, que participaram com suas interlocuções e com seus textos escritos, aos seus pais que permitiram essa participação, pois sem vocês este trabalho não poderia se realizar.

Meus agradecimentos também aos amigos, parentes e a todos aqueles que não foram citados aqui, mas que acompanharam, torceram e contribuíram de diferentes formas para a finalização deste trabalho.



## RESUMO

Este estudo enfoca a aquisição da escrita da língua portuguesa por surdos usuários da língua de sinais brasileira (LSB). Objetiva investigar se as diferentes formas de aquisição da língua materna pelos surdos influenciam a aquisição da estrutura do português escrito, que é a segunda língua desses sujeitos, com o enfoque na ordem dos constituintes e na concordância verbal. Para isso, foram selecionados, nas séries finais do Ensino Fundamental, alunos surdos, na faixa etária de 12 a 18 anos, que possuem pais surdos ou ouvintes e, nesse último caso, usuários ou não-usuários da LSB, o que resultou em três grupos distintos de sujeitos pesquisados. A pesquisa se caracteriza por uma metodologia observacional, descritiva e transversal, através da aplicação de questionários e de entrevistas orientadas, assim como da eliciação da produção de textos escritos. Adota como pressupostos as proposições teóricas da Gramática Gerativa, incluindo as teorias de aquisição de L1 e L2. Os dados coletados apontam para a comprovação da hipótese do período crítico para a aquisição de língua e da hipótese do acesso parcial à GU na aquisição de L2, havendo uma maior tendência à manifestação de dados de ordem SVO e de marcação morfológica da concordância verbal em português L2 entre os sujeitos que tiveram aquisição precoce da L1.

**Palavras-chave:** LSB, português escrito, aquisição de L1 e de L2, ordem dos constituintes, concordância verbal.





## ABSTRACT

This study focuses on the acquisition of written Portuguese for deaf for deaf users of Brazilian Sign Language. It aims to investigate whether different forms of first language acquisition by deaf people influence the acquisition of the structure of written Portuguese, which is the second language of these individuals, with the focus on word order and verbal agreement. In order to reach this goal, we selected deaf students, aged 12-18 years old, which are regular students on the final grades of elementary school, and whose parents are deaf or hearing and, in the latter case, users or nonusers of the LSB. This selection has resulted in three distinct groups of individuals. The research is characterized by an observational and descriptive methodology, and was realized through the application of questionnaires and interviews, as well as eliciting the production of written texts. It adopts the theoretical assumptions of Generative Grammar, including theories of L1 and L2 acquisition. The data collected point to confirm the hypothesis of the critical period for language acquisition and the assumption of partial access to UG in L2 acquisition, considering that there was a greater tendency for the occurrence of SVO order and morphological marking of verbal agreement in Portuguese (L2) among the individuals who had early L1 acquisition.

**Keywords:** Brazilian Sign Language, Portuguese, L1 and L2 acquisition, word order, verbal agreement.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ASL:** Língua de Sinais Americana

**CAIS/LP:** Centro de Apoio e Integração dos Surdos/Ludovico Pavoni

**CAS:** Centro de Atendimento a Surdos e de Capacitação de Profissionais da Educação na Área da Surdez

**CL:** Classificador

**CM:** Configuração das mãos

**DAL:** Language Acquisition Device – Dispositivo de Aquisição da Linguagem

**FL:** Faculdade de Linguagem

**FLf:** Estágio final da linguagem

**GT:** Gramática Tradicional

**GU:** Gramática Universal

**HTPIC:** Horário Técnico Pedagógico Individual-Coletivo

**IL:** Interlíngua

**LF:** Forma lógica (do inglês, *Logical Form*)

**LM:** Língua materna

**LP:** Língua portuguesa

**LS:** Língua de sinais

**LSB:** Língua de Sinais Brasileira

**L1:** Primeira língua

**L2:** Segunda língua

**M:** Movimento

**PA:** Ponto de Articulação

**PB:** Português Brasileiro

**PF:** Forma fonética (do inglês, *Phonetic Form*)

**P & P:** Princípios e Parâmetros



**SAI:** Serviço de Apoio à Inclusão

**SN:** Sintagma nominal

**SV:** Sintagma verbal

**SVO:** Sujeito-Verbo-Objeto

**TC:** Tópico-Comentário

**UnB:** Universidade de Brasília

**28ª SRE:** 28ª Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Estágios da faculdade da linguagem..	12
<b>FIGURA 2:</b> Esquema X- barra	16
<b>FIGURA 3:</b> Processo de aquisição de língua	19
<b>FIGURA 4:</b> Funções alternativas das línguas	24
<b>FIGURA 5:</b> DAL estendido para a aquisição de segunda língua	25
<b>FIGURA 6:</b> As fases da interlíngua	31
<b>FIGURA 7:</b> Modelos de acesso à GU em aquisição de segunda língua	35
<b>FIGURA 8:</b> Verbos sem concordância sem marcas não-manuais	55
<b>FIGURA 9:</b> Verbos com concordância com marcas não-manuais	55
<b>FIGURA 10:</b> Verbos com concordância com marcas não-manuais	56
<b>FIGURA 11:</b> Concordância marcada pela orientação de mão	58
<b>FIGURA 12:</b> Concordância marcada pela configuração de mão	59
<b>FIGURA 13:</b> Concordância marcada pelo ponto de articulação	59
<b>FIGURA 14:</b> Formas pronominais usadas com referentes presentes	60
<b>FIGURA 15:</b> Formas pronominais usadas com referentes ausentes	61
<b>FIGURA 16:</b> Classificadores de movimento e localização	62
<b>FIGURA 17:</b> Sem uso de verbo auxiliar	65
<b>FIGURA 18:</b> Uso de verbo auxiliar	65
<b>FIGURA 19:</b> Estrutura da oração	69
<b>FIGURA 20:</b> Construções da sentença SVO	71
<b>FIGURA 21:</b> Construções da sentença OSV	71
<b>FIGURA 22:</b> Construções da sentença SOV	72



## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Distinção entre a aquisição e aprendizagem .....	30
<b>QUADRO 2:</b> Distribuição da ordem das sentenças na LSB .....	54
<b>QUADRO 3:</b> Parâmetro da concordância verbal na língua portuguesa e em LSB .....	69
<b>QUADRO 4:</b> Ordens de constituintes e concordância na LP e em LSB .....	73



## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Grupos de pesquisa .....	84
<b>TABELA 2:</b> Dados de identificação dos surdos (sujeitos do Grupo 1) .....	85
<b>TABELA 3:</b> Dados de identificação dos surdos (sujeitos do Grupo 2) .....	85
<b>TABELA 4:</b> Dados de identificação dos surdos (sujeitos do Grupo 3) .....	86
<b>TABELA 5:</b> Questões sobre ensino de língua e a relação entre o português e a LSB na escola .....	87
<b>TABELA 6:</b> Questões sobre a relação entre aquisição de LSB e aquisição do português escrito .....	89
<b>TABELA 7:</b> Dados de identificação dos professores .....	94
<b>TABELA 8:</b> Conhecimento da LSB pelos professores do CAIS/LP .....	95
<b>TABELA 9:</b> Domínio da LSB e aprendizagem de língua portuguesa .....	95
<b>TABELA 10:</b> Aspectos do trabalho com a produção textual .....	97
<b>TABELA 11:</b> Grau de escolaridade e relação dos pais com a LSB .....	101
<b>TABELA 12:</b> Visão do desenvolvimento do filho nas escolas .....	102
<b>TABELA 13:</b> Estratégias para ajudar o filho no desenvolvimento da escrita .....	103
<b>TABELA 14:</b> Concepção sobre a relação entre domínio da LSB e desempenho na escrita ..	104
<b>TABELA 15:</b> Resultados percentuais do Grupo 1 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) .....	109
<b>TABELA 16:</b> Resultados percentuais do Grupo 2 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição precoce .....	112
<b>TABELA 17:</b> Resultados percentuais do Grupo 2 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição tardia .....	115
<b>TABELA 18:</b> Resultados percentuais do Grupo 3 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição precoce .....	119



<b>TABELA 19:</b> Resultados percentuais do Grupo 3 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição tardia .....	122
<b>TABELA 20:</b> Resultados totais por grupo .....	125
<b>TABELA 21:</b> Resultados totais por grupos, separando dados de aquisição precoce e de aquisição tardia de LSB .....	126



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Delimitação do Trabalho .....	1
Contextualização do tema e do problema .....	3
Justificativa da pesquisa .....	6
Aspectos metodológicos – informações preliminares .....	7
Estrutura da dissertação .....	7
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	9
1.1 O gerativismo: concepção internalista da linguagem .....	9
1.2 A Gramática Universal .....	14
1.3 Aquisição de linguagem .....	18
1.4 Aquisição de segunda língua (L2) .....	25
1.5 Interlíngua .....	30
1.6 Aquisição da escrita .....	38
<b>2 ORDEM DOS CONSTITUINTES E CONCORDÂNCIA VERBAL</b> .....	43
2.1 Ordem e concordância no PB .....	43
2.2 Ordem e concordância em LSB .....	51
2.3 Síntese .....	67





<b>3 METODOLOGIA – CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>74</b>
3.1 Tipo de Metodologia .....	74
3.2 Contexto .....	75
3.3 Instrumentos de Coleta e Transcrição de Dados .....	80
3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa .....	83
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>106</b>
4.1 Introdução .....	106
4.2 Apresentação e discussão dos resultados por sujeito .....	108
4.3 Análises e discussões dos resultados comparativos entre os grupos .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>146</b>



## INTRODUÇÃO

### Delimitação do trabalho

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como no caso das línguas orais, cada comunidade linguística de surdos tem a sua. Assim, há a língua de sinais inglesa, a americana, a francesa, bem como a brasileira. Segundo Fernandes (2003, p.39):

O que caracteriza a distinção entre as línguas é a diferença existente entre os sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. É da estrutura específica de cada língua em seus quatro planos, acima citados, que resulta a falta de inteligibilidade entre indivíduos de diferentes línguas.

Quadros e Karnoop, (2004, p.31-36), com base em pesquisa sobre o estatuto linguístico das línguas de sinais realizada em vários países, apresentaram quatro concepções inadequadas em relação a essas línguas, às quais Quadros (1997b) acrescenta outras duas. São elas (Quadros 1997b *apud* Brochado 2003, p.137):

- i) a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação, sendo incapaz de expressar conceitos abstratos;
- ii) a língua de sinais seria universal e única em todo o mundo, sendo utilizada por todos os surdos;
- iii) haveria uma falha na estrutura gramatical da língua de sinais, sendo essa um pidgin sem estrutura própria, inferior às línguas orais;
- iv) seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;
- v) são derivadas da comunicação gestual espontânea dos ouvintes;
- vi) por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito, não se constituindo um sistema lingüístico com representação hemisférica.

Todas essas concepções vêm sendo desmistificadas pelas diversas pesquisas sobre línguas de sinais em vários países. Entre as propriedades que caracterizam as línguas de sinais como



sendo um sistema abstrato estão os parâmetros que se combinam, principalmente com base na simultaneidade, para formar os sinais. Esses parâmetros são, conforme Ferreira-Brito (1995):

- Configuração das Mãos (CM), que seriam as diversas formas que uma ou as duas mãos tomam na realização do sinal;
- Movimento (M), que é um parâmetro tão complexo que pode envolver uma grande quantidade de formas e direções, desde movimentos internos da mão, movimentos do pulso, movimentos direcionais no espaço e até conjuntos de movimentos no mesmo sinal;
- Ponto de Articulação (PA), que seria o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados.

Esses parâmetros seriam os componentes do plano querológico das línguas de sinais, conforme definidos por Stokoe (1960, *apud* Fernandes, 2003), sendo os queremas os correspondentes aos fonemas das línguas orais.

Fernandes (2003) afirma, ainda, que Battison *et al* (1973, *apud* Wilbur, 1979) acrescentam à descrição dos queremas o parâmetro da orientação da(s) palma(s) da(s) mão(s), completando o quadro querológico das línguas de sinais. Ressalta também a existência da querologia supra-segmental, em que se incluem as expressões não-manuais, como a expressão corporal e a facial.

Sendo a língua de sinais a primeira língua dos surdos a língua oral constitui a sua segunda língua e devem ser desenvolvida na modalidade escrita. Como segunda língua, o processo de apropriação da escrita ocorre de maneira distinta para surdos, em relação aos ouvintes: “A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo manual, portanto muito diferente do oral-auditivo” (Silva, 2001, p. 48). Desse modo, para os surdos, a aprendizagem da escrita corresponde à apreensão de uma segunda língua, com modalidade distinta da sua primeira língua. Já para os ouvintes, representa apenas o aprendizado de uma diferente modalidade da mesma língua. Nesse sentido, observamos que



surdos e ouvintes passam por etapas diferentes no processo de interação com a escrita, construção de hipóteses e estabelecimento de relações de significação.

O presente estudo, desenvolvido segundo os pressupostos teóricos da Gramática Gerativa, tem por objetivo analisar a produção escrita em língua portuguesa por surdos matriculados no ensino fundamental, tendo em vista os diferentes processos de aquisição da língua materna (a Língua de Sinais Brasileira – LSB) pelos sujeitos pesquisados. Focalizamos a expressão da ordem dos constituintes da oração e a marcação morfológica da concordância verbal como os fatos gramaticais a serem analisados nessa produção escrita.

Reconhecendo que a LSB é a primeira língua (L1) do surdo, e considerando o português escrito como segunda língua (L2) desses sujeitos, pretendemos desenvolver a hipótese de que a aquisição da segunda língua é possibilitada pela aquisição da primeira: quanto mais precoce e efetivo for o domínio da primeira língua pelo sujeito surdo, melhor se mostrará a apropriação da segunda língua, no caso o português escrito. Nesse sentido, esta pesquisa discute a hipótese da existência do chamado período crítico para a aquisição de língua e a hipótese da interferência da primeira língua na aquisição da segunda língua, por meio do conceito de interlíngua.

Com isso, pretendemos, produzir reflexões teóricas que possam contribuir, por um lado, para o desenvolvimento das discussões a respeito dos processos de aquisição de L1 e de L2 e, por outro lado, para a melhoria dos métodos de ensino-aprendizagem utilizados no contexto do aprendiz surdo.

## **Contextualização do tema e do problema**

A produção escrita de indivíduos surdos brasileiros tem sido alvo de muitas discussões entre professores de língua portuguesa, pois esses alunos, mesmo depois de um tempo de escolaridade, continuam apresentando textos escritos com estruturas sintáticas desviantes da gramática considerada padrão. Entre esses desvios, destaca-se a questão da ordem dos constituintes da oração (Sujeito-Verbo-Objeto – SVO) e a ausência de marcação morfológica de concordância verbal.



Segundo a hipótese que pretendemos desenvolver neste trabalho, esse fato está associado à ideia de que a LSB, sendo a L1 dos surdos, interfere na aquisição do português escrito, que é a L2 desses sujeitos e o desempenho na L2 pode ser influenciado pela forma e pelo período de aquisição da L1. Observamos que ainda existe uma crença por parte de muitas famílias de que o surdo só pode ser integrado à sociedade se for oralizado, havendo, portanto, uma priorização do processo de oralização (que seria a aquisição da modalidade oral da L2 – o português) em detrimento do processo de aquisição da L1, que demanda o convívio com indivíduos surdos e a aquisição da LSB como segunda língua pelos sujeitos/familiares ouvintes, de forma que eles possam se comunicar com o surdo em LSB, oferecendo assim o *input* adequado para o desenvolvimento da L1 desde a primeira infância. Essa atitude acaba culminando no fato de que muitos surdos chegam à escola sem nenhum ou com pouco conhecimento da sua língua materna (a LSB), sendo delegada à escola a função de propiciar o ambiente adequado para que o surdo se desenvolva linguisticamente.

Entretanto, como se sabe, a função da escola nesses casos é a de possibilitar à criança surda a construção do conhecimento da segunda língua (o português), mediante *input* linguístico adequado para os surdos, que é via modalidade escrita, uma vez que os surdos não possuem acesso rápido às informações orais como os outros indivíduos ouvintes.

Essa percepção quanto ao indivíduo surdo e o seu desenvolvimento linguístico vem sendo mudada progressivamente desde a aprovação da Lei nº. 10.436/2002, o que se comprova pelos números crescentes de estudantes surdos matriculados no ensino fundamental. O ambiente escolar também vêm se adaptando desde a publicação do Decreto-lei nº. 5.626/2005, que regulamentou a referida lei, resultando em um crescente aumento da contratação de intérpretes de língua de sinais, o que minimizou o problema da evasão escolar por estudantes surdos.

Mas as pesquisas ainda são escassas no que diz respeito a estudos sobre o desempenho escolar de pessoas surdas. Os profissionais e a comunidade surda reconhecem a desvantagem escolar desses indivíduos, sendo comum a presença de surdos nas séries iniciais, com uns oito anos de vida escolar, sem uma produção escrita compatível com seu grau de escolaridade. Pesquisas indicam que um número elevado de sujeitos surdos apresenta competências acadêmicas



muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas serem semelhantes. Acreditamos que isso seja consequência da oralização em segunda língua, sem acesso ou com acesso restrito ao *input* em língua materna.

Entretanto, é preciso ressaltar, conforme Karnopp (2005), que, embora seja a língua de sinais que forneça o conhecimento de mundo e atue como a língua de significação do surdo, nem todo surdo fluente em uma língua de sinais apresenta um bom desempenho na leitura e escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva. Segundo a autora, a imersão na leitura e escrita da língua portuguesa pelo surdo está intimamente ligada às experiências de leitura, escrita e tradução vivenciadas tanto na escola como fora dela.

Contudo, nota-se que, nos anos iniciais da escolarização, boa parte das crianças, sejam elas surdas ou ouvintes, são expostas a atividades artificiais de escrita em sala de aula e, no caso dos surdos, a situação é ainda mais complexa, como informa Karnopp (2005, p.2):

A língua escrita é apresentada como algo de domínio oficial, escolar, não há função social (e, muito menos, prazerosa) para essa escrita, apenas uma função escolar. [...] Embora a língua de sinais seja considerada importante, em muitos contextos, ela passa a ser uma ferramenta, cujo objetivo final é a escrita da língua portuguesa. É a língua ‘deles’, dos surdos, mas não chega a ser a língua da educação do surdo.

Tal fato, provavelmente, perpetua a longa tradição histórica que deu privilégio ao uso das línguas de modalidade oral-auditiva, menosprezando e inibindo a utilização das línguas de sinais pelos surdos.

Diante dessas constatações, nota-se que a escola e a família têm importante função, seja no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação à surdez e às línguas de sinais, seja no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de uma segunda língua por surdos, tanto através do incentivo à aquisição da língua materna, por meio da qual o sujeito surdo vai se constituir enquanto sujeito linguístico, quanto através de atividades significativas com a leitura e a escrita.



## **Justificativa da pesquisa**

O tema focalizado neste estudo vem de indagações ligadas à área da surdez, que faz parte da trajetória pessoal desta pesquisadora surda, que vem de uma família surda e, portanto, teve a oportunidade de adquirir a LSB como primeira língua e de conviver com outros colegas surdos desde o início da inclusão nas séries iniciais da escola regular até a conclusão da formação acadêmica de nível superior. Percebendo como os colegas surdos que adquiriram a LSB tardiamente tinham o desempenho escolar comprometido, esta pesquisadora desenvolveu, ao final da graduação, um trabalho sobre a importância da LSB na escolarização dos surdos, procurando contribuir para o estudo do desenvolvimento linguístico desses sujeitos. Essa pesquisa anterior deu origem ao trabalho desta dissertação de Mestrado, em que é investigado o desempenho dos surdos na escrita em língua portuguesa, tomando como informantes sujeitos surdos que tiveram diferentes tipos de acesso à língua de sinais, em fase de aquisição.

O interesse por esse tema se tornou presente a partir do cotidiano desta pesquisadora como docente na sala de aula com crianças e jovens surdos, tendo convivido com inúmeros questionamentos relacionados às situações linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos, para as quais procura respostas nas discussões acadêmicas, em congressos e simpósios, bem como por meio de pesquisa e da investigação do processo de construção da linguagem, no contexto escolar.

Acreditando na importância da aquisição precoce da língua de sinais pelo surdo como sua primeira língua como forma de melhorar o desempenho na escrita portuguesa como segunda língua, esta pesquisadora se propõe, verificar, na amostra pesquisada, a partir dos dados coletados, como as diferentes formas e os diferentes períodos de aquisição da língua de sinais se relacionam com o desenvolvimento da aquisição do português escrito.

A compreensão da forma como os sujeitos pesquisados produzem enunciados escritos, e, principalmente, o esclarecimento sobre o que essas produções nos mostram a respeito da aquisição da escrita pelos sujeitos surdos poderão contribuir para a discussão sobre a hipótese do período crítico e sobre a noção de interlíngua.



A relevância deste estudo se relaciona ao crescente interesse pelo problema da aquisição de línguas na surdez, representando uma vertente rica para discussões e reflexões. Neste caso, especificamente, a discussão destacada é o processo de apropriação da escrita da língua portuguesa como segunda língua, mediada pela língua de sinais brasileira.

### **Aspectos metodológicos – informações preliminares**

Como já foi mencionado, tomamos como objeto desta pesquisa a produção escrita em língua portuguesa por sujeitos surdos. Os dados da análise foram obtidos por meio de uma técnica experimental de produção eliciada de textos escritos, realizada com vinte alunos surdos, com faixa etária de 12 a 18 anos, cursando as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os resultados da investigação especificam as propriedades gramaticais encontradas na escrita em língua portuguesa desses sujeitos, no que se refere à ordem dos constituintes da oração e à concordância verbal, possibilitando observar estágios da interferência da L1 na aquisição da L2.

### **Estrutura da dissertação**

O presente trabalho está organizado da seguinte forma.

O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico da teoria gerativa, com a abordagem internalista da linguagem, pela qual se pressupõe a existência de um órgão da linguagem específico da espécie humana – a Faculdade de Linguagem –, o qual funciona como um dispositivo de aquisição de língua, apresentando-se assim em linhas gerais os principais aspectos que caracterizam a corrente de estudos linguísticos conhecida como gerativismo. Em seguida, aborda as teorias referentes à aquisição de L1, de L2 e de escrita.

No segundo capítulo descrevemos a estrutura gramatical referente à ordem dos constituintes e à concordância verbal, tanto na língua portuguesa quanto na LSB, fazendo ao final uma comparação entre as duas gramáticas.





O terceiro capítulo segue descrevendo mais detalhadamente a metodologia utilizada durante toda a pesquisa, desde a aplicação de questionários de identificação até a eliciação da produção escrita. Situamos o contexto da pesquisa: a escola regular, a escola especial para surdos. Apresentamos também os sujeitos da pesquisa, por meio da análise dos questionários de identificação.

O quarto capítulo ficou reservado à apresentação dos dados gramaticais e à análise desses dados, com o objetivo de mostrar a relação entre a forma e o período de aquisição de L1 pelo surdo e a aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua, ressaltando a importância da família como a célula principal para o fornecimento do *input* necessário para a aquisição da língua materna pelos surdos desde a primeira infância.

A última parte da dissertação contém as considerações finais, nas quais foram retomadas sucintamente as questões que nortearam a pesquisa e as conclusões resultantes da análise e das reflexões.



## CAPÍTULO 1

### Fundamentação Teórica

Neste capítulo, apresentamos o quadro teórico desta dissertação, que se insere na perspectiva da Gramática Gerativa, e os estudos da aquisição da linguagem sob a perspectiva dessa teoria. Na seção 1.1, enfocamos o gerativismo como concepção internalista da linguagem. Na seção 1.2, apresentamos a teoria da Gramática Universal e focalizamos a questão da aquisição de língua materna (L1). Na seção 1.3, abordamos o problema da aquisição de linguagem focalizando a aquisição da língua materna pelos surdos. Na seção 1.4, apresentamos estudos sobre a aquisição de segunda língua (L2). Na seção 1.5, tratamos do conceito de interlíngua. E, na seção 1.6, abordamos a questão da aquisição da escrita. Esses são os pontos que nos servirão de alicerce para a investigação desta pesquisa.

#### 1.1 O gerativismo: concepção internalista da linguagem

A *linguística gerativa* – ou *gerativismo*, ou ainda *gramática gerativa* – é uma corrente de estudos da ciência da linguagem que teve início nos Estados Unidos, no final da década de 50, a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky. Ao longo desse meio século, o gerativismo passou por diversas modificações e reformulações teóricas, que refletem a preocupação dos pesquisadores dessa corrente em elaborar um modelo formal capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana.

A linguística gerativa foi inicialmente formulada como uma espécie de resposta ao modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem, modelo esse que foi dominante na linguística durante toda a primeira metade do século XX. Para os behavioristas, a linguagem humana corresponde a um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano



produz mediante os estímulos que recebe da interação social. Essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, é convertida em hábitos, que caracterizam o comportamento linguístico de um falante, como se depreende da seguinte citação (Bloomfield, 1933, p.29-30):

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. (...) Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. (...) Alguém, por exemplo, a mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz *doll* [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, *da*. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. (...) A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra *doll* (isto é, *da*) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito. (...) Ela tem agora o uso de uma palavra.

Nesse sentido, a linguagem humana é considerada um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos, gerados como resposta a estímulos e fixados pela repetição. Numa resenha feita em 1959 sobre o livro *Verbal behavior (Comportamento verbal)*, escrito por B. F. Skinner, professor da famosa Universidade de Harvard e principal teórico do behaviorismo, Chomsky apresentou uma crítica radical e impiedosa à visão comportamentalista da linguagem, sustentada pelos behavioristas, e em seguida chamou a atenção para o fato de que um indivíduo humano sempre age criativamente no uso da linguagem, isto é, em todo o momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, ou seja, não ditas antes pelo próprio falante que as produziu ou por qualquer outro indivíduo. Chomsky chegou a afirmar, inclusive, que a *criatividade* é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal.

A partir dessa concepção, Chomsky propôs que o comportamento linguístico dos indivíduos deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente que se destina a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para falar e entender uma língua é o que ficou conhecido como *Faculdade da Linguagem*.



Para sustentar sua tese da existência da *Faculdade da Linguagem*, o linguista vale-se, basicamente, de três sólidos argumentos:

- a) apenas a espécie humana adquire linguagem;
- b) a linguagem humana tem por base a propriedade da infinitude discreta;
- c) há uma “pobreza de estímulos” ambiental durante o processo de aquisição.

No que tange ao primeiro argumento, Chomsky alerta para a pertinência de se admitir a existência, no cérebro humano, de um diferencial biológico em relação às demais espécies, tendo em vista que nenhum outro animal, ainda que de convívio doméstico, adquire a propriedade de fazer uso da linguagem verbal. A despeito de alguns alegarem que o papagaio “fala”, Chomsky contra-argumenta que o uso que o papagaio faz da língua é bastante diferente daquele feito pela espécie humana, tendo em vista que o papagaio não é capaz de recorrer ao princípio da infinitude discreta, que habilita a criança a produzir sentenças cada vez mais complexas a partir de usos simples. Segundo ele, “se a mente não possuísse já de antemão os princípios básicos, a criança não seria capaz de adquirir a propriedade da infinitude discreta. Além disso, mesmo ficando exposta a dados linguísticos irregulares, a frases ambíguas e a estruturas truncadas – o que ele chama de “pobreza de estímulo” –, a criança, por volta dos dois anos e meio, três anos, já adquiriu todas as estruturas de sua língua, sendo capaz de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de sentenças.<sup>1</sup> Assim sendo, conclui que a *Faculdade da Linguagem* não só é única na espécie humana, como também é comum a todos os seus membros, fato que corrobora a hipótese de que o mecanismo da linguagem é inato e biologicamente determinado.

Quanto à questão da aquisição da linguagem, Chomsky (1965, p.209) propõe que:

---

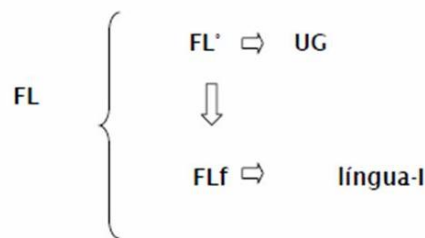
<sup>1</sup> O argumento da pobreza de estímulo vai de encontro à teoria proposta pela corrente comportamentalista, segundo a qual o domínio da língua é fruto de um processo de aprendizagem mediado por estímulo e resposta.



a criança tem um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inato que é ativado e trabalha a partir de sentenças (Input) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta. Segundo o autor, esse dispositivo é formado por uma série de regras, e a criança, em contato com sentenças de uma língua, seleciona as regras que funcionam naquela língua em particular, desativando as que não têm nenhum papel.

A *Faculdade da Linguagem* e o mecanismo de aquisição de linguagem podem ser esquematizados do seguinte modo:

**Figura 1: Estágios da faculdade da linguagem**



( Raposo, 1992, p.68 )

O estágio inicial da *Faculdade de Linguagem* (FL<sup>o</sup>) equivale à chamada *Gramática Universal* (GU) e o estágio final da linguagem (FLf) equivale a língua-I (língua-Interna), em oposição à língua-E (língua-Externa).<sup>2</sup> O termo *Gramática Universal* deve-se à crença de que a capacidade de aquisição da linguagem verbal é comum à espécie humana e de que a criança pode adquirir qualquer língua humana, desde que seja exposta aos dados dessa língua. A implicação de que o processo de aquisição da linguagem resulte em uma língua-I significa que o estágio final é um sistema cognitivo, constituído por um repositório de conhecimentos sobre sons, significados e organização estrutural, capaz de gerar um conjunto infinito de expressões.

---

<sup>2</sup> Chomsky distingue língua-I de língua-E: a primeira representa o sistema cognitivo composto de um léxico e um sistema de regras (Sistema Computacional), enquanto a segunda representa o conjunto de frases gramaticais de uma língua, ou seja, o caráter externo dessa língua.



Cada expressão gerada pela língua constitui um complexo de propriedades, as quais fornecem “instruções” para os sistemas de desempenho do falante. Por meio da linguagem, o falante tem conhecimento do som e significado das expressões, tem a capacidade de interpretar o que ouve, expressar pensamentos e ainda usar a língua de inúmeras maneiras (Chomsky, 2005).

Além do processo de aquisição da linguagem, outro centro de atenção dos gerativistas sempre foi compreender como é possível que os falantes de uma língua tenham *intuições* sobre as estruturas sintáticas que produzem e ouvem. Por exemplo, todo falante nativo do português sabe que uma frase como “quantos livros você já escreveu?” é perfeitamente *gramatical*, e pode ser falada por qualquer um, sem causar estranhamento. Esse mesmo falante do português também sabe, pela sua intuição, que uma frase como “\*que livro você conhece uma pessoa que escreveu?”, é uma frase *agramatical* da língua. Esse conhecimento linguístico inconsciente que o falante possui sobre a sua língua e que lhe permite essas intuições é denominado *competência linguística* – o conhecimento interno e tácito das regras que governam a formação das frases da língua. A competência linguística não é a mesma coisa que o comportamento linguístico de indivíduo, aquelas frases que de fato uma pessoa pronuncia quando usa a língua. Esse uso concreto da língua denomina-se *desempenho linguístico* (também conhecido por *performance*) e envolve diversos tipos de habilidade que não são linguísticas, como atenção, memória, emoção, conhecimento de mundo etc.

Em razão desse interesse central pela competência linguística, os estudos clássicos do gerativismo não costumam usar dados linguísticos reais (*performance*) retirados do uso concreto da língua na vida cotidiana, embora possam fazê-lo. O que interessa fundamentalmente ao gerativista é o funcionamento da mente que permite a geração das estruturas linguísticas observadas nos dados de qualquer *corpus* de fala, mas não lhe interessam esses dados em si mesmos ou em função de qualquer fator extralinguístico, como o contexto comunicativo ou as variáveis sociais que influenciam o uso da linguagem. O gerativismo usa como método para as suas análises principalmente: (a) testes de gramaticalidade, nos quais frases são expostas a falantes nativos de uma língua, que devem utilizar sua intuição e distinguir as frases gramaticais



das agramaticais e (b) a intuição do próprio linguista, que, afinal, também é um falante nativo de sua própria língua.

## 1.2 A Gramática Universal

A teoria gerativa argumenta que todas as línguas partilham de princípios invariáveis e universais que são inconscientemente utilizados pelos seres humanos. Tais princípios fazem parte da faculdade inata da linguagem, um componente específico da mente/cérebro. A esse conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente linguísticos denomina-se, como já mencionado anteriormente, Gramática Universal (GU), concebida como parte do conhecimento geneticamente herdado dos seres humanos, como expresso em Guasti (2002, p.17-18):

Gramática Universal é o nome dado para o conjunto de restrições com as quais todos os seres humanos nascem e que são responsáveis pelo curso da aquisição da linguagem. A Gramática Universal define a gama de variação possível, e ao fazer isso caracteriza a noção de línguas humanas possíveis. Uma caracterização da GU é uma caracterização do estado linguístico inicial dos seres humanos, o equipamento genético necessário para adquirirem uma língua.

Conforme Chomsky (1991), a GU é postulada como o estado inicial do conhecimento linguístico, uniforme a todos os seres humanos que estão adquirindo a sua primeira língua e independente das condições de *input* que lhes sejam oferecidas. Segundo Kato (1995), a GU, longe de ser um estado vazio, é definida como o conjunto dos princípios invariantes que regem as línguas naturais em que o contato com os dados linguísticos permite a “ligação” dos parâmetros, que têm os seus valores especificados, o que pode resultar em variação translinguística.

A teoria da GU especifica as propriedades de três sistemas de representação (estrutura sintática, forma fonética e forma lógica) e de três sistemas de regras: as regras do componente sintático, que gera as estruturas; as regras do componente da forma fonética, que mapeia as estruturas para a Forma Fonética (PF); e as regras da forma lógica, que mapeia as estruturas para a Forma Lógica (LF). Cada expressão da linguagem é determinada pela gramática e representada



por esses três níveis, que interagem entre si. Nessa perspectiva, a GU consiste da interação de subsistemas, que podem ser considerados sob vários pontos de vista.

Quando os parâmetros da GU são fixados em uma das formas permitidas, uma gramática particular, a qual Chomsky chama de gramática nuclear, é determinada. Assim Chomsky idealiza a aquisição de uma língua em que a GU é tomada como uma caracterização do estado inicial pré-linguístico da criança e a experiência, um construto baseado em um estado dado ou atingido, serve para fixar os parâmetros da GU, fornecendo assim a gramática nuclear.

Essa teoria, também conhecida como modelo de Princípios e Parâmetros (P&P), foi desenvolvida para explicar aspectos universais e específicos das gramáticas, os quais determinam um conjunto de línguas humanas possíveis, ou seja, o modelo é composto por um sistema constituído de Princípios, leis universais e invariáveis, que valem para todas as línguas, conforme já dissemos anteriormente, e de Parâmetros, conjuntos de propriedades de escolha binária, que pode variar de uma língua para outra, por exemplo, como ilustra Roberts (1997, p.273):

(1) Determinante é morfologicamente realizado?

Sim: Inglês (*the*), Sueco (*-et*), Português (*o, os, a, as*)

Não: Latim

Os parâmetros são, portanto, propriedades abertas, variáveis de língua para língua, cujos valores devem ser fixados pela criança através de evidências simples e positivas. Eles não só explicam as diferenças entre as gramáticas de diferentes línguas, mas também permitem explicar a variação de forma mais geral, inclusive a variação no desenvolvimento da linguagem. A teoria dos parâmetros restringe a variação em diferentes gramáticas de forma bastante rígida: o princípio em questão é dado pela GU, e as opções parametrizadas são limitadas. A maioria dos parâmetros sugeridos oferece uma escolha somente entre dois valores [+ ou -]. No processo de aquisição, as crianças precisam descobrir quais são os valores dos parâmetros correspondentes à língua alvo a que estão expostas, marcando-os positivamente ou negativamente. A opção por um dos valores paramétricos é determinada e fixada com base em informações disponíveis no *input*

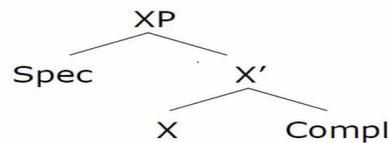




(isto é, nos dados linguísticos de uma dada língua particular). Para exemplificar a escolha determinada pelo parâmetro fixado pelas línguas particulares, observemos a variação paramétrica na ordem dos constituintes.

O exemplo está associado à Teoria X-barra, o módulo da gramática que fornece o modelo sintagmático cujo esquema se aplica a todas as línguas do mundo. Essa teoria estabelece que todos os constituintes se estruturam endocentricamente, ou seja, são categorialmente definidos por seu núcleo. Há sempre um núcleo X que determina as relações internas dos constituintes, as quais são marcadas em dois níveis: X', que é o nível intermediário, e XP, que é o nível sintagmático ou projeção máxima. X combina-se com um complemento para formar um X', e X' combina-se com um Especificador para formar a projeção máxima do núcleo, como na Figura 2:

Figura 2: Esquema X-barra



(MIOTO, 2004, p.47)

O esquema X-barra é um princípio que se aplica universalmente a todas as línguas do mundo, contudo, sua estrutura interna pode variar translinguisticamente em termos da ordem. Há línguas em que o núcleo antecede o complemento, como é o caso do português (língua SVO), e línguas em que o núcleo segue o complemento, como no japonês, que é uma língua SOV.

Como já foi dito anteriormente, a GU compreende um conjunto de princípios inatos universais, invariáveis, aos quais estão associados parâmetros, cujo valor final [+] ou [-] só é atingido durante o processo de aquisição, com base no *input* que a criança recebe da sua comunidade. Dessa forma, para a construção da gramática de uma dada língua, a criança faz uso dos princípios universais e dos dados de sua experiência linguística, o que lhe permitirá decidir qual valor atribuir a um determinado parâmetro. Vejamos o que diz Raposo (1992, p.55):



Quando todos os parâmetros estão ligados num desses valores, a criança já tem adquirido um sistema complexo de conexões entre os princípios universais rígidos e os parâmetros, o qual determina de um modo altamente específico as propriedades de cada língua particular. A aquisição é assim completamente identificada com o crescimento e a maturação da Gramática Universal, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) a um estado completamente especificado (com os parâmetros fixados).

Sabendo-se que a gramática de cada língua contém um léxico específico e um conjunto de regras lexicais, a tarefa da criança quando da aquisição de sua língua materna consiste, em primeiro lugar, em aprender as formas lexicais da língua com suas propriedades fonológicas, sintáticas e semânticas, e, em segundo lugar, em fixar os parâmetros da GU que têm relevância na língua que está sendo adquirida. Quando todos os valores dos parâmetros estão selecionados, pode-se dizer que a criança adquiriu a gramática nuclear de uma língua, o que quer dizer que ela passou a dominar um sistema de relações entre princípios rígidos e parâmetros variáveis. Dessa forma, a aquisição da língua materna coincide com a transformação da GU, que passa de um estado apenas parcialmente especificado (com parâmetros por fixar) para um estado totalmente especificado (com parâmetros já fixados).

A fixação do valor dos parâmetros apresenta duas hipóteses: (a) um parâmetro pode estar em uma posição neutra no estado inicial e ser fixado durante o período de aquisição em uma das duas posições [+ ou -]; e (b) um parâmetro apresenta no estado inicial de aquisição um valor primitivo não marcado [+ ou -], isto é, no estado inicial da aquisição o parâmetro está fixado em uma das posições antes de a criança ser exposta a uma língua, e essa marcação pode ser alterada em função dos dados do *input*, como exemplificado em (2) para o parâmetro da ordem:

(2) Núcleo inicial valor [+] (parâmetro positivo)

Núcleo final valor [-] (parâmetro negativo)

Portanto, o papel da criança na aquisição da linguagem é, o de fixar os valores dos parâmetros para a língua específica a ser adquirida.



### 1.3 Aquisição de linguagem

Iniciamos esta seção com um questionamento feito por Lyons (1987, p.187): “Por que muitos psicólogos e linguistas hoje em dia preferem falar da aquisição e não do aprendizado da linguagem?”. Lyons responde:

O motivo é simplesmente o fato de aquisição ser neutro em relação a algumas implicações que se tornaram associadas ao termo aprendizado em psicologia. Existem aqueles que diriam que, embora aquisição seja mais neutro que aprendizado nos aspectos relevantes, ainda assim induz a erro, na medida em que implica vir a ter algo que não se tinha antes. Se a linguagem é inata, ela não é adquirida: ela cresce ou matura naturalmente – ou, como Chomsky poderia dizer, organicamente. No entanto, aquisição é o termo padrão agora e continuaremos a usá-lo.

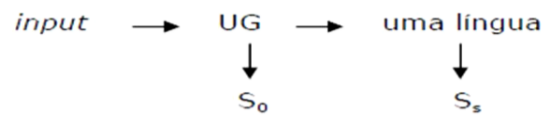
Lyons ainda argumenta que o termo *aquisição da linguagem* normalmente é usado sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa.

Vimos nas seções anteriores que a questão da aquisição de língua materna (LM), ou seja, a questão de saber como a gramática se desenvolve na mente de um falante, é o ponto central da teoria chomskyana. É bom ressaltar, no entanto, que essa questão não é exclusiva dessa teoria. Trata-se de um problema que vem sendo debatido ao longo de toda a história do pensamento filosófico e linguístico ocidental.

Mioto *et al.* (2004, p.33) lembram que “o processo de aquisição de língua é tido como a ‘formatação’ da Faculdade da Linguagem através da fixação dos valores dos parâmetros previstos na GU”. A GU é entendida como o estágio (So) inicial do conhecimento linguístico, como dissemos acima, e o estágio final ou estágio de estabilidade do conhecimento de uma determinada língua seria o conhecimento da gramática adulta dessa língua (Ss). Os autores esquematizam o processo de aquisição de língua, como na Figura 3:



**Figura 3: Processo de aquisição de língua**



( MIOTO, 2004, p.33 )

A aquisição da língua materna pelos surdos é uma experiência “singular”, como argumenta Milner (1987), pois estamos diante de um fato que nos remete à especificidade de ser criança surda filha de pais surdos e/ou filha de pais ouvintes. Na primeira situação, trata-se de uma aquisição natural, sem dificuldades, e essas ocorrências correspondem a um número de surdos em torno de 5% do total. A segunda situação mostra um outro viés do processo de aquisição, no qual são identificados entraves decorrentes da falta de audição, o que faz com que o surdo tenha contato tardiamente com a língua de sinais. Nesse contexto, é importante observarmos que, para o gerativismo, a língua materna é tida como a primeira língua. Chomsky (2005) afirma que é por meio desses mecanismos inatos que as crianças aprendem com tanta facilidade diferentes línguas.

Quadros (2008, p.150), comentando o inatismo, afirma que:

As pesquisas têm demonstrado que as crianças adquirem a sua língua materna com base em evidências positivas, ou seja, a partir da mera exposição à instâncias da língua que a cerca, sem necessidade de que exista algum tipo de correção por parte dos que convivem com ela [...] ela ouve ou vê a língua que está sendo usada no seu ambiente e, a partir dela, com base nos princípios e parâmetros da GU, forma sua gramática estável.

É pertinente lembrar o caso das crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, cuja história linguística se constrói desde os primeiros momentos de vida. Para a criança surda, filha de pais ouvintes, esse processo é revestido de novos contornos, pois essa família interage em uma língua sem nenhuma significação para a criança (Fernandes, 2006). Em outras palavras, a criança que nasce surda, em uma família de pais ouvintes, não encontra nos seus pais uma forma de



comunicação adequada, pois essa família provavelmente não domina a LSB e desse modo mantém-se empregando a língua portuguesa oral, à qual essa criança não tem acesso naturalmente. Nesse sentido, com relação ao surdo, filho de pais ouvintes, que vai adquirir sua língua materna LSB em uma idade cronológica avançada, parece-nos que, no espaço que vai do nascimento até a aquisição de LSB, esse sujeito não teria recebido *input* eficiente para desenvolver a língua materna. Esse fato provoca o primeiro grande dilema no processo de aquisição de uma língua por crianças surdas.

Pereira (1989) afirma em seus trabalhos que, mesmo não partilhando a mesma língua que os pais, essas crianças desenvolvem um tipo de linguagem gestual. Para Fernandes (2006), entretanto, as situações de interação em que essas crianças estão envolvidas são limitadas, pois criam uma comunicação, com seus pais, geralmente de caráter icônico e contextual que reduzem as trocas simbólicas com o meio social, tão importante ao desenvolvimento da linguagem e de outras funções psicológicas superiores.

Com relação às fases do processo de aquisição, Quadros (1997b) afirma serem semelhantes tanto nas línguas de sinais quanto nas línguas orais. A autora, citando Petitto e Marantette (1991), estabelece quatro estágios: estágio pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações, e estágio das múltiplas combinações.

No período pré-linguístico (do nascimento até um ano de vida), verifica-se que um bebê que nasce surdo balbucia como uma criança de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Tanto o bebê surdo quando o ouvinte desenvolvem o balbucio oral e manual. Com o tempo, o bebê surdo vai deixando o balbucio oral e o ouvinte vai abandonando o balbucio manual. As semelhanças encontradas nas duas formas de balbuciar, tanto do bebê ouvinte quanto do bebê surdo, sugerem que há no ser humano uma capacidade linguística que se especializa na aquisição da linguagem; por exemplo, cita-se que o bebê ouvinte tem a capacidade linguística oral auditiva pela fala, e o surdo, a capacidade espaço-visual pelos gestos.



O estágio de um sinal é iniciado por volta dos 12 meses até por volta dos dois anos. Observa-se no início desse período que tanto a criança surda quanto a ouvinte deixam de indicar objetos e pessoas pelo uso da apontação. A criança surda começa a visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua. É nesse estágio que ela inicia as primeiras produções, na língua de sinais, assim como a criança ouvinte começa a pronunciar as primeiras palavras.

Já no estágio das primeiras combinações, que se inicia por volta dos dois anos de idade, verifica-se o estabelecimento da ordem das palavras que é utilizada nas relações gramaticais. Por exemplo, a criança surda, a partir desse estágio, começa a ordenar palavras para estabelecer relações gramaticais como SV (sujeito-verbo), VO (verbo-objeto) ou SVO (sujeito-verbo-objeto).

Para Meier (1980 *apud* Quadros, 1997), como nem todos os verbos da língua de sinais podem ser marcados quanto às relações gramaticais de uma sentença, razão pela qual a maioria dos verbos são indicados no próprio corpo, a criança surda deve adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: uma é a incorporação dos indicadores que está na concordância verbal e que depende diretamente do sistema pronominal, outra é a ordem das palavras. As dificuldades encontradas nesse estágio são as mesmas que a criança ouvinte encontra na língua oral. Seria mais óbvio pensar que, para a criança surda, a aquisição do sistema pronominal seria mais fácil, já que os pronomes EU e TU na língua de sinais são identificados através da indicação a si mesmo e ao outro respectivamente. Porém, a criança surda também comete erros, pois, ao se referir a si mesma, aponta para outra pessoa e isso prova que a compreensão de pronomes não é óbvia dentro do sistema linguístico da língua de sinais e que a apontação é anulada diante das múltiplas funções linguísticas que ela apresenta.

O estágio das múltiplas combinações, por sua vez, tem como característica uma ampliação do vocabulário nas crianças surdas e ouvintes por volta dos dois anos e meio, três anos. Nesse estágio, a criança surda comete os mesmos erros gramaticais na língua de sinais que a criança ouvinte comete na língua oral, como, por exemplo, o caso da flexão verbal: uma frase como *eu gostei* (língua oral), que representa a fala do ouvinte, será representada da mesma forma na língua de sinais.



Apesar da existência da analogia da aquisição de língua de sinais e línguas orais entre crianças surdas e crianças ouvintes, é importante ressaltar que essa equivalência ocorre apenas em crianças surdas filhas de pais surdos que usam a língua de sinais. Essas crianças surdas que recebem o *input* linguístico adequado são uma grande minoria, como já dissemos anteriormente. Então existe uma problemática com a maioria das crianças surdas, pois são filhas de ouvintes, que geralmente não sabem a língua de sinais, dificultando a aquisição da primeira língua durante o chamado período crítico.

A teoria do período crítico tem origem no trabalho do neurologista inglês Hughlings-Jackson (1915), que afirmava que a língua deveria ser adquirida o mais cedo possível, caso contrário, seu desenvolvimento poderia ser permanentemente retardado e prejudicado, apresentando os problemas ligados à capacidade de proposicionar (*apud* Sacks, 1998). Essa teoria baseia-se no desenvolvimento neurológico e na importância do *input* para a aquisição da linguagem. Por hipótese, enquanto o sistema neurológico está imaturo, a natureza do *input* determina o seu desenvolvimento, mas, se a maturidade já foi alcançada, é improvável que o sistema possa ser modificado por influências ambientais.

Lenneberg (1967) foi um dos primeiros defensores dessa teoria, e buscou bases biológicas para argumentar em favor de que o período crítico para a aquisição da linguagem cessaria na puberdade. Segundo o autor, entre dois e três anos de idade, a linguagem emerge através da interação entre maturação e aprendizado pré-programado. Entre os três anos de idade e a adolescência, a possibilidade de aquisição primária da linguagem continua a ser boa; o indivíduo consegue preservar uma certa flexibilidade inata para a organização adequada da fala e da linguagem. Depois da puberdade, a capacidade de auto-organização declina rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado nas habilidades primárias e básicas e, quando elas não forem adquiridas geralmente permanecem deficientes até o fim da vida.

Já Pinker (1994) afirma que a aquisição de uma linguagem normal é garantida até a idade de 6 anos, é comprometida dos 6 anos até pouco depois da puberdade, e é rara daí para a frente. Esse autor chega a especular que o período crítico se explica por mudanças maturacionais no



cérebro, tais como o declínio da taxa de metabolismo e do número de neurônios durante a idade escolar e a diminuição do metabolismo e do número de sinapses cerebrais na adolescência.

O fato é que ainda não sabe ao certo a idade que define o fim do período crítico, porque os argumentos apresentados para formular essa hipótese nem sempre são elaborados de forma sustentável. Entre esses argumentos estão: a dificuldade de aquisição de linguagem em indivíduos privados da experiência linguística e interacional; a diferença de prognóstico da afasia em crianças e adultos; as diferenças linguísticas (por exemplo; sotaque) na aquisição de uma segunda língua por crianças e adultos; a dificuldade de aquisição da linguagem em crianças surdas congênitas expostas à língua de sinais depois da puberdade (alguns autores afirmam que essas crianças não têm a mesma proficiência na língua de sinais que um falante nativo).

Mas uma coisa que conhecemos é a dificuldade que temos de dominar uma segunda língua em idade adulta, ainda mais em situação formal, escolar. Por mais brilhante e esforçado que seja o sujeito, ao atingir plenos objetivos de comunicação numa segunda língua, sempre ficam, na fala do aprendiz, certas construções gramaticais com os erros fossilizados, ou, mais certamente, um sotaque “estranho” aos ouvidos dos falantes nativos. Pinker (1994) acredita que existe o sucesso total em aprender uma segunda língua em idade adulta, ainda mais em situação de sala de aula, mas é raro e depende de “puro talento”.

Nesse contexto, podemos argumentar que, mesmo que os pais ouvintes aprendam uma língua de sinais, não serão completamente proficientes nem a usarão constantemente, por exemplo, para se comunicarem entre eles ou quando recebem visitas. A língua de sinais é usada em decorrência da comunicação exclusiva com a criança surda, propiciando então um ambiente linguístico empobrecido para ela. Segundo Sacks (1998, p.22):

Os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de



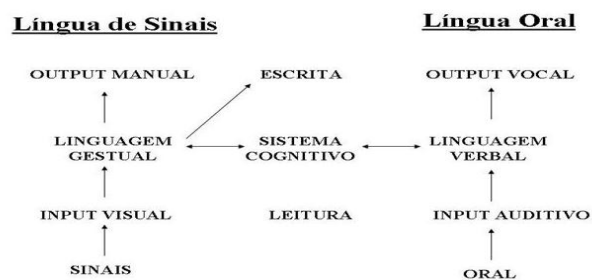


fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

A criança surda deve ser exposta ao contato com sinalizadores surdos, para que ocorra a aquisição da língua de sinais de forma espontânea. Quadros (2005) afirma que o contexto dos surdos no Brasil é totalmente atípico, pois aprendem tardiamente a língua de sinais, que é a sua primeira língua (L1) ou língua natural, e vivem num país em que a língua oficial é a sua segunda língua (L2). A diferença de modalidade entre a primeira língua (L1) e a segunda (L2) – modalidade viso-espacial e modalidade oral-auditiva – e a privação auditiva dificultam o aprendizado da língua portuguesa, requerendo uma prática pedagógica repensada e significativa.

Línguas orais e de sinais, apesar da natureza diversa, têm as mesmas características e podem ser analisadas nos diferentes aspectos gramaticais: fonético, fonológico, sintático e semântico. Esses sistemas apresentam meios de produção e de percepção diferentes, conforme podemos verificar na figura 4, na qual Martins (1998) esquematiza as funções alternativas das línguas:

**Figura 4: Funções alternativas das línguas**



( Martins, 1998, p.7 )

Para que a aquisição das línguas orais ou gestuais se processe de forma natural é necessário que a criança, desde o seu nascimento, seja inserida num meio linguístico adequado. Grannier (2005) sustenta que a exposição de uma criança a uma língua é suficiente para a sua aquisição, pois, na infância, a capacidade cognitiva inata para a aquisição de línguas é ativada



naturalmente, no/pelo contato com a língua ao seu entorno, possibilitando, desse modo, desenvolver sua competência linguística. Cabe esclarecer que a autora compreende que, para as crianças surdas, a língua de sinais se apresenta como L1, portanto, desde a infância, devem ser expostas a ela.

#### 1.4 Aquisição de segunda língua (L2)

Muitos pesquisadores têm questionado se a aquisição de segunda língua é um processo semelhante ao de aquisição de língua materna, tendo essa preocupação levantado várias controvérsias (Flynn e O’Neil, 1988; Thomas, 1991; dentre outros).

Cook e Newson (1996) fazem uma adaptação do dispositivo de aquisição de L1 para o aprendizado de L2:

**Figura 5: DAL estendido para a aquisição de segunda língua**



( Cook & Newson, 1996, p.423 )

Os autores explicam que, quando um segundo conjunto de informações linguísticas primárias entra na caixa da GU, uma segunda gramática sai, contendo uma segunda versão dos princípios, um segundo conjunto de parâmetros e um segundo léxico. Apesar disso, como já foi dito na seção anterior, embora muitas pessoas comecem a aprender uma L2, poucas conseguem



obter um conhecimento da L2 exatamente equivalente ao da L1, ao contrário da aquisição da L1, que todas as crianças adquirem completamente.

Cook e Newson (1996) questionam qual seria então a diferença com relação à aprendizagem de L2. Uma das possibilidades é a existência de uma primeira língua na mente. A criança inicia a aquisição de L1 no estado inicial (So), indo para a fase estacionária (Ss).<sup>3</sup> Já os aprendizes de L2 partem de uma primeira língua: “eles possuem uma ‘instanciação’ da GU”. Em outras palavras, o estado inicial da mente do aprendiz de L2 não é So, mas Si, ou seja um determinado conjunto de princípios e um conjunto de parâmetros atualizados na sua primeira língua. Cook e Newson (1996) estabelecem a seguinte fórmula:  $S_i = (S_o + S_s)$ .

Na aquisição de L1, o Ss final é a competência do adulto, é o que o falante nativo sabe, porém o estado final do aprendiz de L2 é difícil definir. Cook e Newson (1996) falam que o aprendizado de L2 se dá por completo quando o aprendiz de L2 conhece tão bem a língua quanto conhece a L1.

Lillo-Martin (1998) esclarece que alguns investigadores apontam evidências de que os aprendizes de segunda língua aplicam os princípios da GU à aquisição da L2, argumentando que o indivíduo em aquisição da segunda língua tem acesso aos princípios universais, incluindo os parâmetros que não foram fixados na aquisição da primeira língua. Outros têm argumentado que os princípios da GU não estão disponíveis aos aprendizes adultos da L2, talvez por causa do período crítico (Johnson & Newport, 1989). Segundo essa hipótese, quanto mais tarde se adquire uma segunda língua, especialmente após a adolescência, menos chance há de se marcar os parâmetros da Gramática Universal que não foram fixados e estavam disponíveis no processo de aquisição da primeira língua, como foi mostrado anteriormente.

Entre aqueles que argumentam que o acesso à GU está disponível na aquisição de L2, permanece uma questão ainda não resolvida em relação a como se dá a marcação dos parâmetros. Se a língua nativa tem a marcação determinada em um valor paramétrico, o que o aprendiz de segunda língua fixará inicialmente como parâmetro? O aprendiz de segunda língua usará inicialmente a marcação do parâmetro de sua primeira língua, ou o parâmetro da língua-alvo será

---

<sup>3</sup> Ss representa o conhecimento da língua pelo adulto nativo, competência estática.



determinado no curso de aprendizagem da segunda língua, sem recorrer à marcação do parâmetro de sua primeira língua? Embora essas questões não tenham sido resolvidas, há evidências disponíveis para considerar a possibilidade de que a GU influencie a aquisição da segunda língua.

Testes específicos para constatar a influência da GU na aquisição da L2 envolvem as construções que são regidas pelos princípios da GU, mas que se manifestam de diferentes formas entre a primeira língua e a língua alvo. Por exemplo, Thomas (1991) examinou a aquisição do inglês por aprendizes cuja língua nativa é o japonês ou espanhol, e a aquisição do japonês por aprendizes cuja língua nativa é o inglês ou chinês. A autora aplicou o teste sobre a interpretação de reflexivos (como *himself* no inglês), pois essas quatro línguas apresentam diferentes padrões a respeito da possibilidade de vinculação com os antecedentes dos reflexivos. Ela constatou que os aprendizes não feriram os princípios da GU na aquisição das suas segundas línguas, mesmo porque “eles não poderiam ter derivado (esse conhecimento) somente da inspeção dos dados do *input*, nem do tratamento dos anafóricos de suas línguas nativas” (p.211). Essa é uma revelação importante sobre o funcionamento da GU na aquisição da L2.

Testes adicionais a favor de que a GU está relacionada à aquisição da L2 deveriam mostrar que os princípios universais como os envolvidos em estruturas dependentes não são violados. Porém, esse tipo de demonstração não determina totalmente a opção por essa hipótese porque poderia ser argumentado que os princípios foram derivados da aquisição da L1. Uma evidência consistente para a hipótese da GU é mostrar que os aprendizes de L2 fazem a opção paramétrica via GU, mesmo que essa não seja a opção correta para a língua-alvo, mas podendo ser a opção paramétrica de uma outra língua qualquer. Evidenciar que os erros dos aprendizes são devidos aos erros do desenvolvimento morfológico, também seria consistente com a hipótese de que a GU é acionada na aquisição da L2. Se for esclarecido que os aprendizes não puderam derivar suas gramáticas da L2 pelos dados do *input* oferecidos na instrução da língua-alvo ou pelas propriedades da sua primeira língua, tal evidência sustentaria a hipótese de que a GU é acionada exclusivamente.

Demonstração contrária à hipótese de que a GU desempenha seu papel na aquisição da L2 consistiria em apresentar amostras de que os aprendizes de L2 fazem estruturas agramaticais que



não pertencem a nenhuma língua natural, isto é, de que os aprendizes da L2 não respeitam os princípios universais da GU. Se aprendizes da L2 apresentassem gramáticas contrárias a quaisquer das possíveis gramáticas permitidas pela GU, isso mostraria que a GU não guiou o curso da aquisição da segunda língua para esses aprendizes.

Os estudos existentes a respeito da aquisição de L2 por crianças surdas afirmam que o processo não se dá de forma natural, e que questões externas, como o ambiente social, o emocional, a idade e até mesmo as estratégias e os estilos de aprendizagem utilizados, também interferem. O *input* da L2 para os surdos é basicamente visual, de forma que a aquisição de uma segunda língua só pode acontecer se ele tiver acesso à sua representação escrita (no caso do surdo brasileiro, o português escrito).

Para melhor fundamentar o ponto de vista acerca da aquisição de L2 pelos surdos, recorreremos à proposta teórica de Collier (1989) e destacamos a teoria do *input* compreensível, da qual Quadros (1997b) faz uso.

Collier (1989) afirma que é condição necessária que a criança já possua um sistema linguístico formado para que possa apoiar nele a aprendizagem de um segundo sistema. Para o autor, o início do processo de aprendizagem de L2 deveria começar só depois de a criança ter maturidade na L1, ou seja, em torno dos oito aos doze anos, o desenvolvimento cognitivo deve ser considerado mais importante que o somatório de horas do indivíduo exposto à L2. Portanto, toda criança surda deve ter acesso a uma língua de sinais para que seja garantido o desenvolvimento da linguagem. Somente assim, a criança estaria pronta para dominar a L2, para que possa “fazer valer seus direitos diante da sociedade ouvinte” (Quadros, 1997b).

No atual contexto brasileiro, várias são as especulações sobre qual é a primeira língua (L1) do surdo, se é a LSB ou o português, pois os surdos, na maioria filhos de pais ouvintes, desde criança são estimulados a entender o português falado. No entanto, apenas isso não justificaria considerar o português como primeira língua, pois, nesse caso, trata-se de uma língua oral-auditiva, cuja captação se tornaria muito difícil para eles, dada a privação do sentido da audição (Quadros, 1997b).



No caso da LSB, os surdos adquirem-na naturalmente por meio do contato com outros sinalizadores dessa língua. Essa aquisição ocorre com grande êxito, assim como ouvintes quando expostos à língua da comunidade na qual estão inseridos. A LSB é considerada, portanto, língua natural para os surdos, pois eles apresentam plenas possibilidades de desenvolvê-la sem dificuldades, embora no Brasil ela ainda seja adquirida tardiamente.

O processo de aquisição da língua portuguesa para o surdo toma um cunho de complexidade, visto que a LSB é adquirida visualmente, sendo expressa pelo uso de sinais. Quadros (1997a) observa que os surdos possuem muitas razões para a dificuldade de aprendizado da L2, entre as quais a diferença de modalidade das línguas somada ao fato de que nas escolas a língua portuguesa é ensinada na forma da oralidade, o que não favorece o aprendizado do aluno surdo. Segundo Quadros (1997a), há três formas distintas aprender uma L2:

- (i) a aquisição simultânea de L1 e de L2: a criança adquire simultaneamente duas línguas;
- (ii) a aquisição espontânea da L2 não simultânea com a L1: a criança passa a residir num país cuja língua é diferente da sua materna;
- iii) a aprendizagem da L2 de forma sistemática: a forma como as escolas de língua estrangeira expõem os alunos a uma L2. Aqui a aquisição ocorre de forma artificial, pois é completamente diferente de como as crianças adquirem a L1, que é natural.

Considerando os estudos sobre o aprendizado da língua portuguesa como L2, observa-se que há questões internas e questões externas que determinam o processo. O quadro abaixo sintetiza tais possibilidades:



**Quadro1: Distinção entre aquisição e aprendizagem**

<b>AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE L2</b>	
<b>QUESTÕES INTERNAS (AQUISIÇÃO)</b>	<b>QUESTÕES EXTERNAS (APRENDIZADO)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para a linguagem</li> <li>• Sequência natural</li> <li>• Período sensível</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente</li> <li>• Interação: input (contato com a língua) output (produção) feedback (retorno)</li> <li>• Idade</li> <li>• Interesse/motivação</li> <li>• Prática Social</li> <li>• Estratégias de aprendizagem</li> <li>• Estilos de aprendizagem</li> <li>• Fatores Afetivos</li> </ul>

(Lima, 2010, p.7)

Pode-se dizer que há um consenso entre os estudos de aquisição de L2 de que as questões internas sejam consideradas como pressupostas. Qualquer língua, seja ela falada, sinalizada ou escrita, representa possíveis manifestações da faculdade da linguagem. Assim, a aquisição de uma L1 e/ou de uma L2, independente da modalidade, envolve processos internos. Tais processos são determinados pela capacidade para linguagem específica dos seres humanos e apresentam uma sequência natural. É por essa razão que se torna possível identificar processos comuns de aquisição de qualquer língua (falada, sinalizada e/ou escrita). Analisando o processo peculiar de aquisição de L2 por alunos surdos, isto é, a aquisição da língua portuguesa escrita, pode-se supor que tal processo também seja regido por princípios universais.

## 1.5 Interlíngua

A possibilidade de existência de um processo linguístico internalizado de tal complexidade que permitisse a fixação de novos parâmetros por meio da exposição aos dados específicos de uma determinada língua-alvo, e elaborado em contraste com os padrões gerais estabelecidos pela GU, a partir dos padrões da língua nativa, gerou uma série de estudos e termos diversos para defini-lo. Segundo Cook (2002, p.490), “os termos criados para definir a idéia de



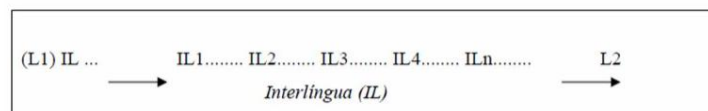
que os aprendizes de L2 possuíam gramáticas diferenciadas variaram de ‘sistema aproximativo’ e ‘competência transitória’ até a aceitação do termo ‘interlândia’”.

Segundo a concepção de González (1994, p.19), a interlândia é vista “como o conjunto de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural”.

Para Sharwood Smith (1994, p.7), esse termo geralmente refere-se ao comportamento linguístico sistemático de aprendizes de uma segunda ou outra língua: em outras palavras, aprendizes de línguas não-nativas, no sentido de que o aprendiz pode estabelecer relações próprias a partir de padrões sistemáticos da L2 e que não podem ser consideradas como meros reflexos imperfeitos de alguma norma – nesse caso, a norma seria o padrão utilizado por um falante nativo culto. Ele ainda divide a palavra em dois componentes: “língua” representaria a idéia de um sistema linguístico autônomo, enquanto “inter” sugeriria um estágio intermediário no desenvolvimento linguístico do usuário.

Shutz (2010, p.54) afirma que “Interlândia é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira”. Por sua vez, Gargallo (1999, p.56), numa tentativa de esquematização de processo de interlândia, apresenta-nos o seguinte esquema:

**Figura 6: As fases da interlândia**



(Adaptado por Gargallo, 1999, p.28)

A interlândia é, portanto, um processo constituído por fases, cujo momento inicial se dá na L1 e o momento final, na língua-meta (L2). Cada uma dessas etapas, denominadas de interlândia, refere-se ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo no processo de aquisição/aprendizagem de L2.





Esse sistema apresenta características da língua materna do aprendiz e da língua alvo, somadas à criatividade que o estudante vai adquirindo/aprendendo, à medida que se expõe à L2. Não há como determinar a quantidade de fases que a interlíngua podem apresentar; sabe-se, somente, que quanto maior o nível de exposição mais rápido será o processo de aquisição/aprendizagem da língua-meta.

Para Selinker (1994), tudo aquilo que é produzido em L2 por um aprendiz dessa língua sofre uma interferência da sua língua materna nas fases iniciais da interlíngua, com maior frequência. Uma grande parcela dessa interferência é percebida como ‘erro’, mas não é sempre ela que gera o erro, pois o não domínio pleno da L2 faz com que o aprendiz se equivoque em algum aspecto, principalmente no morfossintático, da língua alvo.

O aprendiz é capaz de formular criativamente sentenças bem articuladas. Mesmo que haja ‘erros’, ele não deve ser recriminado, pois o estudante faz aproximações da L1 com a L2 a fim de aprender e, enfim, adquirir fluência nessa última. O aprendiz de L2 cria uma espécie de sistema linguístico próprio, cujas regras não se encaixam na L1 nem na língua alvo, mas entremeiam os dois sistemas distintos. Não se pode negar a possibilidade de semelhança no uso das regras de estruturação de L2 por parte de aprendizes dessa língua, o que apenas corrobora o entendimento de que a interlíngua é um processo real pelo qual todos os aprendizes de L2 passam.

Selinker (1994) propõe então cinco processos coexistentes na interlíngua, quais sejam:

- (i) transferência de linguagem, ligada à interferência de L1: frequentemente, a L1 é utilizada como paradigma para a estruturação da L2. Os surdos, na maioria das vezes, têm como matriz a LSB para o português escrito;
- (ii) super generalização das regras da língua-alvo: pensa-se que qualquer regra da L1 pode ser aplicada a todas as circunstâncias, desconsiderando-se, assim, as exceções;
- (iii) transferência de treinamento: uma regra, por exemplo, entra no sistema linguístico do aprendiz como resultado da instrução para a aquisição da L2;



(iv) estratégias de aprendizagem de L2: o aprendiz é capaz de perceber e de investir nas melhores táticas para o aprendizado de L2, usando-as, dessa forma, para se desenvolver satisfatoriamente a língua-alvo;

(v) estratégias de comunicação em L2: à medida que o aprendiz vai assimilando os conteúdos e regras no ato interativo em L2, busca sempre mais novas formas de se comunicar, ou seja, utilizar a língua em contextos reais de interação.

Todos esses processos juntos consolidam os meios pelos quais o aprendiz de L2 pode internalizar o sistema estrutural dessa língua. No entanto, apesar de toda disposição do aprendiz no processo de aquisição, alguns elementos podem não ser assimilados por ele. Dessa forma, Selinker (1994) afirma que o indivíduo pode falhar em algum aspecto ao tentar alcançar a competência na língua-alvo, ou seja, a interlíngua não teria um final, podendo ser considerada contínua. Por isso, é necessário que o aprendiz se exponha o máximo que puder à língua alvo, a fim de que tenha mais possibilidades de se aproximar dela.

Percebemos, pois, que existem processos internos e externos que podem influenciar aquisição/aprendizagem mais satisfatória ou o seu oposto. Por isso, o empenho do aprendiz deve fazer-se presente em todo momento de exposição à L2. Com semelhante responsabilidade, o docente deve utilizar os mais variados meios, estratégias, recursos e dinâmicas para facilitar a apropriação ao aprendiz.

Os estudos sobre o processo de transferência linguística levam em conta, também, o acesso dos aprendizes de uma L2 à Gramática Universal e seu papel na delimitação dos limites de fixação de parâmetros, pois, segundo Cook (2003, p. 499), se tanto a L1 quanto a L2 representam escolhas diferentes para as mesmas possibilidades oferecidas pela GU,

a questão da transferência é se as escolhas da L1 se adaptam dentro do conhecimento da L2. O modelo da GU possui a grande vantagem de oferecer um modelo sintático descritivo global dentro do qual duas línguas podem ser comparadas, mesmo que a teoria da GU mude constantemente.



Segundo Cook (2003, p.550), a tendência das pesquisas em aquisição de segunda língua nos últimos anos tem sido a re-interpretação de diversas questões surgidas em relação ao modelo de Princípios e Parâmetros da GU. Uma dessas questões tem sido a verificação do acesso dos aprendizes de L2 à GU, já internalizada na mente como padrão da L1. Ou seja, se a GU está disponível para a aquisição da L1, ela também permitiria igual acesso na aquisição de L2? A resposta a essa questão estaria, segundo Cook, relacionada diretamente à opção pelo tipo de acesso: acesso direto, acesso indireto ou até mesmo nenhum acesso.

(i) O acesso direto: O argumento utilizado para defender o acesso direto à GU é o mesmo empregado na aquisição de L1, ou seja, o aprendiz de L2 aplica os construtos mentais fornecidos pela GU à L2 sem qualquer impedimento e adquire uma gramática que consiste dos mesmos princípios, estabelecimento de parâmetros, etc., como o falante de L1. Dentro dessa perspectiva, se o aprendiz de L2 sabe algo que não poderia ter aprendido do *input* da L2 ou de seu conhecimento nativo da L1, esse conhecimento só poderia ter vindo por meio da GU.

Uma das evidências que confirma essa hipótese é fornecida por Cook (2003, p.501):

Na aquisição da L1, a dependência estrutural faz parte da GU porque não poderia ser adquirida por meio do *input* (Chomsky, 1988). No entanto, línguas que não formam interrogativas, etc., por movimento não precisam da dependência estrutural. Se os falantes de tais L1s aprendem a dependência estrutural em uma L2, esse conhecimento não poderia derivar nem do *input* e nem de sua L1, mas deve vir diretamente da própria GU.

(ii) O acesso indireto: Os defensores desse argumento afirmam que o aprendiz de L2 é capaz de acessar a GU somente por meio do conhecimento da L1 armazenado na mente, ou seja, aquelas partes da GU que haviam sido ativadas na L1 podem ser utilizadas novamente, mas outras partes não estariam acessíveis. As evidências que apoiam esse argumento são os efeitos da fixação de parâmetros da L1 na L2, isto é, uma versão de transferência. Um exemplo que comprova esse tipo de acesso é o fato de que “aprendizes japoneses e espanhóis, por exemplo, são influenciados pelas preferências de ordem lexical de sua L1 na interpretação de frases em inglês” (Cook, 2003, p.500).



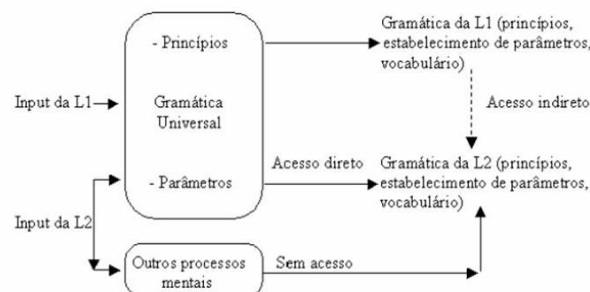
Além disso, a maioria das pesquisas com parâmetros têm evidenciado os efeitos da L1 no aprendizado da L2, ou seja, o acesso dos aprendizes de L2 à GU é filtrado indiretamente através da L1. Exemplo disso são as inúmeras pesquisas realizadas sobre o parâmetro *pro-drop* em relação à presença obrigatória de sujeitos na sentença, e sobre as quais nos relata Cook (2003, p.502):

Aprendizes franceses de inglês, que possuem o mesmo critério non-pro-drop tanto na L1 quanto na L2, não tiveram problemas em detectar a agramaticalidade em uma frase sem sujeito, ao contrário de aprendizes espanhóis, que possuem o critério pro-drop na L1 (White 1986); mas, nem os aprendizes franceses nem ingleses de espanhol tiveram problemas em adquirir o critério pro-drop do espanhol apesar de seus critérios diferentes (Liceras, 1989).

(iii) A falta de acesso: Segundo Cook (*op. cit.*), a defesa dessa posição tem sido baseada em duas questões: a primeira é a de que a aprendizagem de L2 poderia utilizar outras faculdades mentais que não a GU, tais como as habilidades de resolução de problemas; a outra é que os aprendizes de L2 não adquirem a L2 tão bem quanto os falantes nativos. O argumento principal desse ponto de vista seria, então, a privação efetiva da GU por parte do aprendiz: tudo tem que ser aprendido utilizando-se outros aspectos da mente.

Os três modelos de acesso à GU teriam, segundo Cook, a seguinte configuração:

Figura 7: Modelos de acesso à GU em aquisição de segunda língua



(Cook, 2002, p.501)



A figura apresenta os elementos envolvidos nas três proposições de acesso à GU mencionadas anteriormente, os quais se apresentam da seguinte forma:

- (i) No acesso direto, a GU é totalmente “permeável” ao *input* da L2, disponibilizando os mesmos mecanismos utilizados na aquisição da L1 para a aquisição da L2. O aprendiz “reconstrói” a gramática da L2 a partir das construções disponíveis na L1.
- (ii) No acesso indireto, a permeabilidade não seria total, ocorrendo uma espécie de “filtragem” do *input* da L1 em relação aos parâmetros que poderiam ser reutilizados para a aquisição da L2. Desse modo, algumas partes da GU poderiam ser acessíveis, enquanto outras, não.
- (iii) Na falta de acesso, o aprendiz de L2 precisaria utilizar outros processos mentais para alcançar o conhecimento da L2, uma vez que os parâmetros já utilizados para a L1 não estariam mais disponíveis.

Apesar das muitas discussões sobre o acesso, não há evidências definitivas que comprovem nenhuma dessas três proposições. Segundo Cook (2003, p.503),

as relações entre o aprendizado da L1 e o da L2 continuam problemáticas como sempre. Parece haver grandes semelhanças, mas também diferenças, talvez devido à grande maturidade da maioria dos aprendizes de L2, o que causa diferenças sociais ou cognitivas que não fazem parte diretamente da aprendizagem da língua. [...] A questão crucial é se o estado final de conhecimento da língua do aprendiz de L2 se ajusta à GU, e não se ela se ajusta às gramáticas de falantes nativos.

Odlin (2003) relata que as pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, a partir do modelo da GU, investiram na questão do acesso para tentar identificar princípios universais e parâmetros linguísticos específicos (tipologicamente relevantes a muitas línguas), que restringem as hipóteses a serem formuladas pelos aprendizes sobre como a língua alvo poderia ser. Ele considera, ainda, duas suposições relacionadas a essas investigações (*op. cit.*, p.458):



se princípios universais (ou construtos teóricos relacionados, tais como traços e projeções) estão disponíveis aos aprendizes, haverá, pelo menos, algum tipo de sobreposição entre a aquisição da L1 e da L2, com certos princípios inatos reconhecidamente disponíveis a todos os aprendizes. Por outro lado, se existir pouco ou nenhum acesso aos princípios (devido a fatores maturacionais ou outros), parâmetros específicos (como ordem lexical ou o emprego/não emprego de pronomes, por exemplo) podem direcionar a aquisição da L2 de maneiras nunca vistas na aprendizagem de línguas por crianças.

White (2000, p.130) sugere que é seguramente concebível que algumas propriedades da GU, mas nem todas, sejam acessíveis quando da aprendizagem de uma L2. Para White (2003), no entanto, a questão principal não é definir o tipo de acesso à GU, mas sim concentrar os estudos na natureza das representações obtidas pelos aprendizes de L2. Segundo ela, desde o início da década de 1980, as pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva da GU enfocaram principalmente a questão da acessibilidade dos aprendizes de L2 à GU e de que forma isso ocorreria. A suposição geral demonstrada nas pesquisas era a de que se fosse possível provar que um princípio específico da GU operava ou não operava, o que levaria a uma generalização de outros princípios, e daí à disponibilidade/indisponibilidade da GU em termos gerais.

Apesar de as hipóteses variarem sobre o tipo de acesso (direto, indireto ou nulo), e da existência de opiniões divergentes sobre o papel da gramática da L1, a questão principal continua sem resposta, isto é, se as representações da interlíngua mostram evidências de serem restritas por princípios da GU, ou seja, se as gramáticas da interlíngua são restritas do mesmo modo que as gramáticas de falantes nativos o são. White (2003) considera, ainda, que as primeiras abordagens à GU na aquisição de L2 posicionaram-se de maneira ambivalente em relação à L1, o que ocasionou várias confusões terminológicas e desacordos quanto ao significado de termos como acesso direto (total)/indireto (parcial), ficando claro (p.27) que

parte do problema é que termos como acesso direto/total ou indireto/parcial são muito globais. Além disso, em alguns casos pelo menos, adota-se uma dicotomia declaradamente simplista e iludida entre a GU e a L1. Desde que a L1 é uma língua natural, não há justificativa, a priori, para supor que uma representação baseada na L1 implique falta de restrições da GU na gramática da interlíngua.



White (2003) afirma que, uma vez que as exigências atuais voltam-se para a necessidade de um enfoque maior na natureza das representações que os aprendizes de L2 produzem, nem sempre é apropriado alongar-se explicitamente na questão do acesso à GU. O estudo detalhado de tais representações da interlíngua não caracterizaria, por isso, falta de comprometimento com essa questão, desde que a evidência de uma gramática interlinguística que não se enquadra dentro do espaço hipotético sancionado pela GU seja evidência de que a GU não restringe completamente as gramáticas da interlíngua.

## 1.6 Aquisição da escrita

Conforme Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1986), a criança ouvinte, durante o período de contato com os sinais gráficos, passa por estágios de evolução que são caracterizados em quatro grandes níveis: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

No caso específico dos surdos, observa-se que a classificação desses estágios não é adequada, pois está voltada para a correspondência entre som e grafia. Portanto, em consonância com Sánchez (2002), acreditamos que não se deve falar em alfabetização quando se fala em surdez, uma vez que alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons. Desse modo, o indivíduo surdo não é alfabetizável, mas pode passar por outros processos de letramento para aprender uma língua escrita, desde que tais processos tomem como base a língua de sinais já utilizada pelo surdo.

Também é preciso considerar que o desenvolvimento da linguagem escrita pelo surdo (assim como pelo ouvinte) implica o domínio de três aspectos distintos: o aspecto funcional, o aspecto lexical e o aspecto gramatical, explícitos ou implícitos na organização textual (Fernandes, 2006). Contudo, é válido enfatizar que nenhum desses aspectos será conhecido pelo sujeito surdo se uma língua de sinais não constituir a base linguística do processo de aprendizagem: “Sem sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo” (Fernandes, 2006, p. 14).



Entretanto, verifica-se que um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita em uma língua oral-auditiva não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba ou uma palavra de uma língua de sinais; por isso, o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo necessita de tempo e processos específicos.

Brochado (2003), em sua tese de doutoramento, afirma que:

a apropriação da escrita da Língua Portuguesa por crianças surdas pode ocorrer por um processo baseado nas significações contextuais e no domínio de regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submetidos ao ouvir ou ao falar.

Seu estudo mostrou que o surdo usuário da língua de sinais, ao construir uma escrita em língua portuguesa, pode desenvolver um processo baseado nas significações contextuais e no domínio das regras gramaticais, por meio de mecanismos cerebrais que não estão submissos ao ouvir ou ao falar. Portanto, partindo dessa hipótese, parece-nos possível desvincular fala (som) do processo de aprendizagem da escrita.

Fundamentando-nos em Quadros (1997a), podemos dizer que a aprendizagem da escrita de uma segunda língua por surdos está relacionada com os tipos de conhecimento envolvidos no processo de ensino: o conhecimento explícito e o conhecimento implícito. O conhecimento explícito (consciente, dedutivo) é desenvolvido através da instrução formal e deve ser combinado com a aprendizagem implícita (inconsciente, indutiva) da língua, que envolve três processos: percepção, comparação e integração.

O desenvolvimento desses conhecimentos deve ocorrer em três níveis: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. A pré-escrita diz respeito ao planejamento ou à preparação para a escrita. Envolve leitura, avaliação e pensamento, que devem ser realizados antes da elaboração da escrita. Assim, baseia-se num contexto determinado: situações vivenciadas, conversações sobre fatos reais, discussões significativas para o aluno, entre outros. Quanto à escrita, é um processo que ocorre espontaneamente através da transposição de idéias para o papel por meio de símbolos gráficos e, normalmente, apresenta uma relação direta com uma língua de sinais. Já a reescrita é





um processo de reelaboração, mediado pela intervenção do professor; representa o *feedback* para o aluno surdo, possibilitando a reflexão e o controle sobre as hipóteses experimentadas.

Tanto para Quadros (1997a) quanto para Fernandes (2004), o surdo somente aprenderá a escrita da língua portuguesa se submetido a um processo formal de aprendizagem, com metodologia específica e professores especializados para esse fim. Assim, ensinar ao surdo a L2 significa, em primeiro lugar, entender que o impedimento auditivo lhe traz novas possibilidades de conhecimento, baseando-se mais em experiências visuais do que em experiências auditivas. Se há pouca ou nenhuma audição, a visão por sua vez será o sentido mais importante para a aprendizagem da L2 pelo surdo.

Sem dúvida, a aquisição de uma língua de sinais, como primeira língua, facilita a aprendizagem da escrita de uma segunda língua pelo surdo. Segundo Guarinello (2007, p. 54):

Vários estudos demonstram que os surdos filhos de pais surdos estão mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar e apresentam melhor desempenho na leitura e na escrita, já que foram expostos a uma língua comum a si e a seus pais, ou seja, a língua de sinais. No entanto, isso não significa afirmar que o fato de os surdos nascerem em famílias surdas é suficiente para que tenham melhor desempenho acadêmico e de linguagem.

Além disso, é fundamental, para o desenvolvimento da escrita, um ambiente que propicie o contato constante da criança surda com a escrita, através de atividades significativas e contextualizadas, como já foi mencionado.

Assim, a interação entre o surdo e a escrita deve privilegiar o uso de um *input* autêntico, diversificado e compreensível, “mas ao mesmo tempo complexo o suficiente para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição” (Quadros, 1997a, p. 85), o que exige que discussões prévias sobre o assunto abordado sejam promovidas através do uso de uma língua de sinais. O *input* desencadeará o *output* escrito dos alunos, ainda que esteja presente uma relação direta com uma língua de sinais, o que possibilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva. E, “a intervenção do professor representa o *feedback* para o aluno surdo possibilitando a reflexão sobre as hipóteses que criou na sua produção (*output*)” (Quadros, 1997a, p.86).



Também é preciso enfatizar que a idade do aluno tem diferentes implicações no processo de aprendizagem da escrita de uma segunda língua, como afirma Quadros (1997a, p.86):

Normalmente, o ensino de L2 para crianças enfatiza a aquisição do vocabulário e a compreensão da L2. Os adultos, diferentemente das crianças, apresentam-se motivados conscientemente para o processo da L2, assim se dispõem a falsear ambientes naturais de língua. Já com as crianças, o processo exige do professor habilidade para tornar a aquisição o mais autêntica possível e para criar motivação suficiente para despertar o interesse do aluno.

No que diz respeito às estratégias e estilos de aprendizagem, tais aspectos também podem influenciar negativa ou positivamente a aprendizagem dos alunos. Assim, o docente deve levar em consideração as tendências e preferências dos alunos, voltando-se para uma metodologia diversificada que busque atender às necessidades dos discentes. Também deve reconhecer que a apropriação da escrita do português pelos surdos caracteriza-se como um processo contínuo (constituído por diferentes etapas), cujo “ponto de partida” é a língua de sinais (L1) e o “ponto de chegada” é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Quanto a esse aspecto, citamos Dechandt (2006, p.312-313):

Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia. [...] Ele se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de simplificação, de hipergeneralização e de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais. Entre os fatores externos, observam-se os seguintes: a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes.

Fatores emocionais e sociais também podem influenciar no desenvolvimento da escrita de uma segunda língua pelas crianças surdas, inibindo-as e atrasando o processo de aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que o professor conheça a realidade de seus alunos e identifique possíveis problemas que podem interferir na aprendizagem dos mesmos. Assim, verifica-se que a aprendizagem da escrita por uma criança surda ocorre de maneira específica e engloba diversos



fatores que poderão propiciar ou não o desenvolvimento adequado das principais habilidades de escrita.

No desenvolvimento dessa interlíngua, os surdos podem apresentar dificuldades como, por exemplo, com as preposições e as conjunções, pois esses elementos de ligação não são utilizados isoladamente na língua de sinais, mas, conforme Quadros e Karnopp (2004), são incorporados à estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento. Além disso, podem apresentar dificuldades com a conjugação dos verbos e também com a estrutura das frases em português. Muitas vezes, a sentença na língua de sinais começa com a informação mais importante discursivamente, dando origem a produções no português escrito como “Eu preocupado você. porque doente você” (Fernandes, 2003, p.95). Também a intensidade na língua de sinais não é marcada por um advérbio, mas pela repetição, o que pode contribuir para que ocorra a seguinte expressão escrita: “Papai e filho está feliz, contente, contente, contente” (*op. cit*, p.96). Assim, as características da língua de sinais podem interferir quando o surdo produz um texto escrito em português.

Esses “erros” não podem ser comparados com os “erros” de crianças que adquirem a escrita de sua língua materna, mas com os “erros” de crianças que adquirem a escrita de uma segunda língua. Esses “erros”, que têm sido observados pelos profissionais como peculiares a pessoas surdas, na verdade, evidenciam a condição de aquisição da escrita em uma segunda língua. Assim, é um equívoco associar problemas da expressão escrita com a surdez.



## CAPÍTULO 2

### Ordem dos Constituintes e Concordância Verbal

Apropriar-se de uma língua significa dominar a gramática daquela língua, entendida como a representação do conhecimento linguístico do usuário, nos planos fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático.

Denominamos sintaxe à nossa capacidade de exprimir o pensamento, juntando as palavras para formar frases, com significado. Esse conhecimento linguístico que diz respeito à estrutura das sentenças é revelado, em parte, pelos morfemas específicos que o compõe, dando-lhe significado, embora o significado de uma sentença seja mais do que a soma dos significados dos morfemas.

Neste capítulo abordamos os fatos linguísticos relativos à ordem dos constituintes e à concordância verbal. Na seção 2.1, enfocamos ordem e concordância no português brasileiro (PB); na seção 2.2, enfocamos ordem e concordância em língua de sinais brasileira (LSB); na seção 2.3, apresentamos uma análise comparativa da ordem e da concordância no PB e na LSB.

#### 2.1 Ordem e concordância no PB

O termo sintaxe, do grego *syntaxis* (ordem, disposição), remete à parte da gramática dedicada à descrição do modo como as palavras são combinadas para compor sentenças, sendo essa descrição organizada sob a forma de regras. As regras da sintaxe determinam, entre outras coisas, a ordem dos constituintes numa frase.

No que diz respeito à estrutura oracional, tradicionalmente o português tem sido descrito como uma língua que apresenta a estrutura básica SVO (sujeito-verbo-objeto). Verificamos que a ordem SVO é considerada canônica no português (tanto no PB, quanto no PE), mas também não



podemos esquecer que nenhuma língua pode ser concebida como um sistema monolítico de possibilidades, já que todas as línguas incorporam margens de variação, inclusive no que se refere à ordem dos elementos combinados.

Em relação às variações de ordem dos constituintes numa frase, convém acentuar dois fatos interdependentes. Primeiramente, que existe uma ordem de constituintes que poderia ser denominada *ordem básica* em português – a ordem SVO. Em segundo lugar, que existem frases a que são aplicados processos sintáticos que originam uma ordem de constituintes diferente da básica. A propósito disso, apresentamos, a seguir, exemplos de algumas construções em que se observa uma mudança da ordem básica.

#### (a) Construções de tópico marcado

(3) O incêndio, os bombeiros controlaram-no.

(4) Controlaram o incêndio, os bombeiros.

Essas frases contêm um predicador, que é o verbo *controlar*, e seus argumentos, que são os SNs *os bombeiros* e *o incêndio*. Assumindo a ordem SVO acima referida como ordem básica de constituintes do português, podemos construir com esses elementos a frase *Os bombeiros controlaram o incêndio*. Porém, as frases apresentam ordem derivada: em (3), o complemento direto é anteposto ao sujeito e ao verbo (embora esteja associado ao pronome clítico *o*, que se segue ao verbo); em (4), o sujeito é posposto ao conjunto de verbo e complemento direto. Em ambos os casos, os elementos foram deslocados para uma posição denominada *posição de tópico* (*inicial* ou *final*).

#### (b) Construções de inversão sujeito-verbo

(5) Telefonaram os teus primos.



Nessa frase, o predicador é o verbo *telefonar*, sendo a expressão *os teus primos* o argumento externo. A frase correspondente na ordem básica seria *Os teus primos telefonaram*. A alteração de ordem de que resulta a frase (5) consiste em que o sujeito ocorre numa posição pós-verbal.

### (c) Construções passivas

(6) O incêndio foi controlado pelos bombeiros.

Numa das análises possíveis da frase (6), a predicação nela contida tem como predicador o verbo *controlar* e como argumentos *o incêndio* e *[por] os bombeiros*. A partir desses elementos da predicação, podemos construir a frase ativa *Os bombeiros controlaram o incêndio*. Porém, foi construída uma frase em que o complemento direto da ativa aparece na posição de sujeito. Esse é, portanto, mais um exemplo de alteração da ordem básica (subjacente) dos constituintes.

### (d) Construções com movimento-Qu

(7) Que disseram os bombeiros?

Essa frase tem como predicador o verbo *dizer* e como argumentos *os bombeiros* e o pronome interrogativo *que*. É uma frase de ordem derivada, resultante do movimento do complemento direto (*que*) para uma posição pré-verbal e, ainda, uma inversão sujeito-verbo (*disseram os bombeiros*). O primeiro desses movimentos é, segundo Peres & Moia (1995), um exemplo de *movimento-Qu* de uma expressão argumental, que pode ser verificado em frases interrogativas como as acima.

Esses tipos de construção – construções de tópico marcado, construções de inversão sujeito-verbo, construções passivas e construções com movimento-Qu – são exemplos de variação da ordem sintagmática no português.



Berlinck, Augusto e Scher (2001), ao analisarem a ordem dos constituintes da frase numa perspectiva formalista, levantam algumas questões pertinentes às características do português brasileiro (PB). Segundo as autoras, observando-se o uso de estruturas frasais, nota-se que a ordem SVO parece ser a preferida. Observam que estudos gerativistas baseados em dados espontâneos do PB têm apontado que tanto o uso de sujeitos nulos como a inversão da ordem sujeito-verbo vêm perdendo espaço, enquanto outras construções começam a se tornar frequentes em PB, como o uso do sujeito duplo, observado nos exemplos (8) e (9):<sup>4</sup>

(8) José, ele entregou o facão para Pedro.

(9) O José eu vi ontem.

Quanto à concordância entre o verbo e o sujeito, a Gramática Tradicional (GT) prescreve que, no português, essa é uma regra obrigatória. Entretanto, a variação na concordância tem sido amplamente documentada, mostrando que alguns fenômenos determinados acarretam a simplificação do sistema de concordância, de forma que essa é uma regra variável, que ora se aplica ora não se aplica, dependendo de diferentes grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Mesmo alguns autores da tradição gramatical admitem a existência da concordância variável, embora a tratem como “erro”. Por exemplo, Rocha Lima (1999, p.407-408) explica que, no fenômeno da concordância, pode ocorrer um “conflito entre a rigidez gramatical e os direitos da imaginação e da sensibilidade”, ou seja, às vezes, a concordância não se realiza segundo os moldes que “a disciplina gramatical estabeleceu por boas e invioláveis”. O gramático considera que tais casos “são desvios, quase sempre inconscientes, que correspondem a matizes do sentimento e da idéia” e afirma que faz parte da Estilística “o estudo e explicação dessas irregularidades”, entre as quais as três arroladas a seguir:

---

<sup>4</sup> Cabe observar que os dados (8) e (9) envolvem mecanismos de topicalização (do sujeito, retomado por um pronome resumptivo em (8), e de objeto direto em (9). Nesse sentido, a expressão “sujeito duplo” nos parece inadequada para tratar desse tipo de sentença.



(a) Quando há um sujeito coletivo, o verbo pode ser empregado no plural, desde que predomine a idéia de pluralidade de indivíduos componentes da coleção; Ex: O povo lhe *pediram* que se chamasse Regedor.

(b) Também pode ocorrer, embora seja menos frequente, de o verbo ser empregado no singular quando no sujeito múltiplo, ainda que possua termos no plural, predomine a representação unitiva. Ex: (...) e possa aquele curto interesse fazer maiores e menores homens aqueles que Deus e a Natureza *fez* iguais.

(c) Um verbo na primeira pessoa do plural pode referir-se a um sujeito na terceira pessoa do plural, desde que dê a idéia de que a pessoa que fala faz parte do discurso. Ex: Dizem que os cariocas *somos* pouco dados aos jardins públicos.

Ainda em relação à concordância variável, a vasta pesquisa sociolinguística de Naro & Scherre (1993) apresenta evidências de que há uma correlação entre o tipo de marca existente no sujeito, o sintagma controlador da concordância, e o tipo de marca existente no verbo. Partindo do princípio geral de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros, os autores pressupõem que marcas de plural do sintagma nominal (SN) sujeito levem à presença de marca de plural no sintagma verbal (SV). Essa propriedade, chamada pelos autores de paralelismo formal, desempenha papel central no uso das marcas linguísticas, nos fenômenos de concordância, tanto no nível clausal, quanto no nível discursivo.

#### **a) Nível clausal: marcas do sujeito**

Naro & Scherre (1993, p.79) afirmam que:

se o último elemento flexional do SN sujeito apresentar uma marca explícita de plural, o verbo correspondente tende também a exibir marca explícita de plural e, se o último elemento do sujeito apresentar um zero plural, o verbo correspondente tende também a exibir um zero plural, independentemente de esse elemento ser o núcleo do sujeito. Se o último elemento do sujeito for um numeral, que não tem marca formal de plural depreensível, a concordância fica, relativamente aos casos anteriores, numa faixa intermediária. Os sujeitos que têm a última marca neutralizada apresentam, por sua vez, comportamento estatístico semelhante aos casos que apresentam a marca de plural explícita.





Seguem os exemplos que ilustram os contextos indicados na citação:<sup>5</sup>

i) Presença da forma de plural explícita (-S) no último elemento não inserido em um sintagma preposicional:

- a) ... que eles fal**am**, aí ...
- b) ... os professor**es** não perceber**am** isso

ii) Presença da forma de plural zero  $\emptyset$  no último elemento não inserido em um sintagma preposicional:

- a) ... as professor**a** $\emptyset$ , né?, er**am** muito rigorosa ...
- b) ... as criança**s** $\emptyset$  aqui em casa, por exemplo, **tã**o muito ...
- c) ... tem umas pessoa**s** $\emptyset$  que gosta**s** $\emptyset$  de ...

iii) Presença da forma de plural explícita (-S) no último elemento inserido em um sintagma preposicional:

- a) ... meus filhos abaixo de quinze anos num pagav**am** ...

iv) Presença da forma zero  $\emptyset$  (plural ou singular) no último elemento inserido em um sintagma preposicional:

- a) ... as palavras dos padre**s** $\emptyset$  era**s** $\emptyset$  igual à palavra do pastor ...
- b) ... os cara**s** $\emptyset$  fica**s** $\emptyset$ : O' Gretchen

v) Presença de numeral no último elemento:

- a) ... os **dois** trabalh**am** ...

---

<sup>5</sup> Os exemplos que constam desta parte da dissertação foram retirados de Naro & Scherre (1993).



- b) ... tem **duas** que estudaØ ...
- c) ... todos **dois são** universitários ...

vi) Presença de neutralização no último elemento:<sup>6</sup>

- a) ... elas já **começam** desde cedo ...
- b) ... meus irmãos **são** legal ...

### b) Nível discursivo: marcas no verbo

Naro & Scherre (1999, p.81) afirmam que a variação do verbo tem forte influência no nível da sentença, o que eles denominam de paralelismo formal no nível do discurso (Omena, 1978; Weiner & Labov, 1981, *apud* Naro & Scherre, 1993). Três fatores condicionam esse tipo de paralelismo:

- i) verbo precedido de verbo com marca formal de plural explícita no discurso do falante ou do interlocutor;
- ii) verbo precedido de verbo com marca zero de plural no discurso do falante ou do interlocutor;
- iii) verbo isolado ou primeiro de uma série.

Nos exemplos a seguir, os autores colocam à direita de cada exemplo o número que o correlaciona a um dos três fatores considerados relevantes para a análise (*op. cit.*, p. 81-82):

- a) ... por exemplo, essas novelas que acontece (iii) no Rio e São Paulo, geralmente, é (ii) levada pra todo lugar do Brasil ...

---

<sup>6</sup> Para Naro & Scherre (1993), a neutralização quer dizer que a última marca de plural no último elemento do sujeito é neutralizada em relação ao fonema da palavra seguinte.



- b) ... a oitenta no carro durmino no volante (...) Acho que foi o maió perigo ... Não eu que tivesse passado e sim eles, que tiveram (iii) mais medo que chegaram (ii) a virá quase uma vara verde...
- c) ... eu acho que negócio de guerra, isso aí, eles deve (iii) cabá cum isso, eles deve (ii) fazê muita guerra é de amor ...

Os autores concluem afirmando que (p.11):

os resultados apresentados (...) mostram que marcas conduzem a marcas e zeros conduzem a zeros no nível clausal e no nível discursivo, evidenciando-se indubitavelmente a tendência de formas gramaticais particulares ocorrerem juntas. (...) O comportamento dos sintagmas constitui, portanto, evidência adicional para se levantar a hipótese a respeito da existência de um novo princípio de natureza universal associado ao funcionamento da variável paralelismo formal nas línguas naturais, ao lado de outros universais linguísticos já conhecidos.

Além do paralelismo formal, em trabalho posterior, Naro & Scherre (2003) também observam a importância da variável posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo na concordância:

No que diz respeito aos aspectos estruturais, uma das conclusões mais sólidas com relação à concordância verbo/sujeito é a de que os sujeitos plurais antepostos ou à esquerda do verbo desencadeiam mais marcas de plural nos respectivos verbos; efeito inverso têm os sujeitos pospostos ou à direita do verbo. Na mesma linha, sujeitos antepostos mais próximos ao verbo implicam mais marcas de plural nos verbos correspondentes do que sujeitos mais distantes do verbo.

Os dados a seguir, retirados de Naro & Scherre (2003, p.58), ilustram essa variável:

i) Sujeito explícito anteposto ao verbo:

- a) *As crianças falaram*.
- b) *Os homens, no mar, lutava, contra a força inigualável da água.*



ii) Sujeito explícito posposto ao verbo:

- a) Existem *muitas pessoas* doentes.
- b) Existe *muitos mais sonhos* para se realizar.

iii) Sujeito não-explícito:

- a) Não *encontraram* razão para isso.
- b) [A coragem e a determinação é que consagra os navegadores] (contexto anterior) e *desperta* o orgulho português.

Outras variáveis consideradas relevantes para o estudo da variação da concordância verbal são, segundo os autores: distância entre o núcleo do SN e o verbo (quanto mais distante o sujeito do verbo maior a possibilidade de não haver concordância); animacidade do sujeito (o traço [+animado] do sujeito favorece a presença da marca de plural no SV); os tempos verbais mais marcados morfologicamente (favorecem a concordância); o tipo de verbo (verbos inacusativos tendem a não apresentar concordância);<sup>7</sup> o tipo de oração (orações simples favorecem a concordância).

## 2.2 Ordem e concordância em LSB

De modo geral, as línguas de sinais são línguas organizadas de forma espacial, tão complexa quanto a organização das línguas orais-auditivas.

---

<sup>7</sup> Os verbos intransitivos são divididos em inergativos e inacusativos (ou ergativos). Os primeiros selecionam um argumento externo e se caracterizam por não admitirem construção com inversão de sujeito (ib), nem com participípio absoluto (ic), e por possuírem sujeito com papel temático de agente; exemplos desse tipo de verbos são *nadar, correr, falir*. Os verbos inacusativos selecionam um argumento interno e se caracterizam por demonstrarem mudanças de estado e por aceitarem construção com inversão de sujeito (iib), e construção com participípio absoluto (iic); exemplos desse tipo de verbos são *chegar, morrer, quebrar, nascer*.

(i) a. O João nadou. / b. \*Nadou o João. / c. \*Nadado o João, a competição acabou.  
 (ii) a. O bebê nasceu. / b. Nasceu o bebê. / c. Nascido o bebê, a família comemorou.



As análises existentes sobre a ordem dos constituintes na LSB têm como ponto de partida as pesquisas realizadas sobre a ASL (*American Sign Language*). Apesar de haver certa flexibilidade na variação da ordem das palavras na frase, há um consenso entre os autores de que a ordem básica é SVO. Entretanto, trabalhos como o de Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995) mencionam a flexibilidade da ordem na LSB.

Quadros (1999) reforça as evidências sobre a ordem básica e afirma que as variações na ordenação na LSB estão ligadas a mecanismos gramaticais, como a presença de concordância, de marcas não-manuais, de topicalização e de construção com foco. Segundo a autora, todas as sentenças SVO são gramaticais sem informações adicionais:<sup>8</sup>

### SVO

(10) JOÃO GOSTAR MARIA

*O João gosta da Maria*

(11) JOÃO a [a ENVIAR b CARTA MARIA b]

*O João enviou a carta para a Maria*

Já as ordens OSV e SOV são ordens derivadas, utilizadas somente mediante alguma marca especial, tais como as marcações não manuais (para indicar tópicos e focos):

### OSV e SOV

(12) [MARIA] JOÃO GOSTAR

*A Maria, o João gosta*

---

<sup>8</sup> São utilizadas glosas em português para os exemplos da LSB. As marcas não manuais que ocorrem com as palavras são marcadas com colchetes [ ]. A concordância expressa em alguns verbos é marcada por índices: **a** representa o argumento sujeito e **b**, o argumento objeto.



(13) [MARIA b] JOÃOa [a ENVIARb] CARTA

*Para Maria, o João enviou a carta*

As combinações VSO, OVS e VOS, por sua vez, não são derivadas na LSB, mesmo com a presença de alguma marca especial.

Analisando fatores como tipo de construção e interação com advérbios e com modais, Quadros (1999) observa que:

(i) A extração de um objeto oracional para uma posição mais alta não é permitida nas sentenças da LSB:

(14) a. JOÃO PENSA [MARIA INTELIGENTE]

b. \* [MARIA INTELIGENTE] JOÃO PENSA

*O João pensa que a Rita é inteligente*

(ii) Advérbios não podem interromper o constituinte SV que inclui o verbo e o objeto na LSB. Os advérbios podem ser focalizados apresentando uma cópia em posição final:

(15) a. ONTEM JOÃO COMPRAR CARRO

b. \* JOÃO COMPRAR ONTEM CARRO

c. ONTEM JOÃO COMPRAR CARRO [ONTEM]

*Ontem o João comprou o carro*

(iii) Modais ocupam a posição anterior ao verbo principal e as restrições observadas são similares àquelas observadas com advérbios – os modais não podem interromper a unidade SV, podem ser focalizados apresentando-se duplicados na posição final da sentença, podem ter matriz nula como consequência de (ii):



- (16) a. JOÃO PODER COMPRAR CARRO  
 b. \*JOÃO COMPRAR PODER CARRO  
 c. JOÃO PODER COMPRAR CARRO PODER  
 d. JOÃO COMPRAR CARRO PODER

*O João pode comprar o carro*

Em Quadros e Karnopp (2004), as autoras apresentam uma atualização da pesquisa de Quadros (1999), em que concluem que a ordem VOS é, sim, uma ordem possível na LSB em contextos específicos como, por exemplo, nos casos de foco contrastivo. O quadro 2 esquematiza a distribuição da ordem das palavras nas sentenças na LSB:

**Quadro 2: Distribuição da ordem das sentenças na LSB**

ORDEM	BÁSICA	COM RESTRIÇÕES
SVO	X	
OSV		X
SOV		X
VOS		X

(Quadros & Karnopp, 2004, p.156)

Conforme comentado acima, as marcas não-manuais associadas às construções com concordância estão relacionadas à flexibilidade da ordem das palavras. Nas ordens OSV e SOV, por exemplo, é necessário o uso das marcas não-manuais de topicalização e de construções com foco para que a sentença seja gramatical, caso contrário, a sentença é considerada agramatical. Os exemplos (17) foram retirados de Quadros e Karnopp (2004, p. 140-141):

- (17) a. Ordem SVO: ELE ASSISTIR TV

*Ele assiste TV*



b. Ordem OSV: TV **a** ELE **b** ASSISTIR **a**

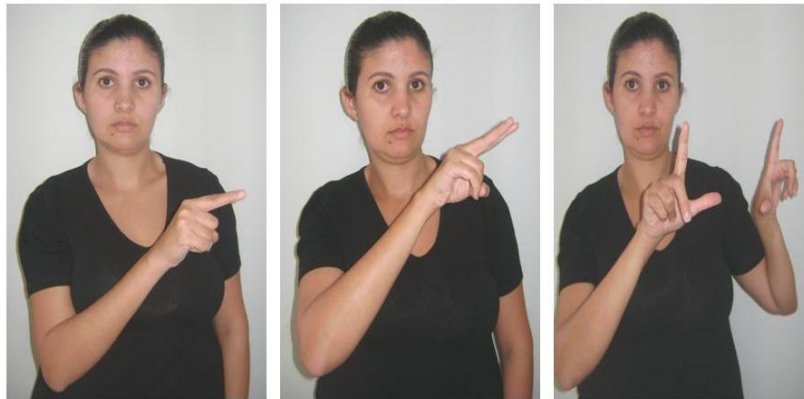
*Ele assiste TV*

c. Ordem SOV: ELE **b** TV **a** ASSISTIR **a**

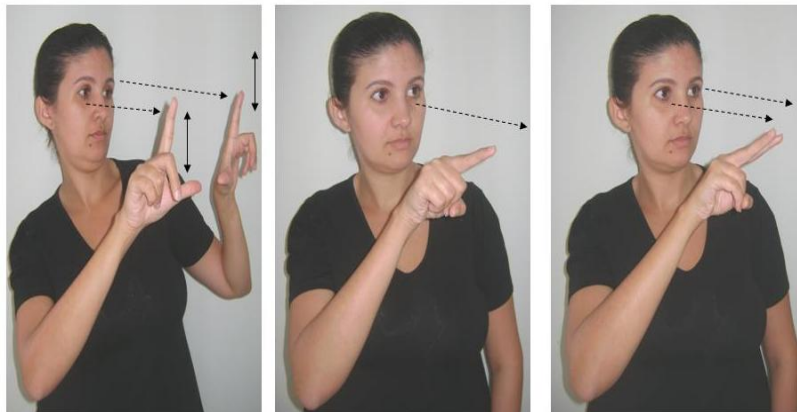
*Ele assiste TV*

Observamos o exemplo (17a), sem as marcas manuais, e (17b) e (17c), com o uso das marcas manuais, representados respectivamente nas Figuras 8, 9 e 10:<sup>9</sup>

**Figura 8: Verbos sem concordância sem marcas não-manuais**



**Figura 9: Verbos com concordância com marcas não-manuais**



<sup>9</sup> As imagens das figuras são de minha autoria, com base em adaptações dos exemplos encontrados em Quadros e Karnopp (2004).





Figura 10: Verbos com concordância com marcas não-manuais



Comparando as construções com as marcas não-manuais (17b) e (17c) com a construção sem essas marcas (17a), concluímos que alguma coisa associada a essas marcas é o que permite a movimentação dos constituintes na LSB. Se não houver tais traços particulares, as construções são consideradas agramaticais. Entretanto, apesar de essas construções estarem associadas a marcas não-manuais, quando há uma estrutura complexa (como uma oração subordinada) na posição de objeto, a ordem do objeto não pode ser mudada.

Outro mecanismo gramatical que está associado a essas ordens variáveis é a topicalização. Esse mecanismo apresenta a elevação das sobrancelhas como marcação não-manual associada. A marca de tópico está relacionada somente ao sinal topicalizado, não podendo se estender sobre o resto da sentença. Além disso, pode ser seguida por outras marcas não-manuais, dependendo do tipo de construção, ou seja, por foco, por negação, por interrogativa, etc.

(18) Marca não-manual de foco (se a sentença for focalizada):

FUTEBOL J-O-Ã-O GOSTAR

*De futebol, João gosta*



(19) Marca não-manual de negação (se a sentença for negativa):

FUTEBOL J-O-Ã-O GOSTAR-NÃO

*De futebol, o João não gosta*

(20) Marca não-manual de interrogação (se a sentença for interrogativa):

FUTEBOL J-O-Ã-O GOSTAR?<sup>10</sup>

*De futebol, o João gosta?*

Além da topicalização, as construções com foco podem derivar estruturas SOV, mesmo com verbos sem concordância, em casos de foco duplicado, como nos exemplos (21) retirados de Arroteia (2003, p.56). A ordem VOS está também associada a foco, mas no contexto contrastivo, como nos exemplos (22), retirado de Quadros e Karnopp (2004, p.171-173).<sup>11</sup>

(21) Foco duplicado

a. EU PODER IR <PODER>

*Eu POSSO ir [a algum lugar]*

b. <QUEM GOSTAR GATO>qu<QUEM>qu

*QUEM gosta de gato?*

c. EU <NÃO IR> neg <NÃO> neg

*Eu NÃO vou [a algum lugar]*

---

<sup>10</sup> A sentença interrogativa (?) é representada através da expressão facial.

<sup>11</sup> Nos exemplos (22) e (23), o constituinte focalizado está representado em letra maiúscula. Em (22b), 'qu' é um símbolo que se refere a uma sentença interrogativa, e em (22c), 'neg' é um símbolo que se refere a uma sentença negativa.



(22) Foco contrastivo<sup>12</sup>

a. [o que o homem perdeu: a chave ou a aliança?]

HOMEM PERDER < ALIANÇA> mc (<CHAVE NÃO>neg)

*O homem perdeu A ALIANÇA (não a chave)*

b. [o que o garçom fez com o cheque: rasgou ou apagou?]

GARÇOM CHEQUE <APAGAR> mc (<RASGAR NÃO>neg)

*O garçom APAGOU o cheque (não rasgou)*

c. [quem comprou a casa: Artur ou Maria?]

COMPRAR CASA <ARTURa IXa> mc (<MARIAb IXb NÃO> neg)

*O ARTUR comprou a casa (não a Maria)*

Para concluir, é importante dizer que as sentenças com verbos com concordância apresentam mais liberdade de ordenação do que aquelas com verbos sem concordância.

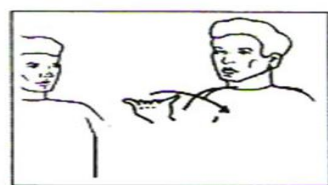
A concordância verbal em língua de sinais brasileira acontece da seguinte forma:

i) *Concordância número-pessoal*: as pessoas do discurso são marcadas pela orientação. O ponto inicial concorda com o sujeito e o final com o objeto.

**Figura 11: Concordância marcada pela orientação de mão**



EU AVISO VOCÊ



VOCÊ ME AVISA

(Felipe, 1997, p.183)

<sup>12</sup> O foco construtivo pode ocorrer com o objeto (23a), com o verbo (23b) ou com o sujeito (23c) e vai depender do contexto. Em todos os casos ocorre a marcação não-manual 'aceno de cabeça' (representado pelo símbolo 'mc' – marcação de cabeça). O índice (IX) em (23c) refere-se ao apontamento de um *locus* espacial específico, corresponde a um pronome (IX, IXa IXb...); glossas do tipo ARTURa indicam associação de um sinal a um *locus* específico.



ii) *Concordância de gênero*: são verbos classificadores, nos quais a concordância está marcada pela configuração de mão.

**Figura 12: Concordância marcada pela configuração de mão**



(Felipe,1997, p.353)

iii) *Concordância com a localização*: é marcada pelo ponto de articulação, começando ou terminando em um determinado lugar, onde a pessoa, coisa, animal ou veículo, está sendo colocado, carregado, etc.

**Figura 13: Concordância marcada pelo ponto de articulação**



(Felipe,1997, p.353)

Vemos no exemplo acima que a concordância de localização necessita de um movimento de direcionalidade que indica a posição do sujeito, do verbo e do objeto das sentenças. Entretanto, como afirmam alguns autores ao defenderem a hipótese de que os verbos direcionais das línguas de sinais apresentam flexão de pessoa, a direcionalidade desses verbos, apontando as pessoas que realizam a ação do verbo, seria um tipo de morfema de concordância de pessoa que varia dependendo do seu contexto, como será melhor explicado nos tópicos (a) e (b) a seguir.

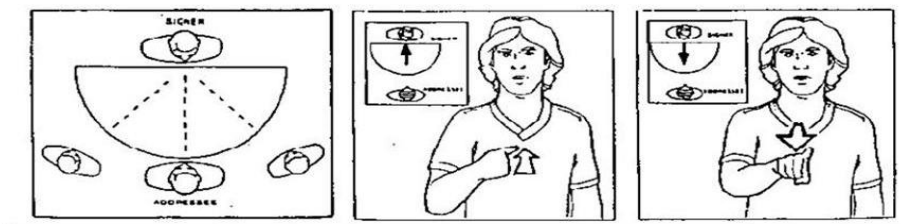


### a) Apontações

Descrevem uma forma particular de estabelecer nominais no espaço específico da estrutura singular em que são utilizados e denominados pelos verbos de concordância como parte de sua flexão, envolvendo referentes presentes e não-presentes.

Os elementos envolvidos no discurso de referentes presentes (a primeira e segunda pessoa) são formados apontando-se com o dedo indicador a quem o sinalizador se refere: se for a si mesmo, ele apontará para o próprio peito; caso se refira ao receptor, ele apontará diretamente ao receptor, como na Figura 14:

**Figura 14: Formas pronominais usadas com referentes presentes**



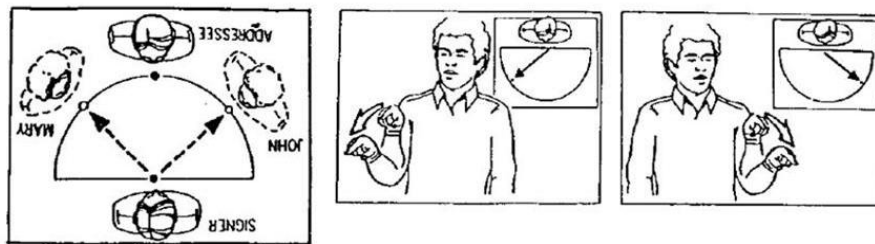
(Lillo-Martin & Klima, 1990, p.192)

Os pronomes de terceira pessoa na língua de sinais apresentam relações mais complexas. Esses pronomes se expressam na função de anáfora e dêixis que envolvem os referentes que não fazem parte da expressão do contexto imediato, conhecidos como referentes ausentes. Os pronomes de terceira pessoa usados para fazer referência às pessoas que estejam presentes no contexto do discurso são sinalizados apontando-se diretamente ao referente. Entretanto, quando o referente não estiver presente ou se estiver temporariamente ausente, a sua apontação é direcionada a um local espacial arbitrário, ao longo do plano horizontal, defronte ao corpo do sinalizador como mostra o exemplo da Figura 15 a seguir. Da mesma forma, a apontação pode



ser usada para referir a objetos e lugares no espaço. A referência anafórica requer que o sinalizador aponte (olhe ou gire o corpo) a um local previamente estabelecido no espaço, local que se referirá àquele nominal, mesmo depois de outros sinais serem introduzidos no discurso.

**Figura 15: Formas pronominais usadas com referentes ausentes**



(Lillo-Martin & Klima, 1990, p.193)

## b) Classificadores

Um classificador (CL) é uma forma que estabelece um tipo de concordância em uma língua. Na LSB, os classificadores são formas representadas por configurações de mão que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto de verbos de movimento e de localização para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo, como mostra o exemplo da Figura 16:



**Figura 16: Classificadores de movimento e localização**



(Felipe, 1997, p.182)

Nessa figura, o classificador é expresso através da incorporação gramatical do sujeito ao verbo, associada ao movimento do sujeito (PESSOA) e do verbo (PASSAR). Esse classificador incorpora-se ao verbo descrevendo e substituindo o nome referente ao sujeito gramatical.<sup>13</sup>

A concordância na língua de sinais brasileira possibilita, como já afirmamos anteriormente, flexibilizar as ordens dos constituintes nas estruturas da LSB.

Os *verbos com concordância*, segundo Quadros e Karnopp (2004), flexionam-se para pessoa, número e aspecto, por meio do movimento das mãos e da posição das palmas. Esses são verbos que codificam o papel sintático dos argumentos. São exemplos dessa classe de verbos [DAR], [ENVIAR], [RESPONDER], [DIZER] etc.

Os *verbos sem concordância*, não se flexionam para pessoa e número, assim como não levam afixos locativos. Porém, em alguns casos, podem se flexionar quanto ao aspecto.<sup>14</sup> Como exemplos, temos: [CONHECER], [SABER], [APRENDER], [GOSTAR], [INVENTAR], dentre outros.

---

<sup>13</sup> Com relação ao classificador em LSB, dificilmente se pode falar em prefixo ou sufixo porque os morfemas ou outros componentes dos sinais se juntam ao radical simultaneamente. Prefere-se dizer que os classificadores são afixos incorporados ao radical verbal ou nominal (Ferreira-Brito, 1995).

<sup>14</sup> Vale ressaltar que a concordância de aspecto não será objeto de estudo neste trabalho.



A análise apresentada a seguir aborda as assimetrias entre as classes verbais, quanto às marcas não-manuais, aos argumentos nulos e à distribuição da negação, com base em Ferreira (1995 *apud* Quadros e Karnopp, 2004).

**a) Verbos sem concordância**

São verbos que ficam numa forma verbal neutra que expressa somente o evento sem haver alteração nas flexões de pessoa e número e não tomam afixos locativos. Entretanto, há alguns desses verbos que se flexionam em aspecto. São verbos que exigem argumentos explícitos, uma vez que não há marca alguma no verbo relativamente aos argumentos da frase. Como características dos verbos sem concordância, temos que:

i) As sentenças com os verbos sem concordância parecem apresentar menos flexibilidade na ordem dos constituintes:

- (23) a. JOÃO GOSTAR MARIA  
 b. \* JOÃO [MARIA] GOSTAR  
*O João gosta da Maria*

ii) As marcas não-manuais nas sentenças dos verbos sem concordância parecem não ser obrigatórias (opcionais):

- (24) a. JOÃO GOSTAR MARIA  
 b. JOÃO GOSTAR [MARIA]  
*O João gosta da Maria*





iii) Não há argumentos nulos nos contextos sintáticos dos verbos sem concordância:

(25) \* JOÃO GOSTAR

*João gosta*

iv) A negação apresenta duas formas diferentes: em (26), representado na Figura 17, vemos que os verbos principais não podem preceder a negação com os verbos sem concordância, pois não há a presença de um auxiliar (uso do movimento do olhar e a direção da cabeça para o objeto nulo); já em (27), representado na Figura 18, vemos que, no caso dos verbos sem concordância com auxiliar, a negação precede os verbos principais:<sup>15</sup>

(26) \* JOÃO NÃO-DAR

*O João não deu*

(27) JOÃO NÃO-DAR LIVRO <sup>16</sup>

*O João não deu o livro para ela*

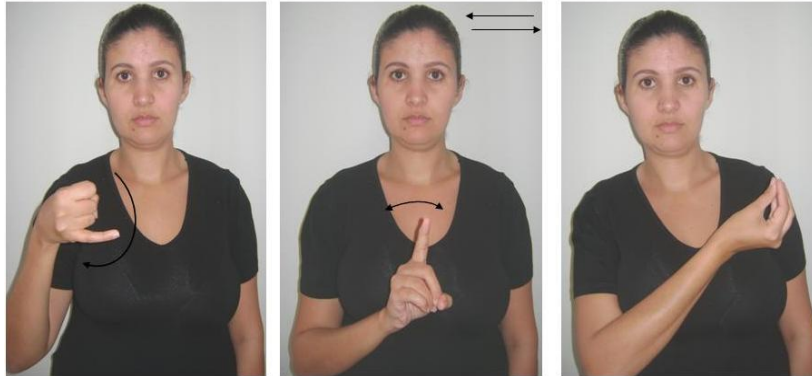
---

<sup>15</sup> Tais diferenças podem ser explicadas através da análise de Lasnik (1995, *apud* Quadros & Karnopp, 2004), que explica a assimetria morfológica observada entre os verbos principais e auxiliares no inglês. Nessa análise, o autor propõe que os verbos auxiliares apresentam uma operação fonológica de afixação da desinência verbal no processo de derivação. Estudos sobre línguas de sinais mostram que os verbos com concordância, nessas línguas, comportam-se como os verbos auxiliares no inglês, e os verbos sem concordância, como os verbos principais em inglês.

<sup>16</sup> O auxiliar é requerido somente quando há ordenações diferentes de SVO, em que a direção do movimento expressa a relação estabelecida entre os argumentos da sentença. Não é um item lexical isolado, mas um item que deve ser sinalizado junto com um verbo sem concordância.



**Figura 17: Sem uso de verbo auxiliar**



**Figura 18: Uso de verbo auxiliar**



**JOÃO<sub>a</sub> < NÃO aDAR<sub>b</sub> LIVRO > n**

## b) Verbos com concordância

São os verbos que se flexionam em pessoa, número e aspecto, os quais se subdividem, como já foi mencionado anteriormente, em:



- (i) verbos que possuem concordância número-pessoal propriamente dita;
- (ii) verbos com classificadores pertencentes a uma categoria que recebem marcas específicas para opor as propriedades animado/inanimado e humano/não-humano;
- (iii) verbos que indicam localização que recebe marcas para indicar “lugares” de início e fim de uma ação.

Como características dos verbos com concordância, temos que:

- i) As sentenças com verbos com concordância, como (28) apresentam mais flexibilidade na ordem do que aquelas contendo verbos sem concordância, como (29).

(28) JOÃO [MARIA] **a** ENVIAR **b** CARTA

*O João enviou uma carta para Maria*

(29) \* JOÃO [MARIA] GOSTAR

*O João gosta da Maria*

- ii) As marcas não-manuais parecem ser obrigatórias nos verbos com concordância contendo também um auxiliar e o uso do auxiliar (direção do olhar acompanhando o movimento) nos verbos com concordância independe de haver ordenação regular dos constituintes em SVO:

(30) a. JOÃO GOSTAR MARIA

b. JOÃO **a a** GOSTAR **b** [MARIA] **b**

*O João gosta da Maria*

- iii) O sujeito e o objeto podem aparecer “apagados”, ou seja, não explícitos nos enunciados, sem provocar as estruturas agramaticais nem ambiguidade nas sentenças; os argumentos nulos de verbos com concordância são instâncias de uma língua *pro-dop*:



(31) JOÃO a [a ENVIAR b] *pro* CARTA

*O João (lhe) enviou uma carta*

iv) A negação dos verbos com concordância precede os verbos quando eles apresentam traços fortes de concordância; quando os verbos apresentam traços fracos de concordância, como demonstrado no exemplo (33), a negação está incorporada ao verbo por meio de marcas não-manuais.

(32) JOÃO a NÃO [a ENVIAR b CARTA MARIA b]

*O João não enviou carta à Maria*

(33) JOÃO a [NÃO-ENVIAR b] CARTA

*O João não (lhe) enviou uma carta*

### 2.3 Síntese

Costuma-se pensar que as sentenças da LSB são completamente diferentes do ponto de vista estrutural daquelas do português. Realmente há diferenças, porque as sentenças do português se estruturam predominantemente com base na relação sujeito-predicado, enquanto as sentenças da LSB se constroem principalmente por meio da relação tópico-comentário.

Essa diferença tem reflexos no que diz respeito à ordem das palavras ou constituintes: embora tanto no português como na LSB a ordem predominante seja SVO, a frequência de construções com topicalização na LSB parece ser bem maior que no português, o que pode ser atribuído à natureza mais icônica/visual da LSB. Dessa forma, as sentenças em (34) e (35) podem ser encontradas em ambas as línguas, embora em LSB (35) seja preferida:



(34) A Rita encontrou o José,  
 sujeito predicado

(35) O José, a Rita encontrou,  
 tópico comentário

Nessa sentença (34), além da concordância sujeito-predicado que determina quem faz o que no evento descrito pelo verbo, a ordem também é significativa para identificar sujeito e objeto porque tanto *A Rita* quanto *o José* podem ser sujeitos do verbo *encontrou*, uma vez que eles têm a mesma pessoa do verbo. Então, se alterássemos a ordem dos constituintes para *O José encontrou a Rita*, o sujeito deixaria de ser *a Rita* para ser *o José*. Além do mais, há o aspecto semântico dos constituintes e do verbo que permite que tanto um quanto outro constituinte seja o sujeito de *encontrar*, isto é, aquele que encontra.

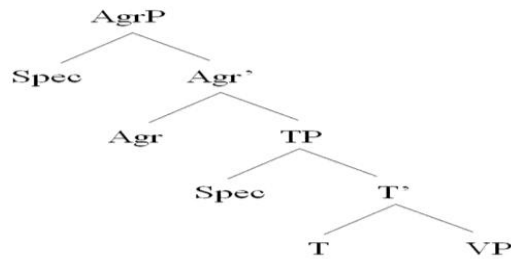
Esse não é o mesmo caso da sentença em (36), porque as propriedades semânticas do constituinte *todas as meninas* e *boneca* não dão margem às duas possibilidades acima. Além do mais, a concordância sujeito-predicado nessa sentença fica ressaltada pelo fato de incluir a marca de plural, enquanto o segundo constituinte *boneca* está no singular. Nesse caso, a ordem é menos relevante para determinar a função gramatical e o papel semântico dos dois constituintes.

(36) Todas as meninas adoram boneca,  
 sujeito predicado



Sabemos que as categorias funcionais são universais, de forma que a estrutura subjacente da oração, na teoria que adotamos neste trabalho, é a mesma em português e em LSB, como mostra a Figura 19:

**Figura 19: Estrutura da oração**



(Mioto et al, 2004, p. 59)

Apesar disso, verificamos que os parâmetros que se referem à concordância verbal, ou à flexão número-pessoal dos verbos, são distintos entre as duas línguas, haja vista que a concordância dos verbos na língua portuguesa indica o sujeito de uma sentença e todos os verbos são flexionados, enquanto em LSB a concordância se dá de forma marcada com o sujeito e com o objeto, nos casos de verbos com concordância, e ainda, há os verbos sem concordância marcada. Podemos esquematizar essa diferença paramétrica da seguinte forma:

**Quadro 3: Parâmetro da Concordância Verbal na Língua Portuguesa e em LSB**

Língua Portuguesa	LSB	
Todos os tipos de verbos	Verbos c/ concordância	Verbos s/ concord.
Valor [+] concordância com o sujeito.	Valor [+] concordância com o sujeito.	Valor [-] para verbos sem flexão.
Valor [-] concordância com o objeto.	Valor [+] concordância com o objeto.	
Marca de concordância com todos os tipos de verbos, cujos sufixos flexionais indicam a pessoa e número do discurso.	Marca de concordância com verbos flexionados em número e pessoa, cujo movimento direcional indica as pessoas pronominais.	Sem marca de concordância. Apontação da pessoa pronominal é explícita.

(Pires, 2005, p.22)



O parâmetro da concordância verbal na língua portuguesa (com todos os verbos) é fixado no valor positivo quanto ao sujeito da sentença e negativo quanto ao objeto; por outro lado, em LSB, o parâmetro da concordância verbal (somente com os verbos com concordância) é fixado nos valores positivos, indicando a concordância com o sujeito e com o objeto da sentença.

Além disso, observamos que na língua portuguesa a concordância verbal se dá com todos os tipos de verbos, cujas flexões indicam a pessoa pronominal do sujeito, havendo contextos sintáticos específicos que licenciam o apagamento de sujeito. Em LSB, os verbos sem concordância não licenciam o apagamento dos argumentos do verbo, e os verbos com concordância, cujas flexões indicam o objeto e/ou o sujeito da sentença licenciam o apagamento tanto do objeto quanto do sujeito da sentença.

Observamos também que, na LSB, a ordem básica SVO está associada predominantemente com os verbos sem concordância, enquanto as construções contendo verbos com concordância apresentam mais liberdade na ordenação e devem ser obrigatoriamente acompanhadas por marcas não-manuais (Felipe, 1989; Ferreira-Brito, 1995), como reiteram os exemplos a seguir:

#### a) Construções SVO

- (37) a. JOÃO a ASSISTIR b b TV  
 b. JOÃO GOSTAR FUTEBOL



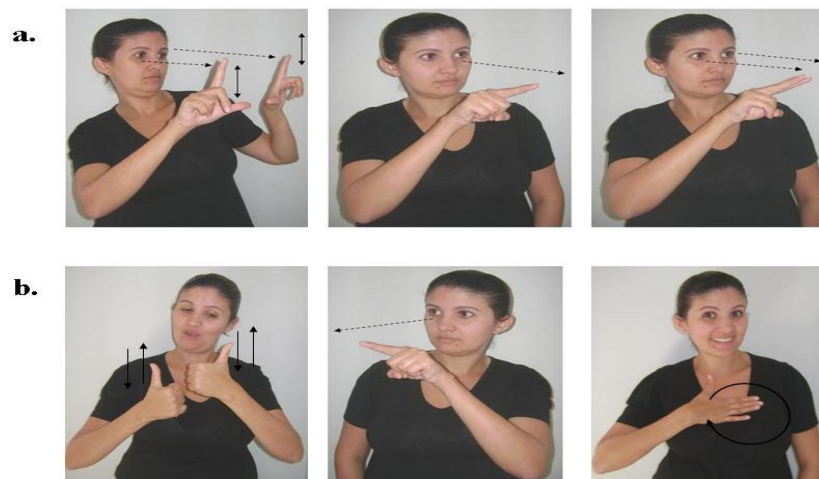
**Figura 20: Construções da sentença SVO**



**b) Construções OSV**

- (38) a. TV b JOÃO a a ASSITIR b  
 b. FUTEBOL JOÃO GOSTAR

**Figura 21: Construções da sentença OSV**



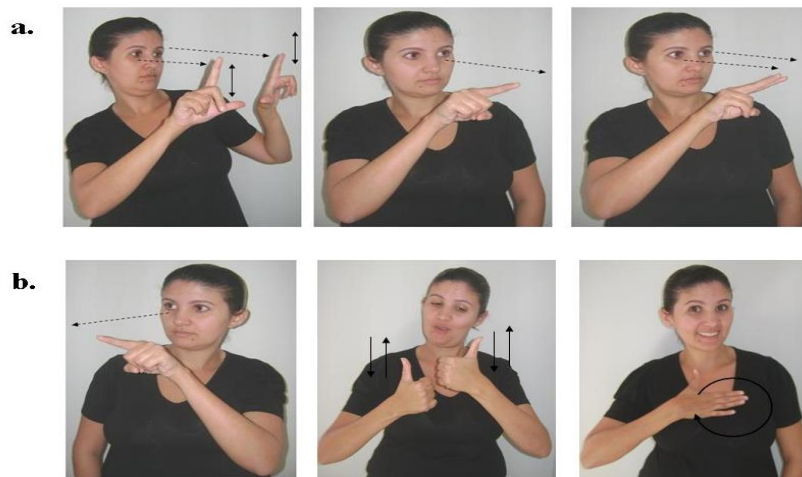




### c) Construções SOV

- (39) a. JOÃO a TV b a ASSISTIR b  
 b. JOÃO FUTEBOL GOSTAR

**Figura 22: Construções da sentença SOV**



Resumindo, do ponto de vista da relação entre ordem e concordância, vimos que:

- (i) em português, há uma tendência de que a concordância seja marcada com sujeitos antepostos e próximos do verbo, ou seja, há uma relação entre a ordem SVO e a concordância marcada;
- (ii) em LSB, a concordância marcada leva à flexibilização da ordem dos constituintes na sentença, sendo encontradas, para os verbos com concordância, as ordens SVO, OSV e SOV; já os verbos sem concordância levam à rigidez da ordem, que se fixa em SVO.

Essas diferenças estão sintetizadas no quadro abaixo:



**Quadro 4: Ordens de constituintes e concordância na LP e em LSB**

<b>Língua Portuguesa</b>	<b>LSB</b>
> <b>SVO</b> → + concordância > <b>VS</b> → - concordância	> <b>SVO</b> → - concordância > <b>OSV</b> <b>SOV</b> <b>SVO</b> } + concordância



## CAPÍTULO 3

### Metodologia – Caminhos da Pesquisa

Neste Capítulo apresentamos o tipo de metodologia que foi adotado nesta pesquisa (seção 3.1), o contexto de pesquisa (seção 3.2), os instrumentos de coleta e transcrição de dados (seção 3.3) e a caracterização dos participantes (seção 3.4).

#### 3.1 Tipo de Metodologia

A pesquisa foi realizada sob os parâmetros observacional, descritivo e transversal, sendo observacional, pois não houve intervenção no objeto de estudo; descritivo, pois se preocupou com a descrição das regularidades encontradas nos dados coletados; e transversal por recortar um intervalo de tempo para a coleta e a análise dos dados. Vale notar que o estudo se caracteriza também como uma abordagem etnográfica, por tratar-se da “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (Spradley, 1979), no caso alunos surdos matriculados em escolas regulares inclusivas.

Nesta pesquisa foi utilizada tanto a abordagem teórico-metodológica quantitativa quanto a qualitativa, porque, embora o estudo se reporte a um enfoque qualitativo, por permitir analisar um campo que envolve ciências humanas e sociais, carregando em si elementos relacionados à interação entre pessoas e fatos inseridos num determinado contexto, a investigação quantitativa permitiu o levantamento das ocorrências do fenômeno gramatical a ser analisado, proporcionando uma visão mais geral dessas ocorrências e a elaboração de uma proposta sobre o tema.

A escolha do procedimento metodológico deve ocorrer de acordo com a realidade a ser estudada, considerando-se como característica da pesquisa qualitativa em ciências humanas e



sociais a contestação da neutralidade científica e reconhecendo-se o compromisso ético-político do pesquisador com a realidade a ser estudada (Lowy, 1985; Chizzotti, 2006; Gil, 1999).

De acordo com Gil (1999), o procedimento deve favorecer a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, bem como a observância dos objetivos. Nessa perspectiva, estimulou-se o uso da entrevista e do questionário de acordo com: a) o perfil da população a ser investigada (alunos, pais, professores); b) o ambiente familiar dos participantes (família ouvinte ou surda); c) a possibilidade de tradução dos objetivos em questões centrais relacionadas a fatos e atitudes (o problema da interferência da LSB na aquisição da escrita portuguesa).

Esta pesquisa teve três momentos: a aplicação de questionários de identificação, a condução de entrevistas conversacionais em LSB e a produção textual pelos alunos participantes. Além dos elementos anteriormente apresentados, também foram utilizados os seguintes procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa: análise de fontes documentais (instrumentos legais) e levantamento bibliográfico.

Ressalta-se que, diante da necessidade de interação direta com os sujeitos da pesquisa, foram observadas as implicações éticas da participação da pesquisadora na vida dos alunos voluntários. Por essa razão, o trabalho foi devidamente submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília (cf. documentos apresentados em ANEXO, Pasta nº1).

### **3.2 Contexto**

Nesta seção, são apresentadas as escolas que os sujeitos desta pesquisa frequentam. Em primeiro lugar, as escolas regulares; em seguida, a escola especial. As informações foram coletadas nas próprias escolas, e seus diretores aceitaram contribuir com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Informação (ANEXO, Pasta nº2, Arquivo A), apresentado às instituições de ensino.



### **a) As Escolas Regulares**

As escolas regulares onde os alunos surdos estão legalmente matriculados atendem desde alunos da Educação Infantil a alunos do Ensino Médio. Possuem, em seu quadro de funcionários, professores ouvintes (pedagogos ou formados nas áreas específicas das disciplinas que lecionam), além dos profissionais da educação, em funções de coordenação, supervisão pedagógica e direção. As escolas oferecem ensino ministrado preferencialmente em português, sendo a língua de sinais utilizada na sala de aula somente por intérpretes de LSB, que são profissionais capacitados e autorizados pelo Centro de Atendimento a Surdos e de Capacitação de Profissionais da Educação na Área da Surdez/Minas Gerais (CAS/MG). Em suas atividades de ensino, as escolas oferecem tanto ao aluno surdo quanto ao ouvinte os conteúdos recomendados pela Secretaria da Educação, de acordo com o método do Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental e Médio e o Currículo do Estado de Minas Gerais, sem distinção no ensino do conteúdo para os alunos surdos e os ouvintes.

Os professores dividem-se em dois grupos. O primeiro grupo possui conhecimentos superficiais da LSB, utilizando somente os sinais cotidianos com os alunos surdos, tais como para dizer: ENTENDEU?, CERTO, ERRADO, OBRIGADO, PODE, NÃO PODE, entre outras coisas. Isso lhes permite não depender completamente do intérprete na sala de aula. Já o segundo grupo não possui conhecimentos de LSB e, portanto, adota mímicas e escrita para ministrar aulas para os alunos surdos. Por causa dessa falta de conhecimento de LSB, a maioria desse segundo grupo simplesmente ignora a presença do aluno surdo na sala, de tal forma que a responsabilidade de passar o conteúdo fica a cargo do intérprete.

Enfatizamos que os alunos surdos desta pesquisa estudam em escolas regulares diferentes, todos na rede estadual, porém a organização administrativa e pedagógica e a aquisição de conteúdos é semelhante de uma escola para outra.



## **b) A Escola Especial**

A escola especial Centro de Apoio e Integração dos Surdos de Patos de Minas – Ludovico Pavoni (CAIS/LP) é uma grande instituição de caráter filantrópico, localizada num bairro antigo e com boa estrutura de serviços. No ano de 1995, o prédio foi concedido pela congregação religiosa das obras pavonianas, para possibilitar a prática organizada por grupos de pessoas leigas da família pavoniana no projeto de atendimento às pessoas com surdez, com a finalidade de oferecer aulas de marcenaria e de pintura para capacitar os sujeitos surdos na sua formação como cidadãos.

A partir de 2004, com a mudança de direção, a instituição passou por diversas mudanças das atividades de trabalho com os surdos, transformando-se o espaço de lazer em um ambiente para a educação dos surdos, com o objetivo de atender o público surdo e seus familiares e difundir a língua de sinais na sociedade, oferecendo um ensino de qualidade. Adotou-se, assim, uma política educacional de bilinguismo, que aceita o surdo como um indivíduo que tem língua e identidade próprias e que, apesar da deficiência auditiva, é capaz de aprender, de se desenvolver e de conseguir espaço na sociedade.<sup>17</sup>

É preciso mencionar que o diretor contou com o apoio das primeiras professoras (inclusive uma professora surda que hoje é a única que permanece nessa instituição, assumindo atualmente a função de coordenadora pedagógica), que investiram esforços para que essa escola se tornasse referência no atendimento de reforço escolar e na formação profissionalizante dos surdos.

Por causa da necessidade do diretor para outra obra de instituição no final do ano de 2009, houve nova mudança de direção, como o compromisso de dar continuidade ao trabalho educacional adotado pela direção anterior. Hoje, a escola se propõe a acompanhar o

---

<sup>17</sup> A modalidade bilíngue é uma proposta de ensino em que os sujeitos acessam duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se considera o ensino da segunda língua, que é o português, na modalidade escrita ou oral (Perlin, 2005; Strobel, 2008).



desenvolvimento dos seus alunos surdos, com atividades curriculares próprias do nível de ensino oferecido pelas escolas regulares onde esses alunos estão matriculados.

Em razão das características especiais do grupo atendido, os alunos frequentam a escola do CAIS/LP para atendimento de reforço pedagógico, com a finalidade de aprimorar os conteúdos trabalhados nas escolas regulares, onde as aulas, como já foi mencionado, não são ministradas em LSB, pelo fato de a quase totalidade dos alunos ser ouvinte. Essa escola especial adota o ensino da língua de sinais como primeira língua para a fixação dos conteúdos trabalhados em língua portuguesa pelas escolas regulares.

A escola conta ainda com um trabalho sistematizado de ensino da língua portuguesa escrita como a segunda língua dos surdos. A escrita é intencionalmente empregada na construção de textos coletivos acerca de temas estudados em sala; objetos e gravuras são identificados com rótulos e legendas; o texto escrito de livros infanto-juvenis é lido para as crianças em LSB, em momentos cuidadosamente organizados para contar histórias; o alfabeto digital é empregado para soletração de nomes próprios e comparado à representação escrita. Enfim, a escrita é um conteúdo intencionalmente empregado nas atividades da escola desde a educação infantil e prossegue como conteúdo incansavelmente perseguido nos anos do ensino fundamental e médio.

A instituição tem sido considerada pelos municípios uma das melhores referências de escolas de apoio ao aluno surdo na região. Em consonância com essa percepção, seus alunos têm atingido bons resultados no que se refere ao desempenho nos conteúdos fornecidos pela escola regular. Tais fatores levaram a 28ª Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas/MG (28ª SRE/MG) a determinar que o CAIS/LP se tornasse centro de reforço pedagógico para todos os alunos surdos do município de Patos de Minas e região.

Recentemente, a escola passou por reforma para adaptações físicas e ampliação de espaços, necessários para possibilitar o atendimento ao crescente número de alunos matriculados. Atualmente, a escola conta com cinco ambientes: o primeiro é utilizado pelo setor administrativo, com uma sala destinada à coordenação e à secretaria; o segundo possui duas salas de aulas; o terceiro é um laboratório de informática; no quarto ambiente há um espaço de leitura destinado à



ludoteca; e por último, o quinto ambiente é destinado para os momentos de lazer, e ali se localizam a cantina e o pátio, que contém vários brinquedos de parquinho.

Todos os profissionais são usuários da LSB e possuem formação na área específica em que atuam. A escola sofre com a falta de funcionários do quadro de apoio ao magistério, por falta de verbas e recursos suficientes para contratação de mais funcionários. Possui um diretor, duas professoras de reforço, uma professora de educação física e uma coordenadora pedagógica (que faz a dupla função de coordenadora e professora), uma cozinheira, duas instrutoras de LSB concedidas pela 28ª SRE/MG, e dois professores de informática voluntários.

A escola funciona em três períodos e o perfil dos alunos é bem diferente em cada um dos turnos. No período da manhã, é atendido o grupo de alunos da educação infantil (uma turma), do ensino fundamental (uma turma) e da alfabetização em LSB (duas turmas). A alfabetização é ministrada pela instrutora de LSB concedida pela 28ª SRE/MG. Oferece-se, assim, um espaço adequado para que os alunos surdos possam compreender o intérprete de LSB nas escolas regulares em que estão matriculados. No período da tarde, é atendido o grupo das séries iniciais (uma turma) e do ensino fundamental, com os alunos de idades avançadas, que têm atraso de escolaridade (uma turma). Há também uma turma de supletivo com a maioria de alunos adultos. À noite, a escola não possui atendimento aos alunos surdos, mas funciona oferecendo cursos de LSB para as famílias ouvintes de alunos surdos, professores e a comunidade ouvinte em geral. No total, a escola atende cerca de 70 alunos, sendo 40 alunos surdos no período diurno e 30 alunos ouvintes no período noturno.

É importante fazer referência ao Horário Técnico Pedagógico Individual-Coletivo (HTPIC), porque esse espaço revela um pouco da situação docente na escola, no que diz respeito à formação para a inclusão e aos espaços de construção de conhecimento para práticas inclusivas. No HTPIC, os professores têm uma hora de tempo livre por dia para planejar as aulas que são trabalhadas com os alunos surdos. É uma forma de estímulo que a direção dá aos educadores, para que eles possam oferecer um bom ensino, pois todos os professores que ali trabalham têm mais de um emprego, o que resulta em pouco tempo livre para planejar atividades pedagógicas.





Uma vez por mês todos os professores se reúnem, por um período de duas horas, com a coordenadora pedagógica e, esporadicamente, com o diretor. Esse momento é usado, principalmente, para informes de ordem administrativa, não se configurando como um espaço formativo. Nas oportunidades em que são tratadas questões pedagógicas durante o HTPIC ou naquelas em que o HTPIC se constitui como espaço de troca e formação, são estudados temas e discutidos textos encaminhados pela coordenadora pedagógica, os quais nem sempre estão relacionados às demandas da escola.

Os professores dessa instituição também dividem-se em dois grupos. O primeiro grupo já concluiu o curso de LSB, sendo capacitado e fluente na comunicação com os surdos. O segundo grupo ainda está se aperfeiçoando no uso de LSB e já consegue trocar alguns sinais com os alunos, apesar de o repertório comunicativo ser ainda pequeno, suficiente apenas para falar do cotidiano. Por essa razão, para o desenvolvimento dos conteúdos, os professores desse grupo estabelecem a comunicação por meio de estratégias alternativas, quais sejam: apontar, desenhar, fazer mímica e escrever, práticas alternadas com um ou outro sinal.

### **3.3 Instrumentos de Coleta e Transcrição de Dados**

O processo de coleta de dados envolve a escolha das técnicas e instrumentos de pesquisa, conforme aponta Minayo (2004, p.43):

Deve-se definir as técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como para a pesquisa suplementar de dados, caso seja utilizada pesquisa documental, consulta a anuários, censos. Geralmente se requisita que seja anexado ao projeto o roteiro dos instrumentos utilizados em campo.

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio da aplicação de: i) questionários de identificação dos participantes; ii) entrevistas conversacionais com os alunos, os pais e os professores dos alunos surdos, realizadas em LSB, de forma que os registros puderam ser analisados na primeira língua da pesquisadora (LSB) e as imagens possam vir a ser utilizadas em



pesquisas futuras, mediante a assinatura dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXOS B, C e D); iii) produção orientada de texto.

### **a) Questionários de Identificação**

Nesta pesquisa foram utilizados os formulários de identificação dos participantes, com o objetivo de facilitar a organização dos grupos de alunos voluntários e de identificar o perfil dos professores de escolas regulares e da escola especial. A privacidade foi garantida por meio da adoção de nomes fictícios para a pesquisa.

Os questionários de identificação se dividem de acordo com a natureza da participação dos sujeitos na pesquisa:

- i) Formulário de Identificação dos Alunos (ANEXO E): contém questões relativas a escolaridade, grau de surdez, comunicação adotada no cotidiano (oralismo, LSB e outros) e relação com a família (no que se refere à comunicação e ao contexto de surdez no ambiente familiar);
- ii) Formulário de Identificação dos Professores (ANEXO F): contém questões a respeito da formação, tempo de docência e conhecimento da LSB.

### **b) Entrevistas Conversacionais**

As entrevistas conversacionais foram desenvolvidas em LSB, com alunos, pais e professores (as questões formuladas encontram-se respectivamente nos ANEXOS G, H e I).

Aos alunos e pais perguntamos a respeito da sua visão sobre o trabalho das duas escolas (regular e especial), e sobre a relação entre o desenvolvimento escolar e a aquisição da LSB e do português escrito, com o objetivo de averiguar o ponto de vista que eles têm em relação à aquisição da LSB. Com os docentes abordamos principalmente temas relacionados à metodologia do ensino do português escrito como segunda língua: como eles trabalham com as atividades de



produção textual para os surdos; a que se devem as dificuldades dos alunos nessas atividades; se eles pensam que a aquisição da língua materna pelos alunos interfere na produção da escrita.

### **c) Produção Textual**

Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, iniciamos a etapa de produção textual pelos alunos surdos, com o objetivo de registrar a escrita portuguesa, para fins de análise linguística (em nível gramatical). Foram adotados dois tipos de propostas: produzir um texto com tema livre e depois um texto a partir de um tema escolhido pela pesquisadora.

1ª Proposta: Foi solicitado a cada aluno participante que desenvolvesse um texto com tema livre, uma vez que, segundo Stein e Policastro (1984), a prática de escrever histórias sem definição de tema é um dos muitos usos da língua em sociedade e se constitui em uma prática cultural em que o aluno adquire tanto uma função social, viabilizando a preservação da cultura de uma civilização, como uma função de reorganizar a experiência pessoal.

2ª Proposta: Cada participante foi solicitado a produzir por escrito uma história a partir de uma sequência de gravuras em vídeo (com duração máxima de 15 minutos, em que a pesquisadora participou como narradora). Dessa forma procuramos oferecer aos participantes uma situação favorável à produção de histórias a respeito de uma situação-problema (por exemplo, aquecimento global). A utilização de vídeo narrado pela pesquisadora se deve ao fato de que os participantes têm diferentes níveis de acesso às informações relativas a esses temas, de maneira que a atividade pretendeu simular uma situação de produção de texto em sala de aula, quando os professores costumam propor uma discussão prévia sobre o tema a ser desenvolvido por escrito.



### 3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Todos os participantes desta pesquisa são moradores da cidade de Patos de Minas, localizada no interior de Minas Gerais, de caráter urbano, com aproximadamente 130 mil habitantes, cuja economia está baseada na atividade da agropecuária e agricultura. Todas as crianças surdas são encaminhadas automaticamente às escolas regulares para o cumprimento da lei da escola inclusiva. As informações que constam desta seção foram extraídas das entrevistas e dos questionários aplicados aos participantes.

#### a) Os Alunos

Fizeram parte do estudo 20 adolescentes surdos, de ambos os sexos, na faixa etária de 12 a 18 anos, cursando do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental, matriculados em instituições de ensino públicas com classe inclusiva. Esses adolescentes são surdos congênitos, com grau de surdez moderado a severo, e possuem acompanhamento sob a forma de reforço no CAIS/LP, com professora especializada, que faz uso da LSB.

Os alunos foram divididos em três grupos, segundo a condição auditiva dos pais e o tipo de comunicação adotada pela família com o surdo:

GRUPO 1: Alunos surdos filhos de pais surdos, usuários da LSB (4 participantes)

GRUPO 2: Alunos surdos filhos de pais ouvintes, usuários da LSB (8 participantes)

GRUPO 3: Alunos surdos filhos surdos de pais ouvintes, não-usuários da LSB (8 participantes)

Os sujeitos de cada grupo foram divididos, ainda, em termos da série do ensino fundamental que estavam frequentando no momento da pesquisa. A análise se concentrou nas séries finais do ensino fundamental (6ª a 9ª ano), por considerarmos que nessa fase escolar os sujeitos já tiveram contato suficiente com o *input* da L2 e, portanto, deveriam evidenciar um desempenho expressivo, próximo da língua alvo, que é o português. Não foi possível formar um



grupo com alunos surdos filhos de pais surdos não-usuários da LSB porque não há surdos registrados nessa região que não se comunicam por língua de sinais.

Stelling (1999, p.46) afirma que 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes. Nesta pesquisa, a proporção encontrada foi de 80% de alunos surdos filhos de pais ouvintes, contra os outros 20% que são filhos de pais surdos, conforme Tabela 1; que demonstra também o grande predomínio de surdos filhos de pais ouvintes, na amostra pesquisada.

**Tabela 1: Grupos de pesquisa**

<b>Grupo</b>	<b>Sujeitos Surdos</b>	<b>%</b>
1	Filhos de pais surdos	20%
2	Filhos de pais ouvintes não-usuários da LSB	40%
3	Filhos de pais ouvintes usuários da LSB	40%
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>

Os dados acima reforçam a necessidade de se pensar como o surdo desenvolve sua identidade linguística dentro de uma família que muitas vezes não consegue compreender a especificidade da sua condição, preocupada em esconder a diferença, precisando lidar com o novo, muitas vezes ouvindo opiniões de profissionais que apenas compreendem a surdez como falta, como doença, o que induz à busca de tornar os filhos “ouvintes” ou o mais parecido possível com eles.

Nas tabelas seguintes, referentes, respectivamente, aos três grupos de surdos, seguem dados de identificação dos sujeitos pesquisados, tais como idade, escolaridade, tempo de escolaridade, grau da perda auditiva, aquisição da LSB, língua para comunicação com os pais.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Os nomes que aparecem nas tabelas são fictícios e foram sugeridos pelos sujeitos pesquisados, nos questionários de identificação.



**Tabela 2: Dados de identificação dos surdos (sujeitos do Grupo 1)**

Sujeito	Idade	Escolaridade	Tempo de Escolaridade	Grau da Perda Auditiva	Aquisição da LSB		Língua/comunicação com pais		
					Precoce	Tardia	LSB	LP	LSB e LP
Dalila	15	6ºano	12	Profunda	X		X		
Cassandra	14	7ºano	10	Severa/ Profunda	X		X		
Kika	15	9ºano	9	Severa/ Profunda	X		X		
André	17	9ºano	13	Profunda	X		X		

**Tabela 3: Dados de identificação dos surdos (sujeitos do Grupo 2)**

Sujeito	Idade	Escolaridade	Tempo de Escolaridade	Grau da Perda Auditiva	Aquisição da LSB		Língua/comunicação com os pais		
					Precoce	Tardia	LSB	LP	LSB e LP
Rafaela	12	6ºano	7	Severa/ Profunda		X		X	
Yasmin	14	7ºano	9	Severa/ Profunda		X			X
Emerson	17	8ºano	11	Moderada/ Profunda	X				X
Cássio	14	8ºano	10	Severa	X				X
Francy	18	8ºano	12	Moderada		X			X
Gracyanne	16	9ºano	11	Moderada	X			X	
Graciela	18	9ºano	11	Severa		X		X	
Felipe	18	9ºano	13	Severa/ Profunda	X				X



**Tabela 4: Dados de identificação dos surdos (sujeitos do Grupo 3)**

Sujeito	Idade	Escolaridade	Tempo de Escolaridade	Grau da Perda Auditiva	Aquisição da LSB		Língua/comunicação com os pais		
					Precoce	Tardia	LSB	LP	LSB e LP
Débora	12	6ºano	8	Profunda	X			X	
Juliana	14	7ºano	8	Moderada		X			X
Lucas	17	7ºano	11	Severa/ Profunda		X		X	
Mona	16	7ºano	12	Moderada/ Profunda	X				X
Jackie	16	8ºano	10	Severa	X			X	
Nando	14	8ºano	9	Moderada		X			X
Nancy	17	9ºano	11	Severa		X			X
Amanda	18	9ºano	12	Severa/ Profunda		X		X	

Ressaltamos, nas tabelas acima, a informação referente ao tempo de escolaridade de alunos surdos, que, no caso de alguns deles, inclui os anos de estudos na educação infantil ou de acompanhamento pedagógico com a estimulação precoce.

Na Tabela 2, percebe-se que todos os filhos de pais surdos se comunicam em LSB, diferentemente dos filhos de pais ouvintes usuários de LSB, em que varia a comunicação entre língua portuguesa (LP) e LSB/LP (Tabela 3), pois alguns alunos tem um dos genitores que se comunica em uma língua e o outro que se comunica na outra língua. Já os filhos de pais ouvintes não-usuários de LSB (Tabela 4) se comunicam com os filhos em língua portuguesa, sendo a LSB empregada em forma de gestos e mímicas ou usada somente com parentes mais distantes, que acabam se tornando seus responsáveis.

Os resultados relativos às respostas dos surdos sobre as questões de ensino de língua e a relação entre a língua portuguesa e a LSB na escola estão apresentadas na Tabela 5 (em que foram reunidas as respostas dos três grupos de sujeitos):



**Tabela 5: Questões sobre ensino de língua e a relação entre o português e a LSB na escola**

Questão	Indicadores de análise	%
Preferência por profissional na educação surda	Intérprete de LSB	15%
	Professor ouvinte que saiba LSB	20%
	Professor surdo	65%
	TOTAL	100%
Escola em que melhor se desenvolve o aprendizado do português	Escola regular	10%
	Escola dos surdos	90%
	TOTAL	100%
Qualidade das atividades de produção textual do CAIS/LP	Boa	30%
	Média	55%
	Ruim	15%
	TOTAL	100%
Capacidade de redigir texto proposto pela professora	Sim	10%
	Mais ou menos	70%
	Não	20%
	TOTAL	100%

Como se vê, a maioria dos alunos (65%) prefere a presença de um professor surdo, segundo eles porque, comunicando-se em LSB, o próprio professor, sem a necessidade de um intérprete, possibilitaria um melhor aprendizado por parte dos alunos surdos. A literatura sobre educação de surdos ratifica a presença de pessoas surdas, falantes nativas de LSB, no ambiente escolar. Quadros (1997a, p.108), ao falar dos objetivos de se ter surdos no espaço escolar, especifica-os: “oportunar a aquisição da LSB, oferecer modelos bilíngüe e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda”. Outros 20% dos alunos preferem uma professora ouvinte na sala de aula, desde que ela domine fluentemente a LSB. Segundo Machado (2002, p.58), a simples inserção do aluno surdo na escola regular não provoca mudanças nas atitudes dos professores, diferentemente do que vem sendo discutido nas propostas de integração/inclusão. Souza (2000, p.86) afirma que “um bom conhecimento da LSB pelo professor é condição necessária, e mínima, para quem possa, de fato, dizer-se professor de surdo”. Já os 15% dos entrevistados que gostariam da permanência de um intérprete na sala de aula apontam para a impossibilidade de terem um professor surdo em todas as aulas. Por causa da





falta de fluência e domínio da LSB por parte do professor ouvintes, os alunos acreditam que o melhor é a presença do intérprete. Esse resultado corrobora o que diz Bernardino (2000), que retrata em seu livro que os surdos querem “uma professora que fale a sua língua”.

Os dados compilados na Tabela 5 também evidenciam que 90% dos alunos acreditam que a escola dos surdos possibilita um melhor aprendizado na língua portuguesa, assegurando que essa escola atende todas as necessidades e requisitos necessários para o aprendizado, porque dispõe de material adaptado em LSB, recursos visuais e professores capacitados, o que não se vê perfeitamente nas escolas regulares. Entretanto, 10% dos alunos asseguraram que a escola regular pode também oferecer um bom aprendizado da língua portuguesa, pois tem o potencial de lhes oferecer uma gramática padrão intensa, que é, segundo eles, uma das boas formas aquisições de segunda língua, especialmente na escrita.

Quanto às atividades de produção textual oferecidas pelos profissionais do CAIS/LP, a maioria dos alunos surdos (55%) considera essas atividades de qualidade mediana, pois ainda não se sentem seguros e tranquilos para elaborar os textos sozinhos, sem dependência dos profissionais de educação. Também relataram possuir conteúdos e materiais escassos para diversificar os gêneros textuais a serem explorados. Outros 30% dos alunos estão bem satisfeitos com as atividades de produção textual trabalhadas pelos professores do CAIS/LP, indicando que aprendem muito com as orientações e estratégias sugeridas pelos professores sobre como elaborar textos, e destacaram principalmente que os conteúdos e atividades oferecidos são todos adaptados em português como L2, o que facilita o aprendizado. Por fim, 15% dos alunos surdos não acham as atividades oferecidas boas, pois não suprem as suas dificuldades na escrita portuguesa, uma vez que são trabalhadas somente em português como L2, o que, segundo eles, não lhes dá a capacidade suficiente de produzir um texto pedido pelos professores na escola regular. Portanto, com base nesses dados, percebemos que as atividades oferecidas estão longe de ser plenamente satisfatórias para os alunos surdos, de forma que é preciso repensá-las com os surdos. Nesse sentido, Pereira (2006) alerta que, assim como as crianças ouvintes, também os surdos deveriam ser expostos, desde cedo, a práticas discursivas que envolvam a escrita mais complexa com demandas adicionais, para que possam construir suas hipóteses sobre essa linguagem.



Em relação à capacidade de produzir um texto proposto pelos professores, verificamos que somente 10% dos alunos dizem alcançar com sucesso esse objetivo; 70% dos alunos dizem que têm dificuldade, a qual está associada diretamente ao conhecimento escasso dos itens lexicais e às regras da estrutura de língua portuguesa; outros 20% dizem que não conseguem fazer um texto, pois dominam muito pouco a língua portuguesa. Esse fato se deve, segundo a nossa hipótese, à aquisição tardia da LSB, que atrasou o seu desenvolvimento no português como L2.

A Tabela 6 traz os resultados das perguntas sobre a relação entre a aquisição de LSB e a aquisição da escrita portuguesa.

**Tabela 6: Questões sobre a relação entre aquisição de LSB e aquisição do português escrito**

Questão	Indicadores de análise	%
Relação entre aquisição precoce de LSB e desempenho na escrita	Sim	75%
	Mais ou menos	25%
	Não	0%
	TOTAL	100%
Aceitação pelos pais do uso da LSB	Sim	25%
	Às vezes	55%
	Não	20%
	TOTAL	100%
Importância de os pais saberem LSB	Sim	70%
	Mais ou menos	25%
	Não	5%
	TOTAL	100%
Uso da LSB pelos pais e relação com a capacidade escrita dos surdos	Sim	60%
	Mais ou menos	30%
	Não	10%
	TOTAL	100%
Atraso da aquisição da LSB e interferência no desenvolvimento L2	Sim	70%
	Mais ou menos	20%
	Não	10%
	TOTAL	100%



Nos dados da Tabela 6, observamos que a maioria dos alunos surdos (75%) acha que a aquisição precoce da língua de sinais possibilita um melhor desempenho na escrita portuguesa. Essa hipótese é defendida por Quadros (1997a), como ressaltamos no Capítulo 1 desta dissertação. Os outros 25% dos alunos acham que aquisição precoce ou tardia pouco interfere no desempenho dos surdos na escrita portuguesa, pois para eles a escrita portuguesa é uma língua que demanda conhecimento, aprendizado e treino para se aperfeiçoar.

Quanto à aceitação pelos pais do uso da LSB, 55% dos alunos informam que é pouca e justificam que eles percebem que os pais sempre procuram cobrar de forma discreta que os filhos usem o português (por meio da oralização, oferecendo-lhes tratamento fonoaudiólogo), principalmente no momento de encontros familiares, porque consideram que é preciso aprender o português oral para a comunicação, uma vez que nem todo mundo sabe LSB. Apenas 25% tem apoio total dos pais para o uso da LSB, recebendo a compreensão da sua necessidade e tendo facilidade de se comunicar com a LSB. Ainda entre os surdos filhos de pais ouvintes, 20% relatam que os pais não aceitam que o uso da LSB com o receio de que seus filhos percam a capacidade de desenvolver a capacidade cognitiva sem o uso do português oral. Segundo Quadros (1997a), pais de alunos surdos também deveriam ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, para que possam comunicar-se eficazmente com as crianças e auxiliá-las na aquisição de sua L1. Complementarmente, Lebedeff (2004) afirma que essa barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento e descaracteriza a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Sobre a importância de os pais conhecerem a LSB, 70% dos alunos surdos acham importante, pois isso facilitaria muito a comunicação entre eles e ofereceria condições para, por exemplo, auxiliarem as dúvidas dos filhos em um determinado conteúdo/contexto (estudo para as provas, deveres de casa e trabalho escolar). Outros 25% dos alunos surdos consideram que a importância do uso da LSB pelos pais é relativa, pois, para se desenvolverem na escola, precisam estudar. Por outro lado, 5% dos alunos surdos são oralizados e se comunicam com os pais usando o português oral, de forma que vêem necessidade de os pais aprenderem a LSB. Quanto a esse



aspecto, Skliar (1997) destaca a necessidade de os pais ouvintes estabelecerem contato com membros da comunidade surda para evitar o isolamento psicológico de seus filhos surdos. Para alcançar esse objetivo, propõe que as instituições especiais se organizem contando com a presença de pessoas surdas da comunidade. O acesso à língua de sinais, segundo o autor, deve ser feito por meio de interações sociais com adultos surdos sinalizadores para garantir práticas comunicativas apropriadas ao desenvolvimento emocional, cognitivo e lingüístico das crianças. Como postula Skliar (2002, p.8):

A participação da família no processo de aprendizagem de qualquer aluno se reveste da maior importância, como é sabido de todos. No caso de alunos surdos, essa parceria é particularmente significativa no transcorrer de todo o processo educativo que não se trata apenas de transferir para a família a responsabilidade de ensinar. O importante é envolvê-la no processo de aprendizagem do aluno ou, pelo menos, evitar que interfira negativamente. Quanto menor for a criança, maior será a necessidade da articulação professor/família, para que os pais possam ser orientados e ter dirimidas dúvidas e ansiedades podendo, assim, colaborar no desenvolvimento global e harmonioso do educando/aluno.

No que diz respeito à pergunta sobre o domínio da LSB pelos pais e a relação com o desenvolvimento da escrita pelos filhos, obtivemos como resultado que 60% dos alunos acham que o uso da LSB pelos pais facilita aos alunos surdos desenvolver a escrita, principalmente nas horas de estudo que se realizam em casa. Outras 30% acham essa relação parcial, pois consideram útil obter conhecimentos tanto em português ou em LSB, porque, segundo eles, as línguas andam juntas no momento de desenvolver a capacidade da escrita. Já 10% dos alunos relatam que é perda de tempo os pais utilizarem a LSB para ajudá-los na escrita, pois eles não têm interesse nem apóiam o uso da LSB.

Por fim, a maioria dos surdos que são filhos de pais ouvintes (70%) sente que o atraso da aquisição da LSB interfere no desenvolvimento da escrita portuguesa como L2, pois a maioria deles lida com as dificuldades de organizar as estruturas sintáticas consideradas padrão, e sente ainda a necessidade de maior busca de fluência na LSB para minimizar os problemas gramaticais nas suas produções na escrita portuguesa. Entre os 20% que responderam “mais ou menos”, os relatos mostram que, não somente o atraso interfere, como também a falta de empenho dos surdos



em buscar o aprimoramento da língua portuguesa. Os outros 10% acham que há outros fatores que atrasam o desenvolvimento da escrita dos surdos, tais como a péssima qualidade de ensino, professores incapacitados e falta de recursos apropriados para o ensino de português aos alunos surdos.

## **b) Os Docentes**

Antes de trazermos os dados dos questionários, seguem algumas informações mais subjetivas sobre as professoras que participaram da pesquisa.

Professora A: Surda, formada em Pedagogia (Educação Infantil/Básica e Supervisão Escolar) em Patos de Minas, graduada em Letras/LIBRAS – Pólo UnB, especialista em Educação dos Surdos em São Paulo. Leciona há quase dez anos como instrutora de LSB e há seis anos como docente, sempre dividindo sua jornada entre três trabalhos (CAIS/LP, 28°SRE, Faculdade). Atualmente, exerce o cargo de coordenadora pedagógica e professora da turma do supletivo do CAIS/LP. Na 28° SRE, atua como instrutora de LSB e colaboradora da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) e, na Faculdade, como professora de LSB em cursos de licenciatura. Apresenta-se como uma professora apaixonada pela educação. Como veio de uma família com pais e irmã surdos, sempre se predestinou a ser professora de surdos, tendo colaborado como voluntária na educação dos surdos em diversos projetos. Considera-se uma verdadeira militante das causas e lutas dos surdos, por uma melhor educação e pela valorização da LSB.

Professora B: Ouvinte, formada em Pedagogia (Educação Infantil/Básica e Supervisão Pedagógica) em Patos de Minas. Leciona há quatro anos, sendo um ano com alunos surdos. Trabalha em dois cargos: professora do reforço e educação infantil do CAIS/LP e intérprete de LSB na escola regular. Aprendeu LSB primeiramente com suas vizinhas surdas, e depois da sua formação recebeu um aluno surdo da educação infantil numa escolinha de ouvintes, situação na qual foi aprimorando a LSB. Aperfeiçoou-se nessa língua fazendo o curso básico e intermediário



oferecido pelo CAIS/LP, e no final do ano de 2008 foi capacitada como intérprete de LSB pelo CAS/MG, por meio de banca avaliativa. Utiliza o método do bilinguismo na sala de aula. Considera-se realizada profissional e pessoalmente.

Professora C: Ouvinte, concluiu o magistério do ensino médio pelo Colégio Estadual Noral Prof. César Augusto Ceva, em Ipameri (GO), e deu continuidade à sua formação no curso Normal Superior na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), em Araguari (MG), e na pós-graduação de Psicopedagogia e Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estácio de Sá, em Belo Horizonte. Possui experiência de seis anos em escolas particulares da educação infantil e de quatro anos pelo Estado. A sua primeira experiência com os surdos aconteceu em 2006 (primeiro contrato com o Estado) e foi bastante difícil, pois atendia uma turma de seis alunos surdos, sem intérprete, junto a outros seis alunos ouvintes com dificuldade de aprendizagem. Na época, ela tinha pouco domínio da LSB, com somente seis meses de curso, o que é insuficiente para uma professora conseguir dar as aulas. Atualmente trabalha como professora regente da educação básica nas escolas estaduais e é professora de reforço e alfabetização dos surdos no CAIS/LP.

Professora D: Ouvinte, ministra a disciplina de língua portuguesa na escola regular. É formada no curso de Letras há 19 anos pelo Centro Universitário de Patos de Minas. Logo após a sua formação, começou a trabalhar como professora numa escola pública, depois disso deu continuidade aos seus estudos fazendo a especialização na mesma área pela Faculdade de São Luís, em Jaboticabal (SP). Iniciou o seu primeiro trabalho com os surdos há dois anos, na escola regular. Segundo a professora, está sendo uma experiência gratificante e enriquecedora trabalhar com os alunos surdos.

Professora E: Ouvinte, ministra a disciplina de língua portuguesa na escola regular. É formada no curso de Letras há 10 anos, pelo Centro Universitário de Patos de Minas, e logo em seguida fez a especialização nessa área, na mesma instituição. Depois disso começou a trabalhar como



professora numa escola pública. Somente há dois anos iniciou o seu primeiro trabalho com os surdos na escola regular. Segundo a professora, está sendo uma experiência desafiante e ao mesmo tempo gratificante trabalhar com os surdos; com eles, teve a oportunidade de adquirir um melhor enriquecimento de aprendizado e conhecimento para a sua experiência como professora.

Na Tabela 7, seguem os dados de identificação (idade, formação, tempo de docência, experiência com os surdos e tempo de trabalho no CAIS/LP) dos professores que trabalham com os surdos na sala de aula:

**Tabela 7: Dados de identificação dos professores**

<b>Docente</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de trabalho como docente</b>	<b>Tempo de experiência com os surdos</b>	<b>Tempo de trabalho no CAIS/LP</b>
A	29	Especialização/ Educ. Surdos	de 5 a 8 anos	de 5 a 8 anos	+ de 5 anos
B	26	Curso Superior/ Pedagogia	de 3 a 5 anos	de 1 a 3 anos	menos de 1 ano
C	34	Especialização/ Educ. Especial	de 5 a 8 anos	de 1 a 3 anos	menos de 1 ano
D	40	Curso Superior/ Letras	de 3 a 5 anos	de 1 a 3 anos	-
E	41	Especialização/ Letras	+ de 10 anos	de 1 a 3 anos	-

As informações acima, associadas aos dados da Tabela 7, nos permitem perceber que a maioria dos professores possui pouca formação em tópicos sobre a surdez e em LSB, tem pouco tempo de experiência de docência, especialmente com os surdos (fatos que podem estar relacionados à insatisfação dos alunos quanto ao ensino, devido ao despreparo da maioria dos professores).

A Tabela 8 abaixo mostra a relação dos professores do CAIS/LP com a LSB (uma vez que os professores da escola regular não dominam a língua). É importante lembrar que a professora A é surda e tem a LSB como língua materna.



**Tabela 8: Conhecimento da LSB pelos professores do CAIS/LP**

Docente	Há quanto tempo aprendeu a LSB	Em que contexto aprendeu a LSB	Quantos cursos já fez	Fluência em LSB
A	+ de 10 anos	Curso de LSB/ Família/Amigos	+ de 7 cursos	Muito fluente
B	+ de 10 anos	Curso de LSB/ Amigos	1 a 3 cursos	Fluente
C	1 a 3 anos	Curso de LSB/ Alunos	4 a 7 anos	Pouco Fluente

Verificamos, pelas respostas das professoras à pergunta sobre o contexto em que aprenderam a LSB, que todas citam pessoas surdas, além dos cursos. Isso está de acordo com o que diz Lacerda (2000, p.124), para quem não basta aprender a LSB por meio de cursos, mas é preciso também “receber informações e conhecimentos na prática, no local onde a LSB é praticada, ou seja, nas associações e comunidades surdas”.

Ainda quanto à LSB, apresentamos, na Tabela 9, as respostas dos professores sobre a relação entre essa língua e o português:

**Tabela 9: Domínio da LSB e aprendizagem de língua portuguesa**

Questões	Indicadores de Análise			
	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não	TOTAL
A importância do domínio da LSB no ensino de língua portuguesa	70%	20%	10%	100%
Fluência da LSB no melhor aprendizado da escrita portuguesa pelos surdos	70%	20%	10%	100%
Relação da língua usada na comunicação com os pais e a influência na escrita	70%	20%	10%	100%

Os dados da Tabela 9 apontam uma grande conscientização dos professores sobre a importância do uso da LSB no ensino de português para surdos. Os 20% de docentes que responderam “sim, parcialmente” justificaram que a LSB não supre toda a necessidade no ensino de português e os 10% que responderam “não” justificaram que a LSB não substitui o português





nem possui a mesma gramática e estrutura, de forma que não é útil no ensino de português. De acordo com Sá (2006, p.282), a LSB deve ser vista não apenas como um mero instrumento de comunicação, mas também como um instrumento privilegiado de produção da realidade ou um instrumento básico de construção do processo de ensino-aprendizagem.

Também é grande a consciência dos professores sobre a influência da LSB na escrita, pois é com ela que os surdos obtêm uma base essencial para o aprendizado de L2. De fato, a produção textual é uma das grandes preocupações no ensino de português como L2 para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Como afirma Quadros (2000, p.53-62), a alfabetização da criança surda enquanto processo de aprendizagem, só faz sentido se acontece com a LSB.

Quanto à língua de comunicação com os pais e sua influência na escrita, os resultados nos mostram que 70% dos professores acreditam na hipótese de que a comunicação efetiva dos pais em LSB influencia muito o desempenho e o desenvolvimento dos seus filhos na escrita portuguesa. Já 20% dos professores acham que, além da comunicação em LSB com os pais, é necessário também maior participação do aluno nas atividades propostas. Os outros 10% dos professores acham que o desempenho dos surdos na escrita depende somente deles.

Os dados da Tabela 10 mostram a visão dos professores sobre aspectos do trabalho com a produção textual:



**Tabela 10: Aspectos do trabalho com a produção textual**

Questão	Indicadores de análise	%
Dificuldade com o trabalho de produção textual	Sim	60%
	Mais ou menos	30%
	Não	10%
	TOTAL	100%
Participação da família nas atividades de produção textual	Satisfatória	10%
	Média	25%
	Insuficiente	65%
	TOTAL	100%
Estratégias que a escola pode oferecer aos pais para que eles apoiem o processo de aprendizagem	Montar projeto para integrar pais e escola	50%
	Organizar atividades com pais e filhos	20%
	Oferecer cursos aos pais sobre a deficiência dos filhos	20%
	Não é papel da escola	10%
	TOTAL	100%
Causas das deficiências na produção textual dos surdos	Falta de preparo dos professores	40%
	Dificuldade com as estruturas gramaticais do português	10%
	Desinteresse, apatia	10%
	Dificuldade de comunicação	10%
	Outros	30%
	TOTAL	100%
Métodos adotados para trabalhar a escrita dos surdos	Atividade diferenciada	45%
	Uso das ilustrações, recursos visuais	25%
	Uso da LSB	20%
	Atendimento individual	10%
	TOTAL	100%
O que precisa melhorar	Ampliação dos recursos visuais nos materiais didáticos	40%
	Formação dos professores sobre as metodologias adequadas para surdos	30%
	Inclusão da LSB nas atividades	20%
	Nada	10%
	TOTAL	100%



Os dados evidenciam que 60% dos professores assumiram ter dificuldades para lidar com a produção textual com os alunos surdos, argumentando que existe falta de preparo e conhecimentos necessários, tanto por parte da escola quanto deles próprios, em utilizar metodologias apropriadas na sala de aula. 30% afirmam que a questão depende de fatores tais como a dificuldade individual do aluno e o fraco domínio da LSB. Outros 10% disseram que não têm dificuldade de trabalhar com a produção textual dos surdos porque têm muito apoio dos professores experientes na elaboração e confecção de materiais de produção textual, e que os alunos surdos demonstram ter capacidade de acompanhamento do processo escolar, desde que seja respeitada sua forma de se comunicar. Como ressalta Sá (2006, p.182), o surdo é tão capaz quanto o ouvinte, de forma que o processo de socialização no qual constroem sua história educacional deve levar em conta sua diferença e os modelos linguístico-cognitivos facilitadores da construção de suas identidades individual e grupal. Ainda quanto a esse aspecto, Skliar (2002, p.24) costuma enfatizar que a dificuldade no uso da língua pelos surdos no sistema escolar reside no fato de a sua língua “não ser a língua dos professores”. Mas o questionamento deve vir exatamente pela via contrária: são os professores ouvintes que não conhecem a língua dos alunos surdos.

Os dados da Tabela 10 constataam que 65% dos professores consideram a participação dos pais no processo de aprendizagem dos filhos insuficiente. 25% consideram mediana, entendendo a dificuldade dos pais, pois alguns trabalham, tendo pouca disponibilidade de ir à escola, mas procurando colaborar em casa com os filhos. E 10% dos professores acham a participação dos pais excelente, pois procuram estar presentes em todas as atividades e também colaboram com o professor e a escola na educação dos surdos.

Sobre as estratégias que a escola pode oferecer aos pais para que eles apoiem o processo de aprendizagem, observamos que 50% dos professores sugerem montar um projeto que aproxima os pais da escola, 20% dos professores sugere organizar atividades diversificadas nas datas comemorativas, que tenham a participação dos pais e alunos, outros 20% acham que a escola deve procurar oferecer cursos aos pais sobre a deficiência dos filhos, com a presença de psicólogos, pedagogas e surdos, para oferecer apoio e suporte necessários para os pais poderem



lidar com o filho surdo, e 10% dizem que não é papel da escola oferecer atividades extra, o que é uma afirmação equivocada, pois essas atividades são recomendadas inclusive pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que alerta para uma atenção especial à relação entre as instituições e as famílias. Além disso, Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a instituição de ensino tem um papel fundamental na aquisição da LSB pelos alunos e seus familiares, cabendo a ela criar um ambiente linguístico apropriado, que considere o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas, e que garanta a elas atendimento por profissionais que dominem LSB, preferencialmente pessoas surdas.

Entre as causas das deficiências na produção textual dos surdos, quase a metade dos professores (40%) citou a falta de capacitação/preparação docente, incluindo, nesse aspecto, a falta de conhecimento e fluência da língua de sinais por parte do professor. As causas relacionadas com a dificuldade em língua portuguesa foram citadas por 10% dos professores. Outros fatores também mencionados foram o desinteresse e a apatia (10%) e a dificuldade de comunicação com os professores (10%), incluindo-se aí respostas que apontam para a falta de uma boa oralidade. Na categoria “outros” (30%), alguns professores mencionaram a idade acima da média da turma, a falta de contato com leitura de textos, a falta de comunicação entre professores e a família, a cópia do trabalho de outros colegas e algum outro retardo acompanhando a surdez.

Com relação aos métodos que devem adotar ao trabalhar a produção textual com os alunos surdos, quase metade dos professores (45%) indicou utilizar atividades diferenciadas, citando como estratégias: o uso de provas ilustradas; a participação dos alunos nas atividades em sala de aula e nas tarefas que realizam em casa; avaliações em duplas/grupos; aceitação de respostas em LSB; elaboração de textos escritos de forma mais simples e acessível; esclarecimento de dúvidas durante a elaboração de textos. 25% dos professores usam ilustrações, cartazes, desenhos, jornais, revistas, fitas de vídeo ou, ainda, escrevem o que é falado no quadro negro. Outro aspecto mencionado com por 20% dos professores foi a utilização da LSB para se comunicar com os alunos surdos durante as atividades textuais. E 10% dos professores citaram, ainda, como metodologia, proporcionar um atendimento mais individualizado ao aluno surdo,



seja acompanhando-o na sua rotina nas aulas ou por meio de explicações individuais, seja repetindo as explicações.

Como forma de melhorar o ensino para alunos surdos, 40% dos professores acham indispensável o uso de recursos visuais em todos os materiais didáticos, 30% sugerem que o governo capacite as equipes escolares, adequando os materiais didáticos e ampliando seus conhecimentos sobre a comunicação dos surdos (admitindo que o problema não está na deficiência do aluno e sim na falta de políticas de investimento que possam realmente proporcionar ao surdo o pleno exercício de sua cidadania), 20% sugerem que se use a LSB em todas as atividades aplicadas (trabalho, exercícios, apresentação), 10% dizem não ter sugestões para a melhoria da educação inclusiva, pois o intérprete já é um grande colaborador, facilitando seus trabalhos e convivência com os alunos surdos. Sobre a questão do intérprete, Lacerda e Poletti (2004) verificaram, a partir de outra pesquisa, que a experiência do intérprete em sala de aula é mais positiva quando existe a preocupação do professor de partilhar o trabalho e quando o intérprete tem acesso aos conteúdos com certa antecedência.

### **c) As Famílias**

Na pesquisa, 25 pais ou mães de alunos surdos responderam voluntariamente o questionário. Os dados resultantes desses questionários nos proporcionam melhor compreensão da realidade dos surdos na educação e na família.

A Tabela 11 informa o grau de escolaridade dos pais e a relação deles com a LSB no contexto familiar:



**Tabela 11: Grau de escolaridade e relação dos pais com a LSB**

Questão	Indicadores de análise	%
Grau de escolaridade	Sem estudo	16%
	Ensino fundamental	64%
	Ensino médio	12%
	Ensino superior	8%
	TOTAL	100%
Apoio dos pais ao uso da LSB pelos filhos	Sim, totalmente	60%
	Sim, parcialmente	34%
	Não	6%
	TOTAL	100%
Língua ou forma de comunicação preferencial com os filhos <sup>19</sup>	LSB	37%
	Gestos e mímicas	20%
	Português (oral)	33%
	Português (escrito)	10%

Os dados apontam que somente 8% dos pais entrevistados possui ensino superior completo, 12% concluíram o ensino médio, 64% concluíram apenas o ensino fundamental e 16% dos pais não tiveram estudo. Por essa razão, a maioria dos pais não pode colaborar com a escola, estudando junto com os filhos.

A Tabela também mostra que 60% dos pais apoiam totalmente o uso da LSB pelos filhos, contra 34% que apoiam parcialmente, pois acham importante que os filhos tenham também o acesso à língua portuguesa junto com a LSB porque há lugares e situações em que apenas o português é de domínio comum (a LSB seria utilizada principalmente na escola, com os amigos surdos). Somente 6% dos pais não apoia o uso da LSB pelos filhos, pois acham que interfere no seu desenvolvimento em língua portuguesa. Há uma contradição entre as respostas dos pais nessa Tabela e as respostas dos alunos apresentadas na Tabela 6, pois somente 25% dos surdos dizem

<sup>19</sup> Nessa questão foi permitido que os pais marcassem mais de uma opção, já que alguns pais utilizam mais de uma língua/forma de comunicação com os filhos. Por essa razão, para esse item da Tabela, não apresentamos a linha relativa ao TOTAL.



que recebem o apoio total dos pais no uso da LSB, enquanto 55% dizem receber apoio parcial dos pais, que sempre procuram estimular o uso da língua portuguesa (seja ela oral ou escrita).

Sobre a língua ou forma usada na comunicação com os filhos, a maioria dos pais (37%) diz usar LSB, 20% indicam que usam gestos e mímicas, 33% usam a língua portuguesa na forma oral e 10% usam o português escrito. Nessa análise observamos que há alguns pais ouvintes que dominam a LSB mas não a utilizam como único meio de se comunicar com os seus filhos, associando-a sempre ao português oral (se o filho for oralizado) ou ao português escrito, quando não sabem um determinado sinal.

A Tabela 12 mostra a visão dos pais com relação ao desenvolvimento dos filhos nas escolas, incluindo-se a percepção quanto à produção textual:

**Tabela 12: Visão do desenvolvimento do filho nas escolas**

Indicadores de análise	Desenvolvimento do filho na escola regular	Desenvolvimento do filho na escola especial	Percepção quanto à produção textual na escola especial
Satisfatória	32%	68%	48%
Média	44%	32%	44%
Insuficiente	24%	0%	8%
TOTAL	100%	100%	100%

Os dados coletados evidenciaram que, na escola regular, 44% dos pais consideram que a inclusão se efetiva de forma parcial, 24% argumentam falta de preparo por parte dos profissionais ou falta de metodologias apropriadas, e 32% observam um bom desempenho dos filhos. Nessa dimensão. Alfredo Goldback (*apud* Botelho, 1998, p. 34) ressalta que:

a Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora.



Quanto à escola especial, 68% dos pais acham bastante satisfatório o desempenho de desenvolvimento dos filhos, associando isso aos vários profissionais capacitados para trabalharem com os surdos e aos recursos e didáticos adequados. Outros 32% consideram mediano o desenvolvimento dos filhos na escola especial, com o argumento de que falta maior empenho na cobrança de escrita dos surdos e maior diversidade de métodos adotados.

Sobre o trabalho com a produção textual, 48% dos pais estão satisfeitos com as atividades de produção textual oferecidas pelos educadores do CAIS/LP. Outros 44% acham as atividades elaboradas pelos professores medianas, por falta de recursos didáticos diversificados. E 8% não estão satisfeitos com as atividades, pois acham que os professores devem exigir mais dos seus filhos.

Na Tabela 13, estão as estratégias dos pais para auxiliar os filhos no desenvolvimento da escrita:

**Tabela 13: Estratégias para ajudar o filho no desenvolvimento da escrita**

<b>Indicadores de análise</b>	<b>%</b>
Estimular o filho a melhorar	22%
Oferecer leituras de livros em português	10%
Cobrar dos professores	12%
Tentar ajudá-lo com as tarefas	10%
Expor mais o filho ao uso da LSB	20%
Aprender LSB para oferecer suporte	12%
Oferecer mais treino com diversas atividades	1%
Colaborar e trocar idéias com os professores	10%
Outros	3%

Para Soares (1999, p.58), a parceria entre família e escola deve ser dialógica, interativa e participativa. Levando-se em consideração que a ponte entre essas duas instâncias é o filho/educando, ele precisa de um ambiente linguístico e cultural adequado para poder se expressar e ser compreendido por seus interlocutores. Na Tabela 13, em que foi permitido aos pais marcarem mais de uma opção, não observamos a participação efetiva no processo de





desenvolvimento do filho porque todas as estratégias foram marcadas por menos de 25% dos pais. Isso se explica, em parte, pelo fato de os pais muitas vezes não dominarem bem a LSB e por não possuírem escolaridade suficiente para tirar dúvidas e dificuldades encontradas pelos filhos nas tarefas.

Por último, a Tabela 14 informa a concepção dos pais sobre a relação entre o domínio e a aquisição da LSB e o desempenho dos filhos na escrita:

**Tabela 14: Concepção sobre a relação entre domínio da LSB e desempenho na escrita**

Indicadores de análise	Relação entre domínio da LSB e desempenho na escrita	Relação entre domínio do português oral e desempenho na escrita	Relação entre aquisição precoce da LSB e desempenho na escrita
Sim, totalmente	68%	32%	80%
Sim, parcialmente	32%	20%	20%
Não	0%	48%	0%
TOTAL	100%	100%	100%

A maioria dos pais (68%) acha que, quanto maior o domínio da LSB, melhor será o domínio da escrita, pois eles veem que a maior dificuldade deles na escrita é a ausência de vocabulário, o que provoca uma fraca elaboração de textos. Outros 32% acham que, além da fluência em LSB, vários fatores afetam o desempenho dos surdos na escrita, como a falta de preparo especializado dos professores.

Sobre a influência do português oral na escrita, quase a metade dos pais (48%) não acreditam que essa influência exista; 32% acham que o português oral utilizado pelos filhos pode, sim, influenciar o bom desempenho na escrita e 20% acham que essa influência é parcial, dependendo também do domínio da LSB.

E quanto à relação entre a aquisição precoce de LSB e o desempenho na escrita, a maioria dos pais (80%) acredita que, se os seus filhos tiverem contato com a LSB desde cedo, melhor será o seu desempenho na escrita da língua portuguesa. Ao contrário, 20% dos pais não acredita que a aquisição precoce da língua materna possa desenvolver aspectos cognitivos e educacionais e que



a dificuldade dos surdos na escrita se deve à falta de recursos adequados que os professores adotam para ensinar.



## CAPÍTULO 4

### Análise de dados

Neste capítulo, primeiramente, introduziremos uma análise descritiva e discussões de textos produzidos pelos surdos na língua portuguesa L2 que é o enfoque desta pesquisa discutido na seção 4.1; em seguida na seção 4.2 apresentaremos a descrição, análise e tratamento dos dados da produção textual das crianças surdas, mediante os resultados dos dados, apresento a análise das redações dos sujeitos surdos caracterizados no capítulo 3 para verificar o desempenho na escrita da Língua Portuguesa nos sujeitos surdos em diferentes grupos. Este estudo tem como propósito levantar hipóteses em relação a interferência da aquisição da LSB na produção textual do sujeito surdo e os sentidos observados em seus enunciados, estabelecendo relações entre semelhanças e dessemelhança relativamente aos aspectos coesivos que o surdo apresenta em sua escrita em relação aos outros grupos de pesquisa.

#### 4.1 Introdução

Consideramos que a apropriação da escrita da língua portuguesa é um processo constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a LSB e o ponto de chegada é a escrita do português como L2. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina interlíngua (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo (cf. Capítulo 2). Assim, o conceito de interlíngua apresenta-se proveitoso para a análise dos dados a seguir, demonstrando que os estágios sucessivos do conhecimento linguístico se revelam e variam na língua dos aprendizes; há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, que demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de



transferência da L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e de estratégias de transferência de instrução. A descrição dos dados mostra essas características no desempenho textual dos sujeitos surdos, que parece estar relacionado às diferentes formas de aquisição da L1 (LSB).

Para a descrição e análise da produção escrita dos informantes, adotamos como critério manter a forma de redigir empregada pelos alunos nas transcrições dos textos em português, pois o enfoque desta pesquisa é analisar como os sujeitos surdos produzem as relações entre ordem dos constituintes e concordância verbal na escrita portuguesa (L2).

Na produção textual foram considerados dados relacionados à estrutura sintática das frases. Procuramos verificar as construções na ordem convencional SVO (sujeito-verbo-objeto) ou simplesmente VO (verbo-objeto, com o sujeito nulo), e outras ordens como SOV e VSO, além das estruturas de tópico-comentário (TC). A importância de separar os dados de SVO dos dados de VO (com sujeito nulo) está em que dados com omissão de sujeito só ocorrem em LSB com verbos com concordância, um fato que não exploramos nesta dissertação, mas que será objeto de pesquisa futura.

Na análise da concordância verbal, dividimos as sentenças encontradas no *corpus* em sentenças com: concordância marcada (verbo flexionado), concordância não-marcada (verbo no infinitivo), concordância variável (verbo flexionado com marca distinta da pessoa/número do sujeito) e concordância inexistente (sentenças em que apenas sintagmas nominais ocorrem).

Assim que iniciamos as análises de textos dos alunos surdos, verificamos a necessidade de organizar os dados de resultados obtidos não apenas em função dos grupos de pesquisa anteriormente propostos, mas também em função do período de aquisição da LSB, no caso dos sujeitos surdos filhos de pais ouvintes. Assim, montamos tabelas com os dados de todos os sujeitos do grupo 1, filhos de pais surdos, e tabelas para os grupos 2 e 3, que foram divididos entre os sujeitos que tiveram aquisição precoce da LSB e os sujeitos que tiveram aquisição tardia da LSB.

Nesta abordagem, procuramos observar, principalmente:



- (i) as situações e as condições linguísticas em que os surdos adquiriram a LSB;
- (ii) a ocorrência, nas produções, de estruturas que se diferenciam do português e que mais se aproximam da língua materna dos sujeitos – a LSB (com destaque para os enunciados sem verbo e para aqueles que se diferenciam quanto à ordem e uso de concordância);

## 4.2 Apresentação e discussão dos resultados por sujeito

A seguir, passamos à descrição e discussão das ocorrências de estruturas sintáticas, encontradas no *corpus*, agrupadas por sujeito de pesquisa. Para melhor visualização, apresentamos os dados tabulados em quadros por grupos, com a porcentagem individual das ocorrências por sujeito.

Iniciamos a análise dos textos com os sujeitos do Grupo 1 (filhos de pais surdos). Os pais desses sujeitos são usuários da LSB e dominam a língua fluentemente. Consequentemente, os sujeitos surdos adquiriram a LSB como língua materna. Somente após o seu ingresso na vida escolar adquiriram a língua portuguesa na modalidade escrita, como L2. Portanto, os resultados coletados desse grupo constituem a base inicial para fazer uma análise comparativa com os outros dois grupos, no sentido de verificarmos a hipótese de interferência do período de aquisição da LSB na escrita portuguesa dos surdos.

Seguem, na Tabela 15, os resultados do Grupo 1:



**Tabela 15: Resultados percentuais do Grupo 1 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2)**

<b>ESTRUTURA (Ordem dos constituintes)</b>	<b>Dalila</b>	<b>Cassandra</b>	<b>Kika</b>	<b>André</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Ordem SVO	55%	31%	33%	34%
Ordem VO (sujeito nulo)	33%	57%	54%	58%
Outras ordens	3%	0%	2%	4%
Tópico-Comentário	9%	12%	11%	4%
<b>ESTRUTURA (Concordância Verbal)</b>	<b>Dalila</b>	<b>Cassandra</b>	<b>Kika</b>	<b>André</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Concordância marcada	58%	76%	72%	66%
Concordância não-marcada	18%	9%	13%	17%
Concordância variável	18%	15%	13%	17%
Concordância inexistente	6%	0%	2%	0%

Como se pode observar, apesar de os sujeitos desse grupo cursarem séries diferentes (6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano), os resultados são homogêneos, no sentido de que a maior quantidade de construções possui a ordem SVO ou VO (com sujeito nulo) e a concordância marcada, que são os padrões do português escrito. Lembramos que as ordens SVO e VO correspondem à mesma estrutura no português padrão, distinguindo-se apenas quanto à manifestação do sujeito ou não. Os estudos sobre línguas de sujeito nulo têm mostrado que essa propriedade pode estar correlacionada com a marcação flexional da concordância no verbo, a qual explicitaria o sujeito, que deixa de ser pronunciado, embora seja interpretado. Por essa razão, na análise dos resultados coletados nas redações dos sujeitos desta pesquisa agrupamos a frequência de uso das ordens SVO com a frequência de uso da ordem VO.



Os resultados do Grupo 1 na Tabela 15 nos mostram um predomínio considerável do uso das ordens SVO e VO nas produções de textos com a escrita portuguesa (L2) pelos surdos, correspondendo à faixa de 87 a 92% das construções encontradas – exemplos (40a) e (40b). As outras ordens, como SOV e VSO, não foram utilizadas com frequência significativa pelos sujeitos variando de 0% a 4% – (41a) e (41b), o que está abaixo da média normalmente encontrada nos textos de alunos surdos. Em seguida, a ordem de TC foi utilizada em 4 a 12% das construções – (42a) e (42b).

(40) a. Meus pais são surdos / não tem interprete (*Dalila, Redação 1*)

b. O Aquecimento Global é gerado por várias.../ Provocam entupimento dos bueiros  
*(Kika, Redação 2)*

(41) a. melhorou desenvolvimento escola bem (*Dalila, Redação 1*)

b. Enchente, falta de água, furacão para mundo (*André, Redação 2*)

(42) a. Minha família muita surdo feliz (*Dalila, Redação 1*)

b. Árvore acabou tudo (*Dalila, Redação 2*)

Quanto à concordância verbal, os resultados desse grupo apontam para percentuais entre 55 a 76% das sentenças empregadas com concordância marcada corretamente – (43a) e (43b); a concordância não-marcada foi observada em 9 a 18% das sentenças – (44a) e (44b); a concordância variável foi identificada porcentagens entre 13 a 18% – (45a) e (45b); dois sujeitos produziram sentenças com concordância inexistente (sem verbo), o que corresponde à faixa de 2 a 6% das ocorrências – (46a) e (46b).

(43) a. Os surdos apostaram o desafio (*André, Redação 1*)

b. A natureza está sofrendo as conseqüências (*Kika, Redação 2*)



- (44) a. pessoa comunicar pouco ouvintes. (*Dalila, Redação 1*)  
 b. Fazer a ajuda (*André, Redação2*)
- (45) a. Eu e o Flávio estava fazendo embaixada (*André, Redação 1*)  
 b. pessoas comuns não preserva a natureza. (*Cassandra, Redação 2*)
- (46) a. Tudo LIBRAS (*Dalila, Redação 1*)  
 b. Poluição carro e fábrica (*Kika, Redação 2*)

Vale ressaltar, na observação dos resultados mostrados na Tabela 15, que a Dalila é aquela que apresentou a mais baixa ocorrência de concordância marcada, fato que provavelmente se deve a ela estar cursando o 6º ano, diferentemente dos outros sujeitos desse Grupo 1, que estão cursando séries mais adiantadas e obtiveram melhor desempenho. Esse resultado está de acordo com o que propõe Baccega (2002, p. 15) ao afirmar que a concordância verbal com a presença da marca de plural está mais presente nos falantes de maior nível de escolarização, enquanto a concordância com ausência de marca de plural é encontrada, com mais força, em falantes de menor escolarização.

Com os dados mostrados na Tabela 15, podemos constatar que os sujeitos desse grupo apresentam produção correspondente ao português padrão, compatíveis, por intuição, com os dados com que hoje em dia nos deparamos nas redações de alunos ouvintes, que têm o português como L1 e que também podem apresentar falhas relativas à ordem dos constituintes e à marcação de concordância.

Segue agora a análise do Grupo 2, que possui os alunos surdos com perfis heterogêneos: apesar de todos os sujeitos desse grupo serem filhos de pais ouvintes usuários de LSB, quando se refere ao período de aquisição da LSB, o grupo se divide entre os sujeitos que adquiriram a LSB em fase precoce e os sujeitos que adquiriram a LSB em fase tardia. Veremos a seguir os dados da





Tabela 16, que mostra os resultados obtidos pelos sujeitos surdos com aquisição precoce da LSB, e os dados da Tabela 17, com os resultados dos sujeitos surdos com aquisição tardia da LSB.

**Tabela 16: Resultados percentuais do Grupo 2 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição precoce**

ESTRUTURA (Ordem dos constituintes)	Emerson	Cássio	Gracyanne	Felipe
	%	%	%	%
Ordem SVO	41%	56%	48%	53%
Ordem VO (sujeito nulo)	47%	39%	38%	30%
Outras ordens	0%	5%	8%	7%
Tópico-Comentário	12%	0%	6%	10%
ESTRUTURA (Concordância Verbal)	Emerson	Cássio	Gracyanne	Felipe
	%	%	%	%
Concordância marcada	46%	69%	51%	49%
Concordância não-marcada	36%	11%	24%	14%
Concordância variável	18%	20%	25%	30%
Concordância inexistente	0%	0%	0%	7%

A maioria dos sujeitos que integram essa Tabela adquiriram a LSB na faixa de 5 a 6 anos de idade, quando tiveram contato com a comunidade surda e foram expostos à LSB, sempre mantendo contato com os surdos adultos. Skliar (*apud* Guarinello, 2007, p.33) afirma que “a experiência prévia com uma língua contribui para aquisição de segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessárias para a busca e a organização dos dados lingüísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem”.



Nesse sentido, verificamos que a aquisição precoce da LSB pode ser a explicação para os resultados do desempenho na escrita da língua portuguesa (L2), compatíveis com os dados de frequência de ordem dos constituintes encontrados na produção escrita dos sujeitos surdos do Grupo 1. A Tabela 16 nos mostra o uso de 83 a 95% de ordem SVO e VO nas redações – (47a) e (47b), o que confirma a nossa hipótese inicial de que a aquisição precoce da LSB (L1) favorece o desenvolvimento da escrita portuguesa (L2). Quanto à presença de outras ordens nas redações dos sujeitos do Grupo 2, foi constatado um pequeno aumento em relação ao Grupo 1, com ocorrência de 5 a 8% dos dados – (48a) e (48b); porcentagens semelhantes, de 6 a 12% foram verificadas nesse Grupo 2 com relação à presença de TC nas redações – (49a) e (49b). A ausência de TC nos textos de Cássio e a ausência de outras ordens nos textos de Emerson nos mostram um estágio avançado da interlíngua, que praticamente equivale à gramática esperada da língua alvo, em relação à ordem dos constituintes.

- (47) a. Eu achei muito bom / Faz caixa, tampinha    (*Cássio, Redação 1*)  
 b. Eu vi televisão / Evita problema de Aquecimento Global    (*Felipe, Redação 2*)
- (48) a. Interprete foi Marina e Vinícius    (*Cássio, Redação 1*)  
 b. Morto peixes e animais    (*Gracyanne, Redação 2*)
- (49) a. Floresta maravilhosa cor verde    (*Emerson, Redação 1*)  
 b. O tempo problema diferente quente    (*Emerson, Redação 2*)

Entretanto, quando verificamos os dados de resultados de uso de concordância verbal pelos sujeitos do Grupo 2 com aquisição precoce da L1, observamos uma nítida diferença com o Grupo 1, havendo uma queda no predomínio de concordância marcada, que ocorre em 46 a 69% das sentenças – (50a) e (50b). Mesmo assim os resultados são considerados uma porcentagem significativa no sentido da predominância do uso padrão da escrita portuguesa como L2 pelos surdos. A concordância não-marcada alcançou a faixa de 11 a 36% – (51a) e (51b); quanto à



concordância variável, foram identificadas 18 a 30% das ocorrências – (52a) e (52b), a maioria delas com verbo da 3ª pessoa do singular/plural. Somente um sujeito (Felipe) utilizou frases sem verbos (o que convencionamos chamar de concordância inexistente), com 7% das ocorrências, como mostram os exemplos (53a) e (53b).

(50) a. Padre Ivanilson fala a Homenagem (*Emerson, Redação 1*)

b. Pessoas bebem a água suja (*Gracyanne, Redação 2*)

(51) a. Perigoso precisar tirar brinco (*Cássio, Redação 1*)

b. Povo cortar a árvore (*Gracyanne, Redação 2*)

(52) a. surdos(as) ajuda fez salada frutas (*Emerson, Redação 1*)

b. os povos fica sofrendo (*Cássio, Redação 2*)

(53) a. cidade pequena escola difícil (*Felipe, Redação 1*)

b. Depois difícil (*Felipe, Redação 2*)

Pudemos constatar que, com relação à concordância verbal, apesar de ainda predominarem os dados de concordância marcada, o desempenho dos surdos no português escrito apresenta-se menos padrão que no caso do Grupo 1, o que relacionamos ao fato de que a aquisição da língua materna não ter ocorrido desde os primeiros momentos de vida. É preciso ressaltar, conforme Karnopp (2005), que, embora seja a língua de sinais o principal fornecedor do conhecimento de mundo e atue como a língua de significação do surdo, nem todo surdo fluente em uma língua de sinais apresentam um bom desempenho na leitura e escrita de uma língua de modalidade oral-auditiva, pois a motivação familiar para o uso da LSB é fundamental no processo de aquisição da escrita como L2 pelos surdos e foi constatado, na Tabela 6 do nosso Capítulo 3, que a maioria dos surdos (55% do total de sujeitos pesquisados) ainda relata dificuldades quanto à aceitação do uso da LSB pelos pais.



Observamos, ainda, nos resultados da Tabela 16, que a estrutura da LSB (com construções de concordância não-marcada / variável e ordem diferente de SVO / VO) começa a se destacar, mostrando a interferência da LSB no português escrito, mesmo quando a aquisição de LSB ocorre precocemente, ainda na fase final da primeira infância.

Os dados a seguir apresentam as análises da estrutura de ordem e concordância nas produções de textos dos sujeitos do Grupo 2 que tiveram aquisição tardia da LSB.

**Tabela 17: Resultados percentuais do Grupo 2 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição tardia**

ESTRUTURA (Ordem dos constituintes)	Rafaela	Yasmin	Francy	Graciela
	%	%	%	%
Ordem SVO	25%	27%	39%	31%
Ordem VO (sujeito nulo)	35%	35%	28%	21%
Outras ordens	16%	18%	14%	27%
Tópico-Comentário	24%	20%	19%	21%
ESTRUTURA (Concordância Verbal)	Rafaela	Yasmin	Francy	Graciela
	%	%	%	%
Concordância marcada	31%	28%	40%	29%
Concordância não-marcada	29%	28%	28%	39%
Concordância variável	26%	36%	22%	26%
Concordância inexistente	14%	8%	10%	6%

A idade com que os sujeitos dessa Tabela 17 adquiriram a LSB varia de 9 a 12 anos de idade. Foi verificado, ainda, que, apesar da maioria dos pais desses sujeitos surdos serem usuários



de LSB, eles tiveram acesso a essa língua no mesmo período em que os seus filhos, através de cursos, e alguns deles adquiriram a LSB depois de seus filhos.

Os dados de ordem encontrados nos textos dos sujeitos do Grupo 2 com aquisição tardia da LSB mostram que as ordens SVO e VO alcançam pouco mais que a metade do resultado total, com percentuais de 52 a 67% – (54a) e (54b), o que evidencia um desempenho mais baixo, se comparado com a Tabela 16, com os dados de sujeitos do mesmo grupo, mas que tiveram uma aquisição precoce da LSB. As outras ordens, como a ordem SOV e a VSO, foram utilizadas nas redações, com o percentual maior que o da Tabela 16 (de 14 a 27%) – (55a) e (55b); e houve crescimento também do uso de construções de TC, com 19 a 24% de ocorrência nas redações – (56a) e (56b). Lembramos que a frequência de uso de TC nos textos dos surdos se deve segundo Quadros (1997), à influência da gramática da LSB na escrita portuguesa, uma vez que a ordenação dos constituintes na LSB que obedece a uma hierarquia semântica, onde prevalecem os conteúdos de maior significação e importância para o enunciador no momento da comunicação. Aquilo sobre o que se quer falar aparece em primeiro plano, constituindo assim as construções de Tópico-Comentário.

(54) a. Eu gosta CAIS / Tem 2 banheiro limpo (Francy, Redação 1)

b. As pessoas precisam hábito / Precisam cuidar responsabilidade (Rafaela, Red. 2)

(55) a. Comer pessoas cachorro quente (Rafaela, Redação 1)

b. ar respirar fraca, sol quente gelo derreter (Graciela, Redação 2)

(56) a. Bom fazenda alunos ônibus (Yasmin, Redação 1)

b. Meio ambiente alimento, comer, saúde, local (Graciela, Redação 2)

Ao analisar os usos de concordâncias nas redações dos sujeitos surdos da Tabela 17, observamos redução significativa da concordância marcada, com 28 a 40% de ocorrências – (57a) e (57b); já a concordância não-marcada aumenta para percentuais de 28 a 39% nos textos



produzidos pelos sujeitos desse grupo com aquisição tardia – (58a) e (58b); a concordância variável foi também muito utilizada nas redações, totalizando 22 a 36% – (59a) e (59b); nos dados de concordância inexistente foi constatado aumento significativo (6 a 14%) – (60a) e (60b), se comparados com os sujeitos do Grupo 2 com aquisição precoce, sendo que fenômeno ocorre principalmente nas sentenças do TC, como se observa no exemplo (76b).

(57) a. Elenir faz comida famosa (*Francy, Redação 1*)

b. Aquecimento Global tem chuva muitos forte (*Rafaela, Redação 2*)

(58) a. Chegar CAIS (*Yasmin, Redação 1*)

b. Pessoas sofrer porque muito perigo (*Francy, Redação 2*)

(59) a. Nós admira as folha (*Graciela, Redação 1*)

b. Animais pode extinção (*Rafaela, Redação 2*)

(60) a. Campeão no surdo vermelho (*Graciela, Redação 1*)

b. Joyce coceira formiga e abelha (*Yasmin, Redação 1*)

Apesar de antes termos verificado que os dados da Tabela 15 do Grupo 1 não se distinguem muito dos dados do Grupo 2, com sujeitos que tiveram aquisição precoce, quando verificamos os dados da Tabela 17, de sujeitos do Grupo 2, que tiveram a aquisição tardia, as diferenças quanto à ordem e à concordância aparecem mais nítidas, apesar de os pais dos sujeitos desse grupo serem usuários da LSB. Isso mostra que o momento de aquisição da LSB pelos filhos pesa no desempenho do português como L2, como se vê no caso da Graciela, que teve a aquisição da LSB com 12 anos de idade, mas ainda sente resistência por parte da mãe na aceitação da LSB e não domina perfeitamente a LSB pela falta de maior participação e contato com a comunidade de surdos adultos. Esses resultados corroboram a afirmação de Sacks (1998, p.44), segundo a qual:



A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de ‘proposicionar’ [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso.

As tabelas 18 e 19 apresentam os resultados obtidos na análise das produções dos sujeitos surdos do Grupo 3, que também têm perfis heterogêneos no que se refere ao período de aquisição da LSB: os dados da Tabela 18 mostram os resultados obtidos pelos 3 sujeitos surdos que tiveram aquisição precoce da LSB, e a Tabela 19, os resultados dos 5 sujeitos surdos que tiveram aquisição tardia da LSB.



**Tabela 18: Resultados percentuais do Grupo 3 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição precoce**

<b>ESTRUTURA (Ordem dos constituintes)</b>	<b>Débora</b>	<b>Mona</b>	<b>Jackie</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Ordem SVO	26%	31%	44%
Ordem VO (sujeito nulo)	34%	57%	41%
Outras ordens	12%	0%	0%
Tópico-Comentário	28%	12%	15%
<b>ESTRUTURA (Concordância Verbal)</b>	<b>Débora</b>	<b>Mona</b>	<b>Jackie</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Concordância marcada	39%	27%	46%
Concordância não-marcada	19%	33%	13%
Concordância variável	9%	36%	38%
Concordância inexistente	23%	4%	3%

Os sujeitos da Tabela 18 são filhos de pais ouvintes não usuários da LSB, mas tiveram aquisição precoce da LSB, o que é um fato incomum, pois a maioria dos pais ouvintes oferece resistência à aceitação da LSB como L1 dos surdos. Informamos que no caso dos pais dos surdos sujeitos dessa Tabela 18 não houve restrição aos filhos quanto ao uso da LSB e ocorre interação com a comunidade surda, de modo que os filhos têm contato com surdos adultos, dos quais receberam o *input* da língua materna durante a primeira infância. Esse contato contínuo favoreceu a aquisição precoce da LSB.

De fato verificamos que os sujeitos surdos do Grupo 3 que tiveram aquisição precoce da LSB utilizam 60 a 85% de ordem SVO e VO, o que pode ser considerado um percentual significativo das construções esperadas para a língua alvo – (61a) e (61b); ressaltamos, entretanto





o percentual alto das construções VO, em oposição às construções SVO, o que distingue esse grupo do Grupo 1, assim como dos sujeitos do Grupo 2 que também tiveram aquisição precoce da LSB; foi verificado também que a diferença de desempenho entre a Débora (60%) e Mona (88%) e Jackie (85%) pode ser devido à menor escolarização; destacamos, ainda, que somente um sujeito (a Débora) usa as ordens SOV e VSO, com 12% como mostram os exemplos (62a) e (62b), o que também pode ser justificado em função da menor escolaridade, associada ao fato de que Débora não tem apoio dos pais quanto ao uso da LSB e o *input* dessa língua se restringe ao espaço escolar, com os colegas surdos. A ocorrência de TC nas redações dos sujeitos surdos do Grupo 3, com aquisição precoce, foi identificada em 12 a 28% do total de sentenças – (63a) e (63b); esse resultado, está contemplado no que afirma Quadros (1997b), que observa que a topicalização é o processo mais comum para explicar as sentenças que se apresentam nos textos dos surdos usuários da LSB.

- (61) a. O supermercado tem: suco frutas, soja / Tomou CEMIL delícia (*Jackie, Red. 1*)  
 b. Mundo tem problema clima / Precisa cuidar floresta e animais (*Mona, Redação 2*)

- (62) a. nadar Erik, Andressa ... (*Débora, Redação 1*)  
 b. gases também indústria, fogo pegar camada (*Débora, Redação 2*)

- (63) a. Homens, menores mulheres todo dia (*Jackie, Redação 1*)  
 b. aqui brasil muito pior muitão chuva água (*Mona, Redação 2*)

Quanto à concordância verbal, observamos menos da metade (27 a 46%) de sentenças com concordância marcada – (64a) e (64b), contra 13 a 33% de concordância não-marcada – (65a) e (65b), e 9 a 38% de concordância variável – (66a) e (66b). Uma observação útil nesses dados é que os textos da Débora foram o que menos apresentaram concordância variável, mas nos seus textos foi verificada grande ocorrência de concordância não-marcada, o que é uma propriedade característica da LSB. Observamos também maior uso de concordância inexistente



nas redações desses sujeitos (3 a 23%) – (67a) e (67b), o que está associado também à maior frequência de TC. Verificamos que Jackie apresentou maior percentual de concordância marcada se comparada com os demais sujeitos dessa Tabela 18, e atribuímos isso ao fato de que ela tem um grande contato com a comunidade surda, o que favorece a fluência e o domínio da LSB e, conseqüentemente, segundo a nossa hipótese a aquisição do português escrito.

(64) a. Eu adoro fazenda demais (*Mona, Redação 1*)

b. As pessoas precisam mudar hábito (*Débora, Redação 2*)

(65) a. Colega depois nadar (*Débora, Redação 1*)

b. Fazer organizar o lugar (*Jackie, Redação 2*)

(66) a. Jaqueline, Edna e Leliane todo viu tem caminhão. (*Jackie Redação 1*)

b. Casas caiu tudo (*Mona, Redação 1*)

(67) a. Eu muito saudade (*Mona, Redação 1*)

b. A chuva muito forte (*Débora, Redação 2*)

Os dados a seguir apresentam as análises da estrutura de ordem e concordância nas produções de textos dos sujeitos do Grupo 3 que tiveram aquisição tardia da LSB.



**Tabela 19: Resultados percentuais do Grupo 3 quanto às estruturas sintáticas do português escrito (L2) – aquisição tardia**

ESTRUTURA (Ordem dos constituintes)	Juliana	Lucas	Nando	Nancy	Amanda
	%	%	%	%	%
Ordem SVO	18%	34%	35%	20%	20%
Ordem VO (sujeito nulo)	18%	26%	29%	16%	18%
Outras ordens	36%	6%	10%	34%	30%
Tópico-Comentário	28%	34%	26%	30%	32%
ESTRUTURA (Concordância Verbal)	Juliana	Lucas	Nando	Nancy	Amanda
	%	%	%	%	%
Concordância Marcada	15%	19%	35%	24%	13%
Concordância não-marcada	36%	32%	38%	40%	33%
Concordância Variável	36%	27%	23%	20%	36%
Concordância inexistente	13%	22%	4%	16%	18%

Os sujeitos surdos dessa Tabela possuem o mesmo perfil de pais dos sujeitos da Tabela 19, que são ouvintes não usuários da LSB, mas os 5 sujeitos aqui representados tiveram a aquisição tardia da LSB.

Foi identificado nas redações desses sujeitos entre 36 e 64% de ocorrências da ordem SVO e VO – (68a) e (68b), entre 6 e 36% de outras ordens – (69a) e (69b), maior que nos grupos, e expressivo número de sentenças de TC (26 a 34%) – (70a) e (70b).

- (68) a. O Cais tem surdos / serve para estudar, aprender português ... (Nancy, Redação 1)  
 b. Pessoas tem vida / não jogamos lixo (Nando, Redação 2)



(69) a. verdade chora ela mais (*Juliana, Redação 1*)

b. pouco comer beber nós (*Lucas, Redação 2*)

(70) a. CAIS/LP terra suja junto surdo embora para fazenda (*Lucas, Redação 1*)

b. Meio Ambiente bom saúde sempre vida animais (*Amanda, Redação 2*)

Quando analisamos os dados de resultados da concordância verbal desses sujeitos também verificamos um percentual menor de sentenças com concordância marcada (apenas 13 a 35% de uso) – (71a) e (71b); já a frequência de sentenças com concordância não-marcada aumenta, atingindo mais de um terço dos dados (32 a 40%) – (72a) e (72b). Nesse ponto ressaltamos o caso da aluna Juliana, que, apesar de ser uma aluna surda oralizada e de se comunicar com a maioria das pessoas pelo português oral, apresenta ainda 36% de ocorrências de concordância não-marcada, do que podemos constatar que a oralização não contribui significativamente para o desempenho no português escrito. O senso comum de que a criança surda oralizada tenha menos dificuldades em sua relação com a escrita não se confirma. Foi percebida também a ocorrência de concordância variável em 20 a 36% dos dados – (73a) e (73b), o que pode estar relacionado à ocorrência maior de outras ordens. Há também uma correlação entre o predomínio de TC e a maior ocorrência de concordância inexistente (4 a 22%) – (74a) e (74b).

(71) a. Eu gosto muito professora (*Nancy, Redação 1*)

b. Aquecimento Global é sol quente (*Lucas, Redação 2*)

(72) a. Andar ver olhos floresta muitos folha dura (*Amanda, Redação 1*)

b. gelo cair pedra (*Mona, Redação 2*)

(73) a. Nós fez uma gincana (*Nando, Redação 1*)

b. Árvores caiu homem (*Nancy, Redação 2*)



(74) a. Hora do almoço fome (*Lucas, Redação 1*)

b. Coleta seletiva importante (*Amanda, Redação 2*)

Os dados da maioria dos sujeitos dessa Tabela 19, principalmente os dados da Amanda, nos mostram que a aquisição tardia da LSB e a falta de oportunidade de conviver com a LSB no convívio familiar comprometem a aquisição do português escrito. Nessa Tabela ficou evidente a interferência que a aquisição tardia da LSB trouxe para a capacidade escrita do português dos surdos tanto na ordem dos constituintes quanto na concordância verbal. Vemos também que a maioria dos sujeitos surdos tem fraca fluência de LSB, que foi aprendida há pouco tempo. Na análise geral dos textos produzidos percebemos uma nítida presença da estrutura gramatical da LSB, pois os surdos utilizam essa estrutura como referência no desenvolvimento da escrita portuguesa.

Em resumo, verificamos que a maioria dos sujeitos do Grupo 1 aproxima-se muito da escrita do português, apresentando preferencialmente a ordem direta das frases (SVO) e o uso adequado da concordância verbal. Quando partimos para o Grupo 2, reparamos que se amplia a distância da escrita da língua portuguesa, a depender do período de aquisição da L1 (se precoce ou tardia). E foi evidenciado, através dos dados, que o Grupo 3 é o que mais se distancia das estruturas do português, verificando-se grande ausência de marcação adequada de concordância verbal como também grande presença de TC nas sentenças.

### **4.3 Análises e discussões dos resultados comparativos entre os grupos**

É importante salientar que o nível de proficiência da língua portuguesa que se espera dos surdos não é igual ao esperado de um ouvinte, visto que a aquisição da escrita do português pelos surdos é a aquisição de uma segunda língua. Apesar disso, os dados foram descritos e analisados, na maioria das vezes, observando-se as normas do sistema escrito do português considerado



padrão, visto não haver um “padrão” determinado pelos teóricos para se analisar a escrita da língua portuguesa por surdos.

Concluimos, nesta parte final, a etapa de análise dos resultados com a organização dos dados coletados nos 40 textos (sendo 2 textos para cada sujeito da pesquisa). Os dados comparativos dos grupos nos permitem estabelecer relações entre o desempenho dos surdos no sistema escrito da língua portuguesa (L2) e o período de aquisição da LSB (L1).

Apresentamos a seguir as tabelas comparativas, com a porcentagem total por grupos.

**Tabela 20: Resultados totais por grupo**

(Ordem dos constituintes)	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	(Concordância Verbal)	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
	TOTAL %	TOTAL %	TOTAL %		TOTAL %	TOTAL %	TOTAL %
Ordem SVO	39%	42%	28%	Concordância marcada	68%	43%	20%
Ordem VO (Sujeito nulo)	52%	31%	26%	Concordância não-marcada	14%	26%	38%
Outras ordens	2%	13%	20%	Concordância variável	16%	26%	31%
Tópico-Comentário	7%	14%	26%	Concordância inexistente	2%	5%	11%

Os dados dessa Tabela nos mostram uma gradatividade com relação aos resultados dos três grupos: o Grupo 1 apresenta grande predomínio da ordem que mais se aproxima da língua portuguesa (SVO / VO) e predomínio da concordância marcada, que também caracteriza essa língua; o Grupo 2 começa a apresentar mais construções em ordens inversas e de tópico-comentário, além de um percentual maior de concordância não-marcada; e o Grupo 3 é o que menos se aproxima da estrutura da língua portuguesa, com quase a metade dos dados em outras ordens e em tópico-comentário e 38% de concordância não-marcada, que são características próprias da LSB, evidenciando-se assim os estágios de interlíngua por que passam os surdos aprendizes de português escrito como L2.



Em termos percentuais, vemos que a hipótese de interferência da LSB na escrita portuguesa como L2 ocorre em níveis maiores para a concordância do que para a ordem dos constituintes nos três grupos. O melhor desempenho do Grupo 1 em relação ao Grupo 2 e do Grupo 2 em relação ao Grupo 3 confirma também a hipótese inicial do nosso trabalho, mostrando que o período de aquisição da L1 (no caso, a LSB) tem influência na aquisição da L2 (no caso, o português escrito).

A Tabela 21 abaixo mostra os resultados totais dos grupos, separando nos grupos 2 e 3 os resultados totais dos indivíduos que tiveram aquisição precoce e os que tiveram aquisição tardia da LSB.

**Tabela 21: Resultados totais por grupos, separando dados de aquisição precoce e de aquisição tardia de LSB**

ESTRUTURA (Ordem dos constituintes)	GRUPO 1	GRUPO 2		GRUPO 3	
		Aquisição Precoce	Aquisição Tardia	Aquisição Precoce	Aquisição Tardia
	%	%	%	%	%
Ordem SVO	39%	45%	28%	36%	24%
Ordem VO (Sujeito nulo)	52%	42%	27%	37%	21%
Outras ordens	2%	6%	16%	8%	25%
Tópico-Comentário	7%	7%	19%	19%	30%
ESTRUTURA (Concordância Verbal)	GRUPO 1	GRUPO 2		GRUPO 3	
		Aquisição Precoce	Aquisição Tardia	Aquisição Precoce	Aquisição Tardia
	%	%	%	%	%
Concordância marcada	68%	56%	33%	38%	20%
Concordância não-marcada	14%	16%	32%	22%	36%
Concordância variável	16%	25%	26%	34%	29%
Concordância inexistente	2%	3%	9%	6%	15%



Apesar das diferenças individuais observadas na seção anterior, vemos que os sujeitos surdos que tiveram a L1 adquirida na primeira infância, no seio da família (Grupo 1 e Grupo 2 com aquisição precoce), apresentam melhores resultados na aquisição da L2, e que os que não tiveram acesso à L1 na primeira infância, mas a adquiriram posteriormente, passando a usar a L1 no contexto familiar e social (Grupo 2 com aquisição tardia). Os resultados também aproximam os sujeitos que tiveram aquisição tardia, mas têm o apoio da família, que também aprendeu a LSB (Grupo 2 com aquisição tardia), dos sujeitos que não contam com o *input* da LSB no convívio familiar, mas foram expostos à L1 precocemente, por meio do convívio com a comunidade surda (Grupo 3 com aquisição precoce). Esses últimos grupos, por sua vez, têm resultados melhores que os dos sujeitos que adquiriram a L1 após a primeira infância e sofrem restrições de uso da L1 nos contextos familiares e sociais (Grupo).

Em síntese, após a análise dos resultados, podemos concluir que algumas das principais características da escrita de surdos, na idade e com a escolarização pesquisada, reflete a hipótese de que a estruturação das sentenças nos textos produzidos em L2 está relacionada, por um lado, à sintaxe e à morfologia da LSB, e evidencia marcas dos estágios sucessivos de uma interlíngua – a língua de transição do aluno entre a língua materna (a LSB) e a língua-alvo (o português escrito) em determinado ponto da aprendizagem. Por isso, distancia-se gradualmente dos “padrões gramaticais” exigidos de um falante nativo da língua portuguesa, com a mesma faixa etária e a mesma escolarização. É válido ressaltar que, muitas vezes, os erros cometidos pelos alunos surdos (especialmente os do Grupo 1) são, comumente, encontrados nos textos de indivíduos ouvintes que estejam aprendendo a escrita da língua portuguesa.

Certamente, os diversos *erros sistemáticos* encontrados nas produções escritas pelos surdos evidenciam a existência de marcas da LSB e de uma interlíngua. Isso acontece porque, para o surdo brasileiro, a apreensão da língua portuguesa (em sua modalidade escrita) envolve a aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, não ocorre naturalmente, mas é resultante de um processo gradual de aprendizagem que ocorre com base no conhecimento internalizado do funcionamento de uma língua de sinais (a LSB, no caso da maioria dos surdos brasileiros). Assim





sendo, os equívocos são, muitas vezes, consequentes da associação entre a língua já adquirida e a que está sendo aprendida.

Em consonância com essas ideias, Silva (2001, p. 88) escreve:

as pessoas bilíngues, ao participarem de uma instância interativa monolíngue, nunca desativam totalmente a outra língua. Geralmente uma é tomada como base, a outra é convidada (participante como recurso por meio de diferentes mecanismos de alternância e justaposição).

Nesse sentido, a autora justifica que a interferência da LSB na língua portuguesa (em modalidade escrita) ocorre através da não-correspondência direta entre os itens lexicais das duas línguas, das estruturas lexicais diferentes e das limitações do código escrito, que não recobrem a riqueza dos elementos “prosódicos” da LSB.

Confirmando essa idéia, Dechandt (2006, p. 296) afirma que parece haver, na produção escrita de surdos, “uma mistura entre a sintaxe da L1 e os elementos da L2, uma mescla que dificulta a compreensão do texto”. Para a autora, o uso de construções com poucos elementos funcionais, a utilização da ordem que prioriza construções com TC, o emprego aleatório de alguns elementos gramaticais do português e a construção de textos que resultam num fluxo contínuo sem o uso dos sinais de pontuação são justificados por meio da existência de um estágio de apropriação que reflete hipóteses de organização gramatical da interlíngua, na tentativa de aproximação da língua-alvo. Fica evidente, então, que “o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas se utiliza de estratégias de transferência da L1, estratégias de simplificação, estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução” (Dechandt, 2006, p. 292).

De fato, a análise das diversas produções textuais coletadas nos leva a confirmar a interferência da LSB, na interlíngua na escrita de surdos. Apesar disso, é preciso ressaltar que os textos apresentam coerência e que, embora os surdos apresentem dificuldades na tradução/interpretação da LSB para o sistema escrito do português, podem dominar perfeitamente a L1.

Enfatizando essa idéia, Karnopp (2005, p.3) cita o depoimento de uma surda:



mas a gente tem também um problema ... o problema da tradução. Às vezes, um surdo que sinaliza perfeitamente, de forma clara e fluente, é desafiado a escrever aquilo que sinalizou. Aí parece que há uma barreira, pois muitas vezes não conseguimos passar para o português aquilo que expressamos em sinais.

Também é preciso considerar que as dificuldades apresentadas pelos surdos para a tradução/interpretação da LSB para a língua portuguesa (em modalidade escrita) variam. É possível perceber que os diversos textos coletados apresentam consideráveis diferenças. Algumas produções estão mais restritas à estrutura da LSB; outras revelam que os sujeitos ainda se encontram em uma fase intermediária da interlíngua; enquanto determinados textos demonstram um emprego mais consistente da língua portuguesa, próximo do nível almejado.

Analisando os aspectos que mais influenciaram a ocorrência de diferentes níveis, observamos que os mais determinantes foram idade, série e, principalmente, o grau de fluência em LSB. Verificamos que, embora as alterações sintáticas estejam presentes em textos de alunos com diferentes idades, na maioria das vezes, os tipos de alterações são distintos, ocorrendo conforme o grau de maturidade do aluno em ambas as línguas. E existe uma correspondência entre o grau de fluência em LSB (e sua conseqüente relação com um nível de domínio da língua portuguesa) e a motivação familiar (ou a falta de motivação) para o uso da LSB pelo surdo, aspecto constatado através das entrevistas realizadas com os pais dos informantes. Provavelmente, a influência familiar tenha sido um dos principais fatores que possibilitou, inicialmente, o interesse e, posteriormente, o domínio do informante na LSB, o que facilitou a aprendizagem de uma segunda língua, o português escrito. Conforme Dechandt (2006), a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua de sinais, pelo surdo, leva ao aumento da competência funcional tanto da L1 quanto da L2.

De fato, o domínio de uma língua de sinais pelo surdo é indispensável para a aprendizagem escrita de uma língua oral-auditiva. Quanto maior o grau de proficiência em uma língua de sinais, menos dificuldades ele terá para adquirir a linguagem escrita. Comprovando essa ideia, Santos e Brito (1994, p.943) escrevem:



o domínio de uma língua de sinais é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de habilidades de uso de mecanismos cognitivos, semânticos e pragmáticos geradores de coesão e coerência. Uma vez de posse desses mecanismos, e já tendo adquirido estratégias interacionais, qualquer pessoa pode produzir escrita coesa e coerente, se ela dominar, além disso, as regras morfossintáticas mais elementares de uma língua a ser escrita.

Scliar-Cabral (*apud* Quadros, 1997b, p. 47) informa, ainda, que:

a aquisição do léxico e a capacidade de planejar o discurso numa segunda língua podem ser facilitadas com a maturidade, através de estratégias metalingüísticas conscientes que concentrem nos procedimentos, depois transferidos para o uso da língua. Para essas habilidades, quanto maior o domínio lingüístico na língua nativa, tanto mais facilitado o caminho para a proficiência nas segundas línguas, nessas habilidades.

Assim, observa-se a importância do fator maturacional na aprendizagem de L2, mas, sobretudo, do domínio de uma L1, fortemente relacionado à motivação familiar: “As crianças surdas necessitam de estimulação especial em casa” (Goldfeld, 2002, p. 131). A motivação familiar é fundamental no processo de aquisição de uma língua de sinais pelo surdo, o que consequentemente facilitará a aprendizagem da escrita de uma língua oral-auditiva.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que é imprescindível que se vá além dos aspectos estritamente linguísticos, se queremos entender o modo de organização de textos escritos por surdos, porque, parafraseando Antunes (1996), esses aspectos são, apenas, a porta de entrada para o universo conceitual do texto. A aquisição e o domínio da linguagem, principalmente em sua modalidade escrita, acarretam mudanças significativas no desenvolvimento humano. Por meio da escrita é possível expor idéias e experiências, desenvolver a imaginação e o raciocínio crítico e ampliar a própria capacidade de comunicação. É possível realizar não apenas a leitura da palavra; mas, sobretudo, a leitura do mundo.

No caso específico dos surdos, verificamos que a aprendizagem da escrita também é de fundamental importância para a ampliação dos processos comunicativos. Embora as línguas de sinais possuam regras gramaticais próprias que asseguram uma comunicação completa e eficaz aos seus usuários, poucos ouvintes são usuários dessas línguas. Para interagir com um número maior de pessoas e, assim, ampliar seu universo comunicativo, um indivíduo surdo tem a necessidade de aprender a língua escrita da comunidade oral-auditiva do país onde vive.

Observamos, entretanto, que o aprendizado da língua escrita não se limita à simples compreensão dos códigos de uma determinada língua. É uma tarefa complexa e exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Desse modo, verifica-se que o domínio da escrita de uma língua é um processo gradual, através do qual o indivíduo reflete a respeito dos fatos do próprio sistema.

O processo de aprendizagem da escrita pelos surdos é mediado por uma língua de sinais. Desse modo, muitas dificuldades que os surdos apresentam nas construções escritas advêm do fato de que eles se baseiam na estrutura de uma língua de sinais. Confirmando esse fato, Silva (2001, p.48) expõe:



A língua escrita é um objeto lingüístico construído a partir de seu lugar social. Assim, tanto o surdo quanto o ouvinte terão como pressuposto a língua que já dominam para ter acesso à linguagem escrita. A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo manual, portanto muito diferente do oral auditivo.

Assim, não se pode deixar de levar em consideração que o aprendizado, pelo surdo, da escrita de uma língua oral-auditiva é a aprendizagem de uma segunda língua. Há, sem dúvida, diferenças significativas entre as línguas orais-auditivas e as línguas de sinais, já que cada modalidade possui regras e recursos específicos.

Nesse sentido, verificamos que o domínio de uma língua de sinais é fundamental para o processo de aprendizagem da escrita como segunda língua pelos surdos e que os equívocos presentes na escrita “devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, resultado da interferência da sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo” (Guarinello, 2007, p.87).

Também verificamos que a falta de domínio de uma língua de sinais pelos surdos compromete o processo de aprendizagem da escrita, visto ser tal língua indispensável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão na aprendizagem de outra(s) língua(s). Assim observamos que a escrita do surdo reflete os conhecimentos dele em relação a uma língua de sinais; apresentando características normais do aprendizado de uma segunda língua. Mas à medida que o contato com a nova língua vai sendo intensificado, novas regras vão sendo aprendidas e os “erros” vão se transformando em “acertos”.

Neste estudo, que teve o propósito de contribuir com as pesquisas sobre aquisição da língua portuguesa escrita como L2 pelos surdos sinalizantes da LSB, buscou verificar de que forma o período de aquisição da L1 interfere na aquisição da L2 pelos sujeitos surdos, através das propriedades variáveis entre essas duas línguas, no que se refere à ordem dos constituintes e à concordância verbal.

Inicialmente, analisamos as hipóteses referentes à aquisição de primeira e de segunda línguas. Em relação à primeira língua, consideramos a hipótese inatista de Chomsky, que argumenta a favor de uma faculdade da linguagem, inata aos seres humanos. O início do processo



de aquisição é representado pela Gramática Universal, que contém os princípios comuns às línguas e os parâmetros, que diferenciam as diversas línguas existentes. Quando os parâmetros são marcados, tem-se a gramática particular, que constitui a primeira língua do indivíduo.

Em relação à aquisição de segunda língua, alguns autores consideram que a GU não está mais disponível ao aprendiz (hipótese da falta de acesso à GU). Essa aquisição, portanto, assemelha-se ao aprendizado de outras habilidades. Entretanto, adotamos, neste trabalho, a hipótese do acesso parcial à GU, que considera que a Gramática Universal mantém-se presente na aquisição de segunda língua. Essa hipótese considera que a L1 é o estado mental inicial para a aquisição da L2, diferenciando-se, assim, da hipótese do acesso total à GU, que não leva em conta a participação da primeira língua na aquisição de segunda língua. Essa opção teórica foi comprovada pelos resultados da pesquisa empírica, que apresentou marcas da LSB na escrita inicial de surdos, evidenciando que o acesso ao parâmetros da GU na aquisição da L2 deve ser intermediado pela L1.

Constatamos, nesta pesquisa, a existência de três diferentes estágios de interlíngua no processo de aquisição da língua portuguesa por surdos usuários da LSB. Com isso, confirmamos a hipótese de que a aquisição da LSB pelos surdos influencia o desempenho do surdo na aquisição do português escrito como L2.

Retomamos, então, os questionamentos feitos no início da pesquisa:

- Como é a escrita em português do aluno surdo, em termos da ordem e da concordância verbal?
- Em que medida a influência da aquisição da língua materna dos surdos no português-por-escrito existe?

Quanto à primeira questão de pesquisa, os resultados dos aspectos linguísticos observados nas produções escritas nos permitem dizer que:



- (i) ocorre a transferência dos valores paramétricos da L1 no processo da aquisição da LP escrita pelos surdos, o que, como já foi dito, confirma a Hipótese de Acesso Parcial à GU;
- (ii) os diferentes estágios de aquisição da L2 retratam diferentes estágios de interlíngua, que é um processo, sem dúvida, regido pela GU;
- (iii) os participantes apresentam um processo comum na aquisição da L2: ora demonstram transferência dos valores da L1, ora demonstram que já fixaram os parâmetros da L2, oscilando, portanto, entre a L1 e a L2, dependendo do estágio de interlíngua em que se encontram.

Quanto à segunda questão de pesquisa, os resultados dos aspectos linguísticos observados nas produções escritas sob a ótica da aquisição de LSB e a utilização dessa língua pelos pais (ampliando o *input* linguístico) nos permitem dizer que:

- (i) o período de aquisição da LSB (em situação de língua materna, no caso de filhos de pais surdos, ou em situação precoce, ainda na primeira infância, ou em situação tardia, a partir dos 9 anos de idade, de acordo com os sujeitos pesquisados) tem relação direta com o desempenho dos surdos na aquisição da L2, confirmando assim a Hipótese de Período Crítico;
- (ii) a aquisição da LSB não acontece de forma natural para os surdos filhos de pais ouvintes, devido à ausência de um *input* adequado para os surdos, visto que seus pais não dominam a língua (uma vez que a LSB é segunda língua para eles, nos casos em que os pais aprenderam a língua), o que acaba interferindo no desenvolvimento da escrita portuguesa.

Esclarecer ou pelo menos organizar essas dificuldades do escolar surdo ao lidar com a gramática da língua portuguesa pode ser bastante interessante como forma de a escola mudar sua postura em relação a esses problemas, uma vez que devem ser considerados como sintomas de um sistema subjacente e não necessariamente ‘erros’ ou seja, hipóteses do sujeito surdo sobre a LP. Também se observou que mesmo os escolares surdos mais velhos, com mais informações sobre o funcionamento da LP não superam as dificuldades de uso da estrutura do PB. As crianças mais jovens e em fase de escolaridade anterior usam menos ainda.



Diante dessas constatações, nota-se que a escola tem importante função, seja no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação à surdez e às línguas de sinais, seja no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de uma segunda língua por surdos, através de atividades significativas com a leitura e escrita, que levem em consideração a situação de bilinguismo dos surdos e as implicações decorrentes dessa situação, ou seja, que o acesso à segunda língua é intermediado pela primeira e que diferentes estágios de interlíngua são observados.

Também é necessário que os pais de crianças surdas sejam conscientizados da importância que têm no aprendizado linguístico dos filhos e atuem junto com a escola na luta pela verdadeira inclusão lingüística do surdo. As diferenças devem ser vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas como grandes fatores de enriquecimento.

Os dados descritos e analisados no Capítulo 4 nos permitiram encontrar resultados que sugerem que a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma destas etapas ou estágios de aprendizagem dos alunos aprendizes constitui a sua interlíngua. Esses estágios sucessivos do conhecimento linguístico revelam que a linguagem dos aprendizes varia, há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional, que revelam que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de transferência da língua materna, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de fatores externos contextuais, como a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua alvo a que estão expostos os aprendizes, conforme observamos no desempenho escrito das crianças surdas.

Apontamos para a necessidade de novos estudos aprofundando esse tema. Destacamos, ainda, que esta pesquisa não pode e nem deve encerrar-se aqui. Os problemas aqui estudados podem instigar os educadores e profissionais de diversas áreas a repensar, questionar, reavaliar,





reestruturar os métodos empregados no processo de ensino e de aprendizagem do português como segunda língua para surdos. Estudos como estes são preliminares e a Linguística muito tem a contribuir na compreensão das particularidades próprias desse processo de aquisição. Nossa análise pretende contribuir como forma de melhorar o ensino do português escrito para essa população sinalizante da LSB e oferecer a possibilidade de aplicação dessa pesquisa ao desenvolvimento de estudos futuros para o ensino escolar dos surdos brasileiros.

Acreditamos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e esperamos que os resultados deste estudo, que não pretendeu ser exaustivo, possam vir a contribuir para o conhecimento teórico sobre a faculdade da linguagem e a aquisição de L1 e de L2, e, como consequência, para a melhoria do ensino do português escrito para a população de sujeitos surdos matriculados em escolas regulares.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora Universitária, 1996.

ARROTÉIA, J. “Análise sintática da interação entre itens negativos na LSB”. Paper apresentado no XIX ENANPOLL. Maceió. Manuscrito, 2004.

BACCEGA, M. A. *Concordância verbal*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica do absurdo*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

\_\_\_\_\_. *Absurdo ou Lógica? Os surdos e sua produção Lingüística*. Belo Horizonte, Profetizando Vida, 2000.

BERLINCK, R., AUGUSTO, M. e SCHER, A. “Sintaxe”. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, p.1, 2002. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em 28 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.626, de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, p. 3, 2005. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm). Acesso em: 28 de julho de 2008.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.



CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague, Mouton. 1957.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. Nova York: Praeger. 1986. (Trad. portuguesa, Lisboa: Caminho, 1994)

\_\_\_\_\_. *Linguagem e a mente. Novas perspectivas linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. “Novos Horizontes no Estudo da Linguagem”. In: *D.E.L.T.A.* vol. 13, n. especial, 1997.

\_\_\_\_\_. *Three Factors in Language Design*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

COOK, V. “Linguistics and second language acquisition: one person with two languages. In: ARONOFF, M. & REES-MILLER, J. (eds) *The Handbook of Linguistics*. USA: Blackwell Publishers Ltda, 2002.

\_\_\_\_\_. (ed.). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

COOK, V.; NEWSON, M. *Chomsky's Universal Grammar*. 2. ed. Oxford; Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1996.

COLLIER, V. “How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language”. *Tesol Quarterly*, v.23,11. 3, p. 509-531, 1989.

COSTA, D. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. Tese de Doutorado em Linguística. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DECHANDT, S. B. “A apropriação da escrita por crianças surdas”. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 284-322.

FARIA, S. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2003.



FELIPE, T. Bilinguismo e surdez. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, (14):101-112, jul./dez. 1989.

FERNANDES, E. *Problemas cognitivos e lingüísticos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

\_\_\_\_\_. “O som: este ilustre desconhecido”. In: SKLIAR, C. (org). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v.2.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. “É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação”. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação bilíngüe para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED/DEE, 2004.

\_\_\_\_\_. *Práticas de letramento no contexto da educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2006.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro, Babel, 1993.

\_\_\_\_\_, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.1985

\_\_\_\_\_, TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.1986.

FLYNN, S. & O’NEIL, W. *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Kluwer. 1988.

FREIRE, A. “Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo”. *Revista Espaço* n.9, Rio de Janeiro: I.N.E.S., p. 46-52, 1998.

GARGALLO, S. *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, 1999.



- GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 3ª edição. São Paulo: Plexus, 2002.
- GONZÁLEZ, N. – *Cadê o Pronome? – O Gato Comeu*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1994.
- GRANNIER, D. M. “Para um programa escolar de ensino de português-por-escrito a surdos”. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional da ABRALIN. Brasília: Universidade de Brasília. 2005.
- GUARINELLO, A. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.
- GUASTI, T. *Language acquisition: the growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press. 2002.
- JOHNSON, J.S. & NEWPORT, E.L. “Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language”. In: *Cognitive Psychology*, 1989.
- KARNOPP, L. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1995b.
- \_\_\_\_\_. “Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos”. In: Fernandes, E. (org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KATO M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. “Sintaxe e aquisição na teoria de Princípios e Parâmetros”. *Revista Letras de Hoje*, 30: 4, 1995, pp. 57-73.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.
- LACERDA, C. “O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão”. In: LACERDA, C. & GÓES, M. (orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Ed. Lovise, 2000.



LACERDA, C. & POLETTI, J. “A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais”. Anais 27 reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Caxambu, 2004.

LEBEDEFF, T. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMAS, A. & LOPES, M. (orgs.) *A invenção da surdez – cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

LIMA, M. *Deafness, bilingualism and inclusion: between what was said, intended and accomplished*. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 2010.

LILLO-MARTIN, D. & KLIMA, E. “Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory”. In: *Theoretical issues in sign language research*. v.1: Linguistics. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990, p.191-210.

LILLO-MARTIN, D. “The acquisition of English by deaf signers: is universal grammar involved?” In: FLYNN S.; MARTOHARDJONO, G. & O’NEIL, W. (eds.) *The generative study of second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

LOWY, M. *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

LYONS, J. *Linguagem e linguística : uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MACHADO, P. *A política de integração/Inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular*. Dissertação de Mestrado. UNISUL, 2002.

MARTINS, M. “Modalidades linguísticas: do sistema gestual ao sistema verbal”. In: *Para além do silêncio*. Lisboa: APL/Colibri. 1998.

MEIRELLES, V. & SPINILLO, A. “Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos”. *Estudos da Psicologia*, janeiro-abril, volume 9, número 001. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

MILNER, J. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINAYO, M. C. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEF; 1998.v.1.



MIOTO, C.; FIGUEIREDO, M. C. & LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2004.

NARO, A. & SCHERRE, M. M. Sobre as origens do português popular do Brasil. In: *DELTA*, Vol. 9, Nº Especial, p. 443 – 454, 1993.

\_\_\_\_\_. 1999. “A influência de variáveis escalares na concordância verbal”. In: *A cor das letras 3*: 17-34. Feira de Santana.

\_\_\_\_\_. “Estabilidade e mudança linguística em tempo real: a concordância de número”. In: PAIVA, M. & DUARTE, M. (orgs.) *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

ODLIN, T. “Cross-linguistic influence”. In: DOUGHTY, C. & LONG, M. (eds). *The handbook of second language acquisition*. USA: Blackwell Publishers Ltda, 2003.

PEREIRA, M. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole Ltda. 1989.

PEREIRA, M. *Leitura, escrita, surdez*. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP; 2006.

PERES, J. & MÓIA, T. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995.

PERINI, M. et al. “O Sintagma Nominal em Português: Estrutura, Significado e Função”. *Revista de Estudos da Linguagem*, nº especial. Belo Horizonte: FALE-UFMG. 1996.

PERLIN, G. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 2005.

PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1984.

PIRES, L. *Aquisição da língua portuguesa escrita (L2) por sinalizantes da língua de sinais brasileira (L1)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

PONTES, E. “Da importância do tópico em português”. In: *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

QUADROS, E. *O ambiente familiar e as condições de acesso das crianças surdas à língua de sinais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental) –Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

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



\_\_\_\_\_. “Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda”. Paper apresentado no Seminário Desafios e possibilidades na Educação bilíngüe para Surdos, Santa Catarina: UFSC. *Anais*. Santa Catarina, 1997b p.70-87. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/contexto.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Phrase structure of Brazilian sign language*. Teste de Doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 1999.

\_\_\_\_\_. (org). *Estudos surdos I*, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUADROS, R. & KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RAPOSO, E. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Caminho: Lisboa, 1992.

ROBERTS, I. *Comparative Syntax*. London: Arnold, 1997.

ROCHA LIMA, C. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1999.

SÁ, N. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

SACKS, O. *Vendo vozes*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, D. *Coesão e coerência em escrita de surdos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

SCHERRE, M. & NARO, A. “A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente”. In: HORA, D. da (org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997, p. 93-114.

SCLIAR-CABRAL, L. “Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas”. In: BOHN, H. & VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 40-49.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *IRAL* vol.10, no. 3, 1972, p. 209-231.





\_\_\_\_\_. Interlanguage. In: RICHARDS, J. (ed.). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. Essex: Longman, 1994.

SHARWOOD SMITH, M. *Second language learning: theoretical foundations*. UK: Longman Group, 1994.

SHUTZ, R. “Interlíngua e Fossilização”. Disponível em <<http://www.sk.com.br/skinterfoss.html>> Acesso em: 10 de novembro de 2010.

SILVA, M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: uma abordagem socioantropológica da educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. “É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação”. Trabalho apresentado na 25ª Anped, 2002.

SOARES, M. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, R. “Práticas alfabetizadoras e subjetividade”. In: LACERDA, C. & GÓES, M. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

STEIN, N. & POLICASTRO, M. “The concept of story: a comparison between children’s and teacher’s viewpoints”. In: MAND H.; STEN N. & TRABASSO, T. (orgs.) *Learning and comprehension of text*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1984, p.112-138.

STELLING, E. “A relação da pessoa surda com sua família”. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 11, 1999, p. 45-47.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008.



THOMAS, E. *A grammar of spoken Brazilian Portuguese*. Nashville: Vanderbilt University Press. 3ed, 1991.

WHITE, L. “On the nature of interlanguage representation: Universal Grammar in the second language”. In: DOUGHTY, C. & LONG, M. (eds) *The handbook of second language acquisition*. USA: Blackwell Publishers Ltda, 2003.



# ANEXOS CD-ROM



### **PASTA n°1 – Documentos CEP ( Comitê de Ética em Pesquisa)**

- Arquivo A – Encaminhamento
- Arquivo B – Currículo Lattes da pesquisadora
- Arquivo C – Currículo Lattes da orientadora
- Arquivo D – Folha de rosto para a pesquisa envolvendo seres humanos
- Arquivo E – Resumo
- Arquivo F – Projeto
- Arquivo G – Orçamento
- Arquivo H – Cronograma
- Arquivo I – Instrumento
- Arquivo J – Modelo de Termo de Compromisso e Esclarecimento
- Arquivo K – Autorização da escola regular
- Arquivo L – Autorização da escola especial
- Arquivo M – Notificação de recebimento do CEP/IH
- Arquivo N – Notificação de aprovação do CEP/IH

### **PASTA n°2 - Formulários**

- Arquivo A – Carta de Informação à Instituição
- Arquivo B – Termo de Livre Esclarecimento
- Arquivo C – Termo de Consentimento (Pais ou Responsáveis dos alunos)
- Arquivo D – Termo de Consentimento (Professores)
- Arquivo E – Formulário de Identificação dos Alunos
- Arquivo F – Formulário de Identificação dos Professores
- Arquivo G – Questionários para os Alunos
- Arquivo H – Questionários para os Pais
- Arquivo I – Questionários para os Docentes



**PASTA n°3 – Tabelas individuais / grupos**

Arquivo A – Tabela do grupo 1

Arquivo B – Tabela do grupo 2

Arquivo C – Tabela do grupo 3

Arquivo D – Tabela Qualitativa GRUPO 1

Arquivo E – Tabela Qualitativa GRUPO 2

Arquivo F – Tabela Qualitativa GRUPO 3