



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROJETO DE CURSO**

**A SINTAXE DA ESTRUTURA ARGUMENTAL NA INTERLÍNGUA DO SURDO
APRENDIZ DE PORTUGUÊS (L2)**

Ana Cléia Ferreira Lima

BRASÍLIA /DF

2019



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS - LIP
PROJETO DE CURSO**

**A SINTAXE DA ESTRUTURA ARGUMENTAL NA INTERLÍNGUA DO SURDO
APRENDIZ DE PORTUGUÊS (L2)**

Ana Cléia Ferreira Lima

Monografia apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida Salles, como requisito parcial à obtenção do grau de Graduada em Letras – Português.

BRASÍLIA /DF

2019

Dedicatória

A todos aqueles que me auxiliaram nessa etapa da minha formação: família, educadores e colegas de aprendizado.

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora, Dr^a. Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida Salles, por toda paciência, ensinamentos e inspiração.

Ademais, agradeço a todos os que me apoiaram e contribuíram para o êxito desse trabalho. A todos, meu muito obrigada!

“Um professor afeta a eternidade; é impossível dizer até onde vai sua influência.”

Henry Brooks Adams

RESUMO

O presente trabalho se propõe analisar como se expressa a sintaxe da estrutura argumental na interlíngua de pessoas surdas aprendizes do português como segunda língua. Para tal, buscou-se inicialmente observar como se dá a aquisição de uma segunda língua, bem como analisar desde características gramaticais mais gerais da LIBRAS até aspectos específicos a respeito da sintaxe da referida língua. A interlíngua dos aprendizes será examinada em dados produzidos a partir de produções textuais de surdos em contexto educacional, conforme apresentados em estudos prévios. Serão observados aspectos da L1 refletidos nas produções escritas desses sujeitos e o desenvolvimento linguístico alcançado em relação à L2, considerando particularmente a expressão sintática da estrutura argumental. Finalmente, a partir desses resultados, busca-se apresentar algumas considerações quanto às metodologias que podem ser consideradas mais eficazes para a aquisição do português (escrito) como L2 pelos surdos.

Palavras-chave: Português como L2, interlíngua, estrutura argumental.

SUMÁRIO

1. Introdução
 - 1.1 Problematização
2. Como se dá a aquisição da L2
3. Características da LIBRAS
 - 3.1 A modalidade visual-espacial
 - 3.2 Propriedades gramaticais e a estrutura da oração em LIBRAS
 - 3.2.1 A sintaxe do sujeito e do objeto
 - 3.2.2 Sentenças com a presença do tópico na LIBRAS
 - 3.2.3 Sentenças com verbos sem concordância, que apresentam constituintes duplicados.
4. Interlíngua de surdos aprendizes do português escrito
5. Caminho metodológico para o uso da estrutura VO no ensino do português L2
6. Considerações finais
7. Referências bibliográficas

1. Introdução

Esse trabalho buscar explorar estudos orientados para a temática da aquisição do português como segunda língua (L2) por surdos, considerando ainda questões correlatas em relação ao ensino de língua. Assim, inicialmente, será feita uma análise de aspectos gerais da atual situação linguística dessas pessoas, demonstradas por algumas pesquisas a serem aqui apresentadas. Em seguida, serão descritas características da língua de sinais brasileira (LSB) de modo que se possa compreender como essa língua visuo-espacial, que no caso é a L1 desses indivíduos, interfere na aquisição da segunda língua, o português escrito, que se manifesta na modalidade oral-auditiva. Tomando por referência um estudo particular, busca-se analisar, com base no trabalho de Ferreira (2016), a expressão sintática da estrutura argumental na gramática da língua portuguesa presente na interlíngua de surdos aprendizes do português L2 e verificar como ocorre a aquisição dessas estruturas, tendo em vista a hipótese da interferência da L1, a Língua Brasileira de Sinais, no desenvolvimento da segunda língua.

Por fim, será feita uma proposta de ensino tendo em vista os dados apresentados na pesquisa.

1.1 Problematização ***

Tendo em vista suas condições perceptuais, os surdos apresentam como primeira língua a LIBRAS, entretanto durante muito tempo esta não foi reconhecida como língua oficial no território brasileiro. Assim, se considerava que os surdos apresentavam como primeira língua o português, de modo que aqueles indivíduos surdos que utilizavam apenas a LIBRAS para se comunicar eram vistos como deficientes, desprovidos de língua, que precisavam ser oralizados (ou seja, deveriam desenvolver a fala e a leitura labial). Entretanto, devido aos estudos realizados nessa área, conforme amplamente apontado nos estudos recentes (veja-se, por exemplo, a obra *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*, de Salles et al, 2006), observou-se que a língua de sinais, por suas características de língua visuo-espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo.

Ademais, a Lei Federal n. 10436/2002 instituiu a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. Além do que reconheceu essa

língua como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil, bem como determinou que fossem realizadas adequações no ensino para atender à comunidade surda no Brasil:

[...]Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

Desse modo, o português é adquirido como sendo uma segunda língua, pela criança surda, o que pressupõe que devem ser adquiridas propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. Assim sendo, a representação escrita do português constitui-se a modalidade da língua que o indivíduo surdo deverá adquirir.

Cabe destacar, ainda, que as pesquisas nesse campo de estudo apontam a importância da educação bilíngue, ou seja, desde o início da vida o sujeito surdo ter acesso tanto à LIBRAS, quanto ao português escrito, que deve ser desenvolvido por intermédio da escola. Dessa forma, o indivíduo surdo está envolto em um ambiente bilíngue e multicultural. Desta feita, surgem discussões de como acontece a aquisição da língua escrita, como deve se dar o ensino e a aprendizagem do português escrito por esses indivíduos, já que muitas vezes se observam dificuldades nesse processo de ensino e aprendizagem.

2. Como se dá a aquisição da L2

Para entender como se dá a aquisição de uma segunda língua, deve-se observar primeiramente aspectos, apresentados por Salles et al. (2006), da aquisição da primeira língua. Nesta estão envolvidas propriedades, como universalidade, uniformidade, rapidez, demonstrando, assim, que a aquisição da linguagem não é um processo de tentativa-e-erro, ou de imitação. Dessa forma, a tradição gerativista postula a existência da faculdade da linguagem, definida como uma capacidade inata que todos os seres humanos apresentam que os habilita a desenvolver o conhecimento das línguas naturais. Já no caso da aquisição da segunda língua (L2), há teorias que sugerem ser um processo

que se assemelha ao da aquisição de habilidades como dirigir carros, tocar violão, ou seja, a aprendizagem aconteceria por meio de algum tipo de instrução, por estratégias de resolução de problemas, que são capacidades de domínio geral, e não em função de uma capacidade de linguagem, que seria considerada de domínio específico.

Sob outra ótica, as autoras citam que, apesar das diferenças entre a aquisição da L1 e da L2, há entendimento de que não se pode excluir a hipótese de que exista um sistema mental de domínio específico, a faculdade de linguagem, que determina a aquisição de L2. No entanto, é apontado pelas teorias que o órgão da linguagem não cresce duas vezes de modo que o mais provável é que a aquisição de L2, como a aquisição de L1, potencialmente converge na representação da gramática nuclear de L2. Sendo assim, os aprendizes demonstram diferentes desempenhos quando da aquisição da L2, alguns com mais êxito e outros apresentam menos proficiência, aproximando-se mais do que se denomina a fossilização – em que o desenvolvimento linguístico fica estacionado.

De acordo com Lima-Salles; Naves (2010), há hipóteses que postulam o acesso direto ou indireto à GU, ou ainda o acesso a ambas – GU e L1, quando da aquisição da L2. Na primeira hipótese, o aprendiz estaria restrito à fixação paramétrica da LI, ou seja, não haveria a refixação de parâmetros, havendo, assim, o fenômeno da interferência da L1. A segunda hipótese é que, apesar de existirem diferenças na aquisição da L1 e da L2, estas não impedem o acesso à GU, de modo que há evidência disso na gramática da interlíngua do aprendiz: “nela identificam-se fenômenos não observados no input da língua alvo nem determinados pela gramática da L1, o que leva a concluir que a interlíngua manifesta propriedades determinadas mediante o acesso à GU, independentemente da L1 e da natureza do input” (p. 29). Assim, sob esse viés, observa-se que a aquisição de L2 não ocorre apenas em função de resolução de problemas, já que o falante não-nativo apresenta aprendizagem de dados a que ele não foi exposto.

Quanto às possibilidades para entender as dificuldades na aquisição de segunda língua, as autoras citam dois aspectos que devem ser destacados, o primeiro é que, em relação à interferência de L1, consideram que não pode ser vista como a causa única de dificuldades e erros produzidos pelos aprendizes. O segundo é que há os fatores internos (os processos cognitivos e os aspectos afetivos gerais e individuais), os externos (os

diferentes contextos de aprendizagem), os quais devem ser levados em consideração nesse processo de aquisição de L2.

Mais especificamente sobre o tema abordado neste trabalho, Salles *et al.* (2002) tratam, também, sobre a aquisição de uma língua oral auditiva por surdos. De acordo com a referida obra, nesse caso específico de aquisição, estão envolvidos diversos fatores, tanto do ponto de vista cognitivo da representação mental do conhecimento linguístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo.

Assim, um dos aspectos que se deve levar em consideração no processo de ensino e aprendizagem da L2 é que a exposição do surdo ao input da língua deve levar em consideração o pressuposto de que a aquisição de L2 consiste na representação mental dos estágios sucessivos do conhecimento linguístico, a interlíngua. Além disso, deve-se, também, levar em consideração as diferenças cruciais nas modalidades oral auditiva e a visuo-espacial.

Quanto ao sucesso da aquisição do português escrito pelos sujeitos surdos, as pesquisas têm demonstrado que eles desenvolvem habilidades linguísticas consideráveis a despeito do acesso extremamente restrito aos dados linguísticos. Essa questão será retomada.

3. Características gramaticais da LIBRAS

3.1 A modalidade visual-espacial

Conforme amplamente reconhecido nos estudos linguísticos, as línguas de sinais utilizam a modalidade visuo-espacial, diferentemente das línguas orais, que utilizam a modalidade oral-auditiva. Lima-Salles *et al.* (2006) observam que entre os aspectos que caracterizam a modalidade das línguas de sinais, destaca-se a motivação icônica de alguns sinais. De acordo com as autoras, a iconicidade se explica pela natureza do canal perceptual:

“(…) na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente (…)” (p. XX)

As autoras acrescentam que, assim como nas línguas orais existem os traços suprasegmentais, os quais são o contorno melódico e a intensidade, as línguas de sinais também apresentam traços semelhantes como as expressões não manuais (faciais) e o

ritmo, de modo que, para a comunicação ser efetiva, esses aspectos não podem ser ignorados. Ademais, referindo-se ao estudo de Ferreira Brito (1995:11), as autoras observam que esses aspectos devem ser analisados “como parte do que é central à gramática de uma língua e não apenas enquanto fator paralinguístico ou periférico” (p. 84), já que estão presentes em ambas as modalidades de língua.

Nesse mesmo sentido, apesar dos diversos aspectos que diferenciam essas modalidades, podem-se citar, também, outros que as aproximam, tal como os universais linguísticos a que se associam características sociolinguísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, ou seja, aspectos encontrados tanto nas línguas áudio-orais como nas línguas visuo-espaciais, conforme citado pelas autoras. Isso vem ratificando que as línguas de sinais também são manifestações da faculdade da linguagem.

Recorrendo a uma sistematização proposta na obra de Fromkin; Rodman (1993) sobre propriedades universais das línguas naturais, Salles et al. (2006) demonstram que tais propriedades podem ser aplicadas às línguas de sinais. O primeiro universal linguístico a constar na lista de sistematização é que onde houver seres humanos, haverá língua, e isso acontece com as línguas de sinais, já que em cinco continentes observa-se a presença dessas. O segundo é que não há língua primitiva, todas são complexas e capazes de expressar qualquer ideia. Ademais, estão frequentemente sendo atualizadas, recebendo a inserção de diversos itens lexicais, à medida que os falantes sentem a necessidade disso. Essa ideia leva a outro universal, o qual postula que todas as línguas mudam com o decorrer do tempo, assim, um exemplo citado pela autora é o sinal da palavra PESSOA, que sofreu modificação ao longo do tempo.

O quinto universal é a constatação da presença da arbitrariedade dos sinais nas línguas visuo-espacial, apesar de existir a presença também da motivação icônica dos sinais. Outro que pode ser citado é que todas as línguas naturais se utilizam de um conjunto finito de sons (ou gestos) combinados para formar elementos significativos ou palavras. Há ainda nas línguas a presença de elementos discretos para formação das palavras, o que também ocorre nas línguas de sinais, com a presença, por exemplo, das unidades constitutivas do sinal, conforme indicado no estudo pioneiro de Ferreira-Brito (1985.: 35) sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

- Configuração de mão (CM)
- Ponto de articulação (PA)

- Movimento (M)
- Orientação (Or)
- Expressões não-manuais (ENM)

Nesse sentido, um contraste de significado pode ser estabelecido por um único parâmetro, o que confirma o papel desses elementos como traços mínimos.

Nesse mesmo viés, outro universal é a existência em todas as línguas de categorias gramaticais, como nome, verbo. Na sequência, aponta-se que universais semânticos, como fêmea ou macho, animado ou humano, são representados em todas as línguas. O sinal JUNTO/COM ('com'), apresentado na figura 1, é uma categoria preposicional da Libras, usada para denotar a estrutura comitativa, que se aplica a argumento marcado para o traço [+animado]: JUNTO PEDRO ('junto de Pedro').

Figura 1: O sinal JUNTO (extraído de CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001)



Finalmente, os últimos universais apontados nessa sistematização é que todas as línguas possuem formas para indicar tempo passado, negação, pergunta, comando, etc, universais sintáticos revelam que toda língua tem meios de formar sentenças e qualquer criança normal, nascida em qualquer lugar do mundo, de qualquer origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de aprender qualquer língua à qual é exposta.

Em relação à aquisição da língua de sinais por crianças surdas como L1, é essencial que a criança surda seja exposta ao *input* da língua de sinais. Salles; Naves (2010, p. 27) observam que

“Os estágios pelos quais a criança ouvinte passa na aquisição da língua oral também ocorrem na aquisição da língua de sinais pela criança surda. Tal correspondência verifica-se desde o período de balbucio, o qual consiste na

atividade vocal – no caso de crianças ouvintes expostas a uma língua oral – e na atividade manual – no caso de crianças expostas a uma língua de sinais (Quadros 1997).”

3.2 Propriedades gramaticais e a estrutura da oração em LIBRAS

A fim de observar alguns aspectos da aprendizagem do português pelos sujeitos surdos, passo a elencar algumas das propriedades gramaticais da referida língua bem como as estruturas das sentenças em LIBRAS, a partir do estudo feito por Ferreira (2016), o qual analisa os pronomes, a concordância verbal em LIBRAS e a ordem dos termos.

No que se refere aos pronomes pessoais, na LIBRAS, há a indicação dos referentes das três pessoas do discurso, no singular e no plural. Além disso é postulado por Lillo Martin & Klima (1990) que o sistema pronominal nas línguas de sinais se realiza por meio da apontação, que apresenta o uso da configuração de mão, em que o indicador é orientado para o ponto no espaço em que está situado o referente. Assim, os referentes do discurso são marcados pela indicação de um ponto no espaço de sinalização, sendo que esse espaço é definido na frente do corpo do sinalizador.

No caso da concordância em LIBRAS, de acordo com Ferreira (2016), entre sujeito e verbo e entre verbo e objeto a concordância é realizada, por hipótese, por meio de afixos flexionais ou por traços de pessoa e número no verbo, que correspondem a propriedades referenciais dos argumentos selecionados pelo predicado. As classes principais de referências na LIBRAS são: nomes próprios, substantivos comuns (núcleo de sintagma nominal) e pronomes. Além da referência por meio de sinais independentes, é possível indicar os referentes por meio dos parâmetros do movimento e da orientação na estrutura do sinal. No entanto, a concordância de sujeito e de objeto depende do tipo de verbo. Na LIBRAS, existem dois tipos de verbos: verbos com concordância verbal, que indicam o referente na posição de sujeito e de objeto por meio do parâmetro do movimento e da orientação, e verbos sem concordância, em que o sujeito e o objeto são indicadas pela apontação.

Quanto à ordem dos termos na LIBRAS, de acordo com o autor em referência, a LIBRAS possui estrutura frasal semelhante à estrutura do português brasileiro, que é a ordem SVO. São citados outros estudos para demonstrar esse fato, como o das autoras

Felipe (1989), Ferreira-Brito (1995) e Quadros; Karnopp (2004), as quais analisam a ordem dos termos da oração na LIBRAS e evidenciam que a ordem básica é sujeito-verbo-objeto.

Considerando a existência de verbos com concordância, Quadros (1997) observa que há, na LIBRAS, instâncias de categorias vazias argumentais:

Tanto a posição de sujeito como de objeto pode ser omitida na LIBRAS observando restrições quanto à classe de verbos e a dependência de elementos do discurso, assim como observa Felipe. Nessas sentenças a ordem SVO é mantida, pois a categoria vazia que “ocupa” as posições de sujeito e objeto apresentam realidade sintática, isso é verificado através da contra parte fonética das posições vazias. (QUADROS, 1997, p.03).

Nesse viés, passo a descrever com mais detalhe a sintaxe do sujeito e do objeto na língua de sinais brasileira, considerando os tipos de verbos.

3.2.1 A sintaxe do sujeito e do objeto

Para tratar da sintaxe do sujeito e do objeto, será observada a classificação dos verbos na LIBRAS. Quadros e Quer (2010) ressaltam que a classificação verbal mais comum é a proposta por Padden (1983-1988), trata-se de uma classificação tripartida:

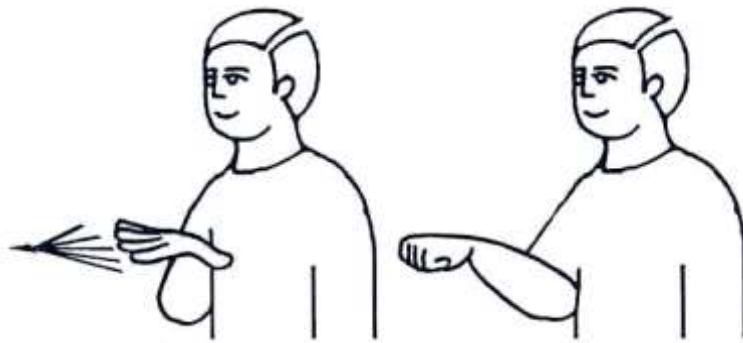
1. Verbos simples: não se flexionam para pessoa e número e não tomam afixos locativos; pode-se citar como exemplo os verbos: PENSAR, SONHAR, DORMIR.
2. Verbos com concordância: se flexionam para pessoa e número; pode-se citar como exemplo os verbos: ENTREGAR, AVISAR, AJUDAR.
3. Verbos espaciais: se flexionam para pessoa, número ou aspecto, mas tomam afixos locativos, pode-se citar como exemplo os verbos: IR, VIR, LEVAR

Considerando que a concordância é um fenômeno exclusivamente associado às funções de sujeito e de objeto, Quadros e Quer (2010) propõem (seguindo Quadros 1999) que os verbos estariam subdivididos em verbos sem concordância (de que fazem parte os verbos simples e os verbos espaciais) e em verbos com concordância. Os verbos simples em língua de sinais são aqueles que não marcam o referente na estrutura do sinal. Os verbos espaciais são aqueles que costumam “denotar movimento e posição no espaço, por essa razão, admitem afixos locativos, que identificam locais no espaço

neutro da sinalização” (p. 58). No caso dos verbos com concordância, o sujeito e o objeto são recuperáveis na realização do sinal do verbo, como é o caso das sentenças abaixo, :

(1) b_{3p} PEGAR a_{3p} (‘Ela pegou isso’)

Figura 2: verbo PEGAR (extraído de Capovilla; Raphael (2001))



2) a_{3p} ENTREGAR b_{1p} (‘Ele/a me entregou [algo]’)

Figura 3: verbo DAR/ ENTREGAR (extraído de Capovilla; Raphael, 2001)



Em (1), o que se quer dizer é que ‘ele’ ou ‘ela’ (b), que é o sujeito, pegou alguma coisa (a), que é o objeto do verbo. Assim, o argumento na posição de objeto é pronunciado por meio do movimento que parte do referente desse argumento. Em (2), ocorre uma situação diferente, pois o que se quer dizer é que ‘ele’ (a), que é o sujeito, entregou algo ‘para mim’ (b), que é o objeto do verbo. Considerando o ponto de partida do movimento, o verbo PEGAR realiza o movimento reverso, pois parte da posição de objeto, em relação ao verbo ENTREGAR, em que o movimento parte da posição de

sujeito. Quanto à ordem dos termos, a primeira está na ordem OVS, e a sentença posterior está na ordem SVO.

3.2.2 Sentenças com a presença do tópico na LIBRAS

A ordem dos termos na oração pode ser alterada na presença do tópico, em LIBRAS, o que gera sentenças do tipo SOV e OSV. Nesses casos é necessário o uso de marcas não-manuais para indicar a topicalização. Os exemplos a seguir foram retirados de Quadros & Karnopp (2004, p.139-141), apud Ferreira (2016):

SVO: (3) ELE_a ASSISTIR_b TV ‘Ele assiste TV.’

OSV: (4) TV_b ELE_a ASSISTIR_b ‘TV, ele assiste ____.’

Essas marcas são consideradas gramaticais, como a direção do olhar referindo-se à pessoa objeto de referência.

3.2.3 Sentenças com verbos sem concordância, que apresentam constituintes duplicados.

A sentença a seguir é exemplo de construção com foco, em que se verifica a estrutura SOV. O exemplo (5) foi retirado de Quadros & Karnopp (2004, p. 153), apud Ferreira (2016). Esse processo é marcado por movimento de cabeça (mc).

(5) EU ~~PERDER~~ LIVRO <PERDER>mc
‘Eu perdi o livro.’

De acordo com as autoras, há a duplicação do verbo ‘PERDER’ em posição final e depois o apagamento da primeira ocorrência do verbo no nível da forma fonológica (FF), gerando a ordem SOV. Assim, acredita-se que as ordens SVO/VOS/SOV podem estar associadas ao foco duplicado e ao foco contrastivo.

Ferreira (2016) apresenta o quadro que sistematiza as ordens em LIBRAS, conforme Quadros & Karnopp (2004, p. 156):

<i>ORDEM</i>	<i>SIM</i>	<i>COM RESTRIÇÕES</i>
SVO	X	
OSV		X
SOV		X
VOS		X

Distribuição da ordem das sentenças na LIBRAS

4. Interlíngua de surdos aprendizes do português escrito

No processo de aquisição de uma língua, o falante passa por um período de transição quando da manifestação linguística da língua-alvo, esse período denomina-se interlíngua. De acordo com Ferreira (2016), Larry Selinker conceitua o referido termo:

o termo ‘interlíngua – IL’ se refere a “um estágio intermediário de um aluno que pretende adquirir uma segunda língua”, ou seja, “o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua”. Esse termo inclui a interferência da língua materna, já que é importante distinguir como se manifesta na interlíngua durante o processo de aquisição.

O autor em comento, na análise desse conceito, observa que o termo interlíngua é dividido em dois componentes, ‘língua’ e ‘inter’. Língua como um sistema linguístico autônomo e “inter” como representação do desenvolvimento linguístico desse falante não-nativo. Assim, a definição capta uma característica marcante do desempenho linguístico desse sujeito, que apresenta traços tanto da L1 como da L2, mas ao mesmo tempo difere de ambas. Como características da interlíngua, pode-se citar: estrutura sintática inadequada em relação às características da língua alvo e da língua do aprendiz: construção de sentenças (aparentemente) incompletas, falhas na concordância, troca da ordem das palavras na sentença, uso inadequado do verbo e de outros elementos gramaticais e lexicais.

Nesse contexto, o surdo como aprendiz de uma segunda língua, no caso o português escrito, também desenvolve uma interlíngua, de acordo com a pesquisa em análise. Ainda mais precisamente, a situação dos surdos é semelhante à dos aprendizes ouvintes: por hipótese, no início, predominam as características da língua de sinais, que é a primeira língua dessas pessoas. Com a exposição à L2 (português), nas fases de desenvolvimento, o aprendiz adquire gradualmente as características da L2.

Nesse viés, passo a descrever traços da interlíngua dos surdos no quesito da estrutura da sentença, considerando a realização das funções sintáticas de sujeito-S, verbo-V, objeto-O e também o preenchimento de cada posição, com base na pesquisa de Ferreira (2016).

Para observação desses aspectos, Ferreira (2016) realizou uma pesquisa com 19 participantes surdos matriculados no sistema público do ensino fundamental de 4º ao 9º ano, distribuídos em 2 (dois) grupos: 4º a 5º ano e 8º a 9º ano. A faixa etária é de 10 a

20 anos, todos são usuários de LIBRAS e apresentam surdez entre moderada, severa e profunda.

A atividade proposta para produção de textos pelos estudantes consistia em que os participantes criassem uma frase com verbos apresentados por meio de imagem coletada do dicionário de Capovilla; Raphael (2001), sendo que foram colocados 13 itens lexicais da categoria verbo, de maneira que todos os verbos dispunham de argumentos. Desse modo, para análise da interlíngua de surdos aprendizes do português, passamos a observar a produção realizada pelo grupo A. Para a análise dos dados, o autor da pesquisa disponibilizou a seguinte tabela:

S ϕ	sujeito nulo	S	sujeito
O ₁ ϕ	objeto nulo	O ₁	objeto direto
O ₂ ϕ	Objeto (indireto) nulo	O ₂	objeto indireto

O quadro 1, a seguir, apresenta os dados que foram produzidos pelos alunos participantes de 4º ao 5º ano / 10 a 11 anos, com a produção de sentenças com verbos transitivos diretos (VTD) e dois argumentos, considerando a ordem dos termos (S/V/O) e realização dos argumentos na posição de sujeito e de objeto (direto e indireto).

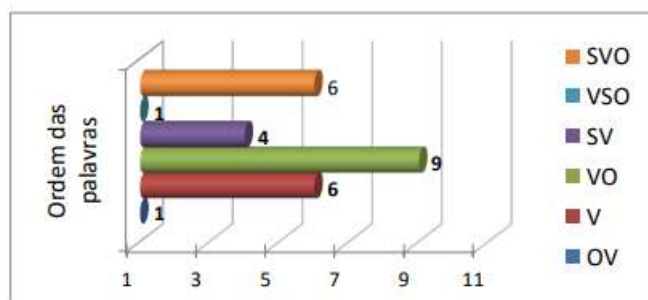
Verbos	ARG.	VC4(10)	JA5(11)	LF5(11)	LH5(11)
'entender' (VTD)	2	S ϕ VO ₁ ϕ	SVO ₁ ϕ	S ϕ O ₁ V	S ϕ VO ₁ ϕ
'ter' (VTD)	2	S ϕ VO ₁	SVO ₁ ϕ	SVO ₁	SVO ₁
'estudar' (VTD/VI)	2	O ₂ +SVO ₁	SVO ₁ ϕ	SVO ₁ ϕ	O ₂ ϕ +S ϕ VO ₁ ϕ
'aprender' (VTD/VI)	2	###	SVO ₁	SVO ₁	S ϕ VO ₁
'sentir' (VTD)	2	VSO ₁	S ϕ VO ₁	S ϕ VO ₁ ϕ	S ϕ VO ₁
'responder' (VTD)	2	S ϕ VO ₁ ϕ +O ₂	S ϕ VO ₁	S ϕ VO ₁	S ϕ VO ₁
'conhecer' (VTD)	2	S ϕ VO ₁ ϕ	S ϕ VO ₁ +O ₂	S ϕ VO ₁	SVO ₁

Quadro verbos transitivos diretos

O que se observa como recorrente nos referidos dados é a predominância da ordem SVO. Ademais, é destacado pelo autor da pesquisa que, na maioria dos casos, os verbos transitivos diretos ocorrem com o argumento interno (objeto direto).

Os quadros 2 e 3, dispostos a seguir, apresentam a quantificação das ordens encontradas:

ORDEM		QTS
$O_2+SVO_1 = SVO_1 =$	SVO	6
$VSO_1 =$	VSO	1
$SVO_1\phi =$	SV	4
$S\phi VO_1+O_2 = S\phi VO_1 =$	VO	9
$O_2+S\phi VO_1\phi = S\phi VO_1\phi+O_2 = S\phi VO_1\phi =$	V	6
$S\phi O_1V =$	OV	1



O que se observa a partir da análise dos dados a seguir é que a ordem mais usada é VO (9), sendo que as sentenças que ocorrem na ordem básica SVO são 6. Somando as ordens SVO, SV e VO, que seguem o padrão de ordem básica, foram encontrados 19 dados. Em 6 dados observa-se apenas o V. Dois dados não seguem a ordem básica – VSO e OV.

Os dados a seguir (Quadro 4) foram obtidos a partir da construção de frases com verbos transitivos diretos e indiretos (VTDI) com três argumentos:

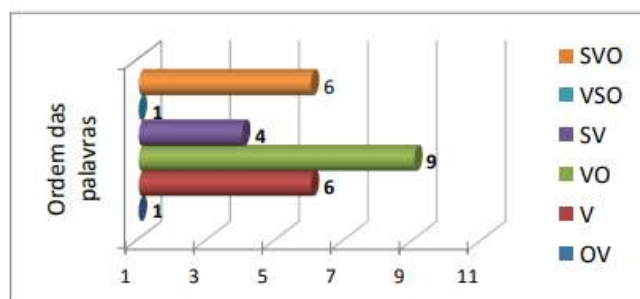
Verbos	ARG.	VC4(10)	JA5(11)	LF5(11)	LH5(11)
'falar' (VTDI)	3	$S\phi VO_1O_2\phi$	$S\phi VO_2\phi O_1$	$S\phi VO_1\phi O_2\phi$	$S\phi VO_1O_2\phi$
'avisar' / 'contar' (VTDI)	3	$S\phi VO_1O_2\phi$	$S\phi VO_1\phi O_2\phi$	$S\phi VO_1O_2\phi$	$S\phi VO_2\phi O_1$
'pagar' (VTDI)	3	$S\phi VO_1\phi O_2\phi$	$S\phi VO_1O_2\phi$	$SVO_1\phi O_2\phi$	$O_1O_2\phi S\phi V$
'convidar' (VTDI)	3	$O_1S\phi VO_2$	$S\phi VO_2\phi O_1$	$S\phi VO_1O_2\phi$	$O_1O_2\phi S\phi V$

O que se constatou nesse caso foi que a maioria dos dados foi construída com sujeito nulo [S ϕ]. Assim, de acordo com Ferreira (2016), a hipótese para explicar esse resultado é considerar a interferência da L1, uma vez que, nesses casos, pode-se supor que os participantes se referem à primeira pessoa EU, e na LIBRAS, é usual que, na 1ª pessoa, o sujeito seja nulo, sendo assim, na interlíngua (escrita), é esperado que não haja a realização do sujeito. Em outros casos, ocorre mudança em relação à ordem básica, então o primeiro termo é o objeto, como OV, ou os dois objetos ocorrem antes do verbo. Uma forma de explicar esse resultado é considerar a interferência da L1, uma vez que,

em LIBRAS, com verbos bitransitivos, como DAR, o argumento *tema* ocorre muitas vezes antes do verbo.

Nos quadros 5 e 6, apresenta-se a quantidade de sentenças em cada tipo de ordem:

ORDEM		QTS
$O_2+SVO_1 = SVO_1 =$	SVO	6
$VSO_1 =$	VSO	1
$SVO_1\phi =$	SV	4
$S\phi VO_1+O_2 = S\phi VO_1 =$	VO	9
$O_2+S\phi VO_1\phi = S\phi VO_1\phi+O_2 = S\phi VO_1\phi =$	V	6
$S\phi O_1V =$	OV	1



Observa-se que a predominância de ocorrências nas sentenças é a ordem VO e a segunda de maior frequência é SVO, seguida das sentenças em que ocorre apenas V. Dois dados não seguem a ordem básica – VSO e OV.

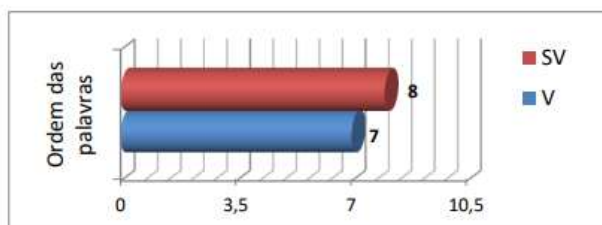
A seguir, passamos à análise da ocorrência de sentenças com os verbos intransitivos, estes verbos funcionam com apenas um argumento.

Verbos	ARG.	VC4(10)	JAS(11)	LF5(11)	LH5(11)
'nacer' (VI)	1	SV	SV	SV	$S\phi V$
'dormir' (VI)	1	$S\phi V$	SV	$S\phi V$	$S\phi V$
'estudar' (VI)/ VTD	1	O_2+SV+O_1	SV	$S\phi V$	$S\phi V$
'aprender' (VI)/ VTD	1	###	$SV+O_1$	$SV+O_1$	$S\phi V+O_1$

O que se observa a partir da análise dos dados, conforme apontado pelo autor, é que os verbos 'nacer e dormir' são utilizados como verbos intransitivos, entretanto, os verbos 'estudar e aprender' são, além de intransitivos, transitivos diretos. Além disso, foram encontrados sujeitos nulos na estrutura sintática. Assim verificam-se as ordens: SV, V, OSVO. Nesse mesmo contexto, conforme apresentam os quadros 8 e 9, a ordem

SV é mais frequente, enquanto a ocorrência isolada de V aparece na sequência, com 7 (sete) ocorrências. Além disso, há o sujeito nulo expresso com verbos intransitivos [V] e com o verbo realizado com complemento. Encontraram-se, também, 8 (oito) sentenças com sujeito expresso, mas o verbo ocorre com um complemento na ordem [VO] e [OV]. Desse modo, a hipótese apresentada na pesquisa é que o sujeito nulo ocorra, em referência à primeira pessoa, conforme descrito anteriormente.

ORDEM		QTS
$O_2+SV+O_1 = SV+O_1 =$	SV	8
$S\phi V+O_1 = S\phi V =$	V	7



Por fim, a pesquisa apresenta a ocorrência total de sentenças em cada uma das ordens:

TOTAL:	SVO	6
	SV	13
	VSO	1
	V	16
	VO	18
	OV	3
	OVO	1

Portanto, observa-se que na escrita dos estudantes surdos há marcas da interlíngua, já que há predominância da ordem VO. Além disso, verifica-se a frequente utilização de sentenças com o sujeito nulo, bem como a utilização do verbo isolado na estrutura da sentença. De acordo com o autor, isso pode estar relacionado à característica da LIBRAS, que usa pronomes por um sistema de apontação, sendo que na língua alvo não há algo correspondente. Finalmente a pesquisa aponta que em 18 dados é realizada a estrutura VO, de maneira que isso leva à constatação de que o argumento interno é muito importante para o significado da sentença e, por isso, não pode ser retirado.

5. Caminho metodológico para o uso da estrutura VO no ensino do português L2

Considerando os resultados apontados pela pesquisa, os quais demonstram a preferência do aprendiz pela estrutura VO, é cabível a sugestão de se utilizar essa tendência do aprendiz de segunda língua na orientação das decisões metodológicas para que o ensino e a aprendizagem do português para surdos sejam mais eficazes. A partir das próprias criações dos estudantes, o professor pode demonstrar para os aprendizes a existência do sistema de apontação da língua de sinais, traço esse que não existe no português. Assim, é necessário salientar aos aprendizes que, quando for escrever em português, o aprendiz deve atentar para a necessidade de verificar se o sujeito está devidamente referenciado, seja por meio do sistema pronominal, seja pela flexão verbal, bem como o objeto, pelas retomadas anafóricas pronominais, para que a estrutura da língua portuguesa seja atendida.

Ao discorrer sobre a aquisição de uma segunda língua, Kato (2005) discorre sobre o processo, ressaltando o papel da primeira gramática adquirida, ou seja, a L1:

[...] a gramática da L1 contém uma periferia marcada onde valores paramétricos opostos ao da gramática nuclear podem estar presentes, com caráter marcado, recessivo, valores esses que podem assumir um valor competitivo, durante a escolarização, em relação aos valores que se encontram definidos na gramática nuclear.

Dessa forma, é possível estabelecer uma comparação e assumir que esse fenômeno está presente na interlíngua de pessoas surdas quando da aprendizagem do português como segunda língua.

Assim sendo, a fim de que o aprendiz perceba essa competição entre as gramáticas as quais estão a sua disposição, o professor pode partir de um ensino bilíngue, mais reflexivo, em que o estudante tenha acesso a um conjunto de dados: de um lado sentenças produzidas por ele, sua interlíngua, de outro lado, sentenças com a estrutura argumental completa da LIBRAS e do português, de maneira que ele perceba a diferença entre as línguas.

Pilati et al (2010), em referência à Lobato (2003), citam três técnicas que favorecem o trabalho com a gramática em sala de aula, as quais auxiliariam no desenvolvimento da

competência gramatical do aluno, quais sejam o procedimento de descoberta, eliciação e técnica de resultados.

O procedimento de descoberta, como o próprio nome já diz, se relaciona com uma forma de apresentação do conteúdo gramatical ao aluno. Na sequência, estão presentes a prática da pesquisa e a busca de respostas as quais levam à reflexão sobre a língua e ao autoconhecimento.

O procedimento de descoberta é eficiente para a aprendizagem da gramática de uma língua, já que, de acordo com os autores:

Em vez de se apresentar uma regra e seus usos, apresenta-se um conjunto de dados organizados e o aluno irá descobrir o fenômeno gramatical em questão, e irá desvendar os elementos gramaticais que entram em jogo. Ou seja, os dados são apresentados ao aluno e ele, usando sua competência gramatical, terá o prazer de descobrir os recursos linguísticos que muitas vezes faz uso inconscientemente. (p. 990)

O processo de eliciação consiste na identificação, por parte dos alunos e do professor, dos aspectos linguísticos envolvidos em um determinado contexto e na tentativa futura de organização das regras apreendidas. Desse modo, a partir do conhecimento de traços da interlíngua dos aprendizes surdos, o professor faria a análise dessas sentenças produzidas por seus alunos e os auxiliaria na organização das regras da língua alvo, caso estas não fossem observadas, considerando ainda a comparação com as estruturas da L1.

Finalmente, há a técnica de resultados, momento no qual o aluno é motivado à utilização da língua alvo, bem como à reflexão sobre os usos que faz da língua, os efeitos de sentido produzidos pelo texto produzido. De acordo com os autores, trata-se de uma oportunidade de análise sobre os efeitos do uso de determinadas estruturas linguísticas.

Dessa maneira, o professor pode pensar estratégias metodológicas de ensino e auxiliar seu aluno na aquisição do português escrito como L2 a partir tanto do conhecimento de características da interlíngua de seus alunos, como fundamentado nas teorias abordadas aqui expostas.

6. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a situação linguística do surdo em contexto educacional. Para tanto, foi analisada a interlíngua de aprendizes surdos do português como L2, considerando-se a contribuição de estudos prévios. Inicialmente, estabelecemos o marco teórico gerativista para a análise do fenômeno da interlíngua do surdo. Nesse sentido, assumimos a hipótese de que o conhecimento linguístico é uma capacidade inata, referida como Faculdade de Linguagem. Em seguida, consideramos o estudo de Ferreira (2016), em que é analisada a estrutura da sentença na interlíngua dos surdos, considerando a ordem dos termos nas sentenças e a realização dos argumentos. Os resultados observados foram que a ordem SVO é bastante utilizada, já que a LIBRAS apresenta essa ordem na gramática da língua, mas, também, se observou a recorrência da ordem VO, de maneira que isso leva à constatação de que o argumento interno é muito importante para o significado da sentença, e por isso o usuário da língua não deixa de utilizá-lo.

Ademais, verificou-se nessa pesquisa que a maioria das sentenças foi construída com sujeito nulo [S ϕ], o que pode estar relacionado à referência à primeira pessoa, bem como constatou-se a utilização do objeto nulo. A hipótese de Ferreira (2016) é que esses resultados relacionam-se à característica do sistema pronominal da LIBRAS, a qual adota um sistema de apontação, sendo que na língua alvo não há algo correspondente.

Logo, foi realizada uma proposta de metodologia, a partir de pressupostos teóricos, baseada na importância de utilizar as produções dos aprendizes, considerando-se as marcas da L1 na interlíngua, de modo que, a partir da adoção de uma abordagem bilíngue, os aprendizes observem as diferenças entre a língua alvo e a L1. Assim, a partir da exposição de dados, da análise das estruturas de cada uma das línguas, o aprendiz deverá desenvolver um conhecimento mais consistente da língua alvo, poderá construir as sentenças de forma mais eficiente, bem como textos, tendo consciência do sistema de sua língua e das regras dispostas.

7. Referências bibliográficas

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. 2ª edição – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001

FERREIRA, HELY CÉSAR. *Estrutura argumental e ordem dos termos no português l2 (escrito) de surdos. Dissertação em Linguística.* UnB. Brasília. 2016

LIMA-SALLES, H. M. M e NAVES, R. R. Estudos gerativos: fundamentos teóricos e de aquisição de L1 e L2. In: LIMA-SALLES, H. M. M. e NAVES, R. R. (Org.) *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2010, p.19 a 32

M. A. MARQUES, E. KOLLER, J. TEIXEIRA & A. S. LEMOS (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino.* Braga, CEHUM (U. do Minho), 2005: 131-145.

PILATI, ELOISA; SILVA, KLEBER APARECIDO DA; DIAS, JULIANA DE FREITAS. *Ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa.* RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010

SALLES, HELOISA MARIA MOREIRA LIMA; FAULSTICH, ENILDE; CARVALHO, ORLENE LÚCIA; RAMOS, ANA ADELINA LOPO. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.* Brasília: Ministério da Educação, 2004.