



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**A realização morfosintática do verbo ir de movimento
no português escrito como segunda língua por surdos**

Uriane Almeida Oliveira

Brasília

2018



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Mestrado em Linguística

A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua por surdos

Uriane Almeida Oliveira

Dissertação submetida ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, para a satisfação parcial dos requisitos à obtenção do grau de MESTRE EM LINGUÍSTICA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rozana Reigota Naves

Brasília

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OOL48r Oliveira, Uriane Almeida
 A realização morfossintática do verbo ir de movimento no
português escrito como L2 por surdos / Uriane Almeida
Oliveira; orientador Rozana Reigota Naves. -- Brasília, 2018.
 123 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2018.

 1. verbos de movimento . 2. verbo ir de movimento. 3.
aquisição de segunda língua. 4. português escrito por surdos.
I. Naves, Rozana Reigota, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de autoria de Uriane Almeida Oliveira, intitulada “A realização morfosintática do verbo *ir* de movimento no português escrito como L2 por surdos”, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, defendida e aprovada em 28 de março de 2018, pela banca constituída por:

Profa. Dra. Rozana Reigota Naves (PPGL/LIP/IL/UnB)

Orientadora

Profa. Dra. Keli Cristiane Eugênio Souto (Unimontes)

Membro efetivo

Profa. Dra. Cristiane Batista Nascimento (LIP/IL/UnB)

Membro efetivo

Profa. Dra. Heloisa Maria Moreira Lima Almeida Salles (PPGL/LIP/IL/UnB)

Suplente

AGRADECIMENTOS

Sei que é grande o risco de esquecer alguém ou algum grupo já que tantos são os anjos que Deus coloca na minha história, mas mesmo assim me ariscarei a agradecer aos que neste momento eu me recordar e rendendo a Deus minha gratidão primeira tenho certeza de que Ele de todos cuidará.

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida, fonte da sabedoria e causa da minha alegria, pela infinita bondade com a qual me agracia todos os dias; pelos ensinamentos que me proporciona em meio aos cansaços, às preocupações, aos fatos engraçados, ao renovar das forças, à alegria na simplicidade, ao apresentar cada etapa em oração como lição não só acadêmica, mas de vida, à novidade cotidiana e ao carinho do colo de Pai. Peço a Ele a graça de iluminar meu intelecto e minha vontade, para que todos os meus atos comecem e terminem Nele. Agradeço a Nossa Senhora pela docilidade virtuosa com a qual me ensina a ser mulher, em todas as áreas da minha vida.

Agradeço à minha amada família, que suportou minha ausência nos últimos tempos, mas sempre com palavras de ânimo e confiança. Ao meu pai (José Milton), à minha mãe (Maria Lusanira), aos meus irmãos (Uiara, Uiadan e Uriele), minha gratidão por sempre me incentivarem em todos os meus projetos. Ao meu sobrinho (Renato), que nasceu mês passado e encheu nossa família de alegria, obrigada por todos os sorrisos. O carinho amoroso de cada um de vocês, nos pequenos detalhes diários, me fortalece surpreendentemente a cada passo.

Agradeço à Família Eclesial Gratidão, da qual faço parte, pelo apoio espiritual, pela vida fraterna, por compreenderem minha ausência e pelos ensinamentos tão preciosos que me ajudam a entender que tudo na vida é formação. Um dia teremos nossa escola.

Minha gratidão sincera a todos os professores do mestrado que sempre estiveram disponíveis para colaborar nas discussões e nos esclarecimentos teóricos, sem falar dos carinhos sorrisos, cumprimentos, histórias e acolhedores abraços.

Agradeço, em especial e com admiração, à minha linda orientadora, Dra. Rozana Naves, por ser essa pessoa maravilhosa em todos os aspectos, que com serenidade e carinho sempre conduziu, na medida certa, todas as coisas. Obrigada por ter sido minha

professora, amiga e conselheira, por ter me convidado a dar aula contigo, por acreditar no meu potencial e me incentivar sempre. Que Deus continue a te abençoar!

Agradeço aos colegas de mestrado pela disponibilidade em partilhar estudos, pelas trocas de experiências, pelo aprender juntos os trâmites acadêmicos, especialmente ao Murilo, que me fez rir várias vezes ao desbravarmos os caminhos para submeter a pesquisa ao CEP-CHS da UnB utilizando a plataforma Brasil; a Rosani e a Cintia, pelas contribuições na área de surdez e LSB; a Paula, a Layane, a Letícia, a Lizandra e a Aline, pelas pesquisas realizadas e pelas experiências relatadas.

Agradeço à Rosângela, secretária do CEP-CHS da UnB, pela solicitude com a qual me auxiliou em todas as etapas do processo de submissão do projeto para a realização da pesquisa.

Agradeço à minha equipe de trabalho do Departamento de Música da UnB que autorizou meu pedido de licença para a conclusão do mestrado.

Minha gratidão especial a todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa e a todos os pais que autorizaram a participação de seus filhos, conscientes da importância das pesquisas nessa área como contributo para melhores condições de ensino-aprendizagem aos surdos.

Meu *muito obrigada* às instituições colaboradoras e a todas as professoras que me auxiliaram com os alunos surdos, sendo intermediadoras de todas as explicações necessárias, de maneira especial às professoras: Gisele Mota, Tânia, Fani, Verônica, Hellen, Flávia, Jéssica, Patrícia (monitora – que me recebeu com toda a atenção e carinho), Gisele e Cirlene (supervisoras). Agradeço também pelo apoio de Gislane (assistente social), irmã Maria¹ e Pe. Paulinho.

Gratidão também à banca examinadora desta dissertação, por terem aceitado o convite em contribuir de modo precioso com este trabalho. E a todos os meus amigos que me apoiaram na realização do mestrado.

E por fim, mas não menos importante, eu agradeço a todos os estudiosos que serviram como fontes de pesquisa para o desenvolvimento deste tema. Muito obrigada!

¹ Agradeço pela boa vontade dos surdos e da instituição beneficente na qual trabalham irmã Maria e Gislane, que, apesar da disponibilidade em contribuir com a pesquisa acadêmica, por insuficiência de dados quanto ao fenômeno investigado, não foi possível integrá-la como instituição colaboradora.

Dedico esta dissertação a todos os surdos,
para que adquiram a Língua de Sinais Brasileira e o português escrito
das melhores maneiras possíveis.

Criador Inefável,
Vós que sois a fonte verdadeira da luz e da ciência,
derramai sobre as trevas da minha inteligência
um raio da Vossa claridade.

Dai-me inteligência para compreender,
memória para reter,
facilidade para aprender,
sutileza para interpretar
e graça abundante para falar.

Meu Deus,
semeai em mim a semente da Vossa bondade.

Fazei-me pobre sem ser miserável,
humilde sem fingimento,
alegre sem superficialidade,
sincero sem hipocrisia;
que faça o bem sem presunção,
que corrija o próximo sem arrogância,
que admita a sua correção sem soberba;
que a minha palavra e a minha vida sejam coerentes.

Concedei-me, Verdade das verdades,
inteligência para conhecer-Vos,
diligência para Vos procurar,
sabedoria para Vos encontrar,
uma boa conduta para Vos agradar,
confiança para esperar em Vós,
constância para fazer a Vossa vontade.

Orientai, meu Deus, a minha vida;
concedei-me saber o que me pedis
e ajudai-me a realizá-lo
para o meu próprio bem
e de todos os meus irmãos.
Amém.

(São Tomás de Aquino)

RESUMO

Neste trabalho analisamos a realização morfosintática do verbo *ir* de movimento em produções escritas em português como segunda língua (L2) por estudantes surdos do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O objetivo é identificar características sintáticas e semânticas desse verbo, já descritas na literatura, no que se refere à manifestação do argumento locativo, além dos estágios de interlíngua na aquisição dessa construção, no que se refere ao emprego da preposição introdutora do argumento locativo. A hipótese inicial é a de que na aquisição da L2 por surdos há um acesso parcial à gramática universal (cf. EPSTEIN *et al* 1996; WHITE 2003; FROMKIN *et al* 2003), o que os auxiliaria na compreensão semântica e sintática da predicação do verbo em análise e explicaria a interferência da primeira língua (L1) nos dados produzidos pelos aprendizes na L2. A análise dos dados corrobora a proposta de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014) quanto ao licenciamento das construções com verbo *ir* de movimento em português, no que se refere à satisfação da variável trajetória desses predicados (expressa pelo ponto final do deslocamento, pelo modo como é realizado a trajetória ou, ainda, pela própria trajetória). Os dados revelam a retomada anafórica desse argumento por um elemento pronominal nulo, bem como pelo advérbio *lá* ou pelos advérbios *já* e *embora*, que eliminam a necessidade de manifestação do argumento locativo. Constatamos, ainda, ser frequente, na escrita do surdo, a forma canônica com o verbo *ir* e seu complemento locativo, bem como a ordem de constituintes SVO. Por fim, verificamos que o emprego da preposição, sem ou com contração com o artigo, mostrou-se como um estágio de interlíngua, validando a hipótese do acesso parcial à GU, intermediado pela L1 que, em sendo a Língua de Sinais Brasileira (LSB), apresenta pouca produtividade de preposições funcionais.

Palavras-chave: verbos de movimento; aquisição de segunda língua; português escrito por surdos.

ABSTRACT

In this work we analyze the morphosyntactic realization of the motion verb *ir* ‘to go’ in productions written in Portuguese as a second language (L2) by deaf students from the 8th year of primary education to the 3rd year of secondary education. The objective is to identify the syntactic and semantic characteristics of this verb, already described in the literature, regarding the manifestation of the locative argument, as well as the stages of interlanguage in the acquisition of this construction, regarding the use of the preposition that introduces the locative argument. The initial hypothesis was that, in the acquisition of L2 by deaf people, there is partial access to universal grammar (cf. EPSTEIN *et al* 1996; WHITE 2003; FROMKIN *et al* 2003), which would guide them in the semantic and syntactic comprehension of the predication of the verb under analysis and would explain the interference of the first language (L1) in the data produced by the learners in the L2. The analysis of the data corroborate the proposal of Eugênio (2004) and Eugênio Souto (2014) regarding the licensing of the constructions with the motion verb *ir* ‘to go’ in Portuguese, in terms of the satisfaction of the variable trajectory of these predicates (expressed by the final point of the displacement, by the way the trajectory is carried out or by the trajectory itself). The data have reveal the anaphoric resumption of this argument by a null pronoun element, as well as by the adverb *lá* ‘there’ or by the adverbs *já* ‘already’ and *embora* ‘out’, which eliminate the need for the manifestation of the locative argument. We also find that the canonical form with the verb *ir* ‘to go’ and its locative complement, as well as the word order SVO is frequently found in the deaf writing. Finally, we verify that the use of the preposition, without or with contraction with the article, was shown as a stage of interlanguage, validating the hypothesis of partial access to GU, intermediated by L1, which, being the Brazilian Sign Language (BSL), presents little productivity of functional prepositions.

Keywords: motion verbs; acquisition of second language; Portuguese written by deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modalidades Linguísticas	10
Figura 2: Arquitetura da Linguagem	13
Figura 3: Teoria X-Barra - níveis	21
Figura 4: Teoria X-Barra - projeção	22
Figura 5: Teoria X-Barra - projeção de adjunto	23
Figura 6: Representação de LFV	41
Figura 7: Representação de LFS.....	42
Figura 8: Representação de LFF.....	43
Figura 9: Síntese da proposta de Eugênio Souto (2014) para o verbo <i>ir</i> (aplicação do modelo de Ramchand (2008))	53
Figura 10: Sinal para o verbo <i>ir</i>	54
Figura 11: IR ¹	55
Figura 12: IR ²	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados sociolinguísticos compilados por Silva (2001)	2
Tabela 2: Grade argumental – exemplos	22
Tabela 3: Evolução histórica do verbo <i>ir</i>	32
Tabela 4: Usos do verbo <i>ir</i> de movimento	34
Tabela 5: Outros usos do verbo <i>ir</i> de movimento (trabalho de Eugênio - 2004)	35
Tabela 6: Dados do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais.....	54
Tabela 7: Instituição A - Grupo 1 – Informações Sociolinguísticas	61
Tabela 8: Instituição A - Grupo 2 – Informações Sociolinguísticas	62
Tabela 9: Instituição B – Informações Sociolinguísticas	63
Tabela 10: Julgamento de sentenças – ordem dos constituintes.....	79
Tabela 11: Tabela 11: Complementos – Bloco 1	80
Tabela 12: Complementos – Bloco 2	81
Tabela 13: Preposição introdutora do argumento locativo.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Julgamento de sentenças – ordem dos constituintes	79
Gráfico 2: Complementos – Bloco 1	81
Gráfico 3: Complementos – Bloco 2	82
Gráfico 4: Preposição introdutora do argumento locativo.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - EMBASAMENTO TEÓRICO.....	6
1.1. Breve contexto linguístico da Língua de Sinais Brasileira (LSB).....	6
1.2. Pressupostos gerativistas e aquisição de primeira e segunda línguas	10
1.3. Estrutura argumental, categorias lexicais e funcionais	19
1.4. Síntese do capítulo.....	30
CAPÍTULO 2 - CONHECENDO O VERBO <i>IR</i> DE MOVIMENTO	32
2.1. A morfossintaxe do verbo <i>ir</i> de movimento no Português do Brasil	32
2.2. A inacusatividade do verbo <i>ir</i> de movimento e algumas características semânticas	37
2.3. Os verbos de trajetória e suas estruturas léxico-conceitual e argumental: foco no verbo <i>ir</i> de movimento direcional	44
2.4. A classificação do verbo <i>ir</i> de movimento em LSB.....	53
2.5. Síntese do capítulo.....	56
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA	58
3.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa	58
3.2. Apresentação das instituições colaboradoras	59
3.2.1. Instituição A	59
3.2.2. Instituição B	60
3.3. Participantes da pesquisa.....	60
3.4. Documentos utilizados e testes aplicados na pesquisa.....	63
3.4.1. Documentos utilizados na pesquisa.....	63
3.4.2. Testes aplicados na pesquisa	64
3.5. Síntese do capítulo.....	65

CAPÍTULO 4 - INVESTIGANDO O VERBO <i>IR</i> DE MOVIMENTO NO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS	66
4.1. Atividades de produção escrita.....	66
4.1.1. Instituição A	67
4.1.2. Instituição B.....	75
4.2. Atividades de julgamento de sentenças.....	78
4.3. Comentários gerais sobre os dados analisados.....	84
4.4. Síntese do capítulo.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICES.....	94
APÊNDICE A - Formulário	95
APÊNDICE B - Testes aplicados na pesquisa.....	96
ANEXOS.....	99
ANEXO A - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UnB.....	100
ANEXO B - Documentos utilizados na pesquisa	106

INTRODUÇÃO

Com base nos conhecimentos de gramática aprendidos na escola durante a Educação Básica, é comum as pessoas considerarem que o verbo *ir* de movimento seja classificado como um verbo intransitivo acompanhado por um adjunto adverbial de lugar. Contudo, discussões teóricas sobre o estatuto morfossintático desse verbo, para o português como primeira língua (L1), demonstram que o verbo *ir* de movimento possui características sintáticas e semânticas capazes de classificá-lo de modo distinto do atribuído pela tradição gramatical. Mas como o tema pode ser visto sob o aspecto do estudo de segunda língua (L2) para surdos? Responder a esta indagação é o desiderato principal deste trabalho.

O interesse por este tema surgiu porque estudar a transitividade verbal, em um contexto de português como L2, apresenta-se como proposta relevante, ainda mais por se tratar de uma língua alvo distinta da modalidade visual-espacial à qual pertence a L1 dos sujeitos desta pesquisa.² Ademais, para tal estudo, permeará o olhar atento para o português escrito (L2) do surdo em cotejo com o português escrito por ouvintes, baseado em pesquisas já consolidadas.

Nesse sentido, para o presente estudo, focaremos na análise no verbo *ir* quando nas sentenças é usado para expressar deslocamentos, ou seja, quando o verbo *ir* traz a ideia de um movimento que possui uma direção – uma trajetória, conforme exemplificado em (1):

(1) Carlos foi ao ParkShopping.

O verbo *ir* de movimento foi escolhido porque ele possui características peculiares que o distingue de outros verbos de trajetória, além de a sua realização morfossintática no português escrito por surdos ser um tema inovador na área dos estudos contrastivos entre a Língua de Sinais Brasileira (LSB ou Libras) e o português como segunda língua (L2) para surdos.³ Podemos detalhar ainda que nos interessa

² Para efeitos do presente estudo, consideraremos a língua de sinais brasileira como primeira língua do surdo como situação ideal. Não adentraremos de modo detalhado nas condições de aquisição no período adequado ou tardio.

³ Neste trabalho, utilizamos a sigla LSB, seguindo a convenção internacional para as línguas de sinais (a exemplo da Língua de Sinais Americana – ASL, Língua Gestual Portuguesa – LGP, etc), ao nos referirmos à gramática da língua e ao tema da pesquisa, que remete ao conceito abstrato de língua interna

investigar como o surdo realiza o uso desse verbo no português escrito; com que frequência é observada a forma canônica desse verbo na L2 desses sujeitos; como e quais são os constituintes predicados pelo verbo *ir* de movimento na produção textual e quais são os possíveis estágios de interlíngua – interferência da LSB – na L2 deles.

A título de ilustração, apresentamos um levantamento preliminar de dados, extraídos do trabalho de Silva (2001), em que encontramos algumas ocorrências do verbo *ir* de movimento no português escrito por surdos.⁴ O *corpus* de Silva (2001) foi constituído por redações de 8 (oito) alunos surdos da faixa etária entre 16 a 21 anos, em trabalho extraescolar, na Sala de Recursos, com professora especializada em Libras, no ano letivo de 1997.

Das 8 (oito) redações analisadas por Silva (2001), verificamos que 5 (cinco) apresentaram ocorrências do verbo *ir* de movimento, sendo que na produção escrita de AJO foi detectada 4 (quatro) manifestações do objeto de estudo.

Para auxiliar na observação das ocorrências, inserimos dados sociolinguísticos compilados por Silva (2001), sobre o perfil dos alunos surdos que utilizaram em suas produções escritas o verbo de nosso interesse (na tabela, LO se refere à língua oral, ou seja, a língua portuguesa):

Tabela 1: Dados sociolinguísticos compilados por Silva (2001)

Sujeitos	Sexo	Idade/Série	Grau de Surdez	Comunicação
WSB	M	21/8	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO ⁵
AJO	M	18/8	Profunda e bilateral	LIBRAS
VFN	F	15/6	Profunda e bilateral	LIBRAS
RP	M	21/6	Hipoacúsico ⁶	LIBRAS + LO
SPD	M	18/8	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO

Fonte: Silva, 2001, p.64 [com adaptações]

(cf. CHOMSKY, 1965). Reservamos a abreviação Libras, utilizada nos dispositivos legais, para os contextos em que nos referimos à língua em uso ou às questões de ensino e comunicação dos surdos.

⁴ Silva (2001) tem como objeto de estudo a construção de sentidos na escrita do aluno surdo, que é distinto do tema desta pesquisa. O trabalho da autora foi escolhido para uma seleção de dados inicial, uma vez que foi possível extrair, das produções escritas pelos alunos surdos e disponíveis em Silva (2001), o verbo objeto de investigação desta pesquisa.

⁵ Segundo Silva (2001), no ambiente familiar a comunicação desse sujeito com os pais, irmãos e demais familiares era realizada por meio de leitura labial, fala e gestos de apoio.

⁶ Hipoacusia é o enfraquecimento da acuidade auditiva. Fonte: <https://www.dicio.com.br/hipoacusia/>. Acesso em 11 abr. 2017.

Dos dados que apresentaram o verbo *ir* de movimento, foi possível extrair as seguintes ocorrências nas produções escritas dos surdos (SILVA, 2001, p. 68-87):

- (2) Depois o Ronildo **vai** embora dia de domingo para Belo Horizonte [WSB]
- (3) a. Adriano pode **vai** na rodeio hora 9 as para festa [AJO]
b. Eu primo e amigo agora **vamos** festa rodeio muito grande [AJO]
c. Eu **vou** para bar [AJO]
d. Eu primo e amigo 11 h as **vamos** rodeio [AJO]
- (4) Eu **vou** para Itabira porque prima minha casa [VFN]
- (5) Eu **vou** casa do Wanderson para Juatuba [RP]
- (6) Depois nós **foiram** embora só 3 dias [SPD]

Ao confrontarmos informações, em uma análise transversal, do que já se entende sobre português escrito por ouvintes – que têm o português do Brasil como língua materna – e o português escrito como segunda língua (L2) pelos surdos, podemos pontuar as seguintes observações quanto aos dados elencados anteriormente:

- há em (2) e (6) a mesma utilização do verbo *ir* de movimento presente no português de ouvintes (a palavra *embora* suprimindo a predicação verbal);
- o complemento verbal em (2) e (6) é diferente do complemento das demais ocorrências, que possuem, por sua vez, locativos expressos e acompanhados de preposição (3a), (3c) e (4), e locativos expressos sem preposição introdutória (3b) e (3d);
- um mesmo aluno (3), no total de 4 (quatro) ocorrências, usou o argumento interno com preposição em 50% das construções e sem preposição nos outros 50%;
- há flutuação da preposição *em* (dado (3a)) e *para* (dado (3c)), processo similar à escrita de ouvintes;
- no dado (5), ocorrem dois elementos locativos – *casa do Wanderson* e *Juatuba*, sendo que a preposição *para* aparece com o segundo elemento, em uma construção que, na língua alvo (o português escrito), incluiria a preposição *em*, formando um único sintagma locativo – *Eu vou para [a casa do Wanderson em Juatuba]* ou *Eu vou para [Juatuba na casa do Wanderson]*;

- a posição sintática de sujeito é preenchida em todas as ocorrências com o verbo *ir* de movimento;

Diante dessas constatações, perguntamo-nos o que está envolvido nesses processos que os marcam como similares à escrita de quem tem o português como primeira língua (L1) ou o que influencia o emprego de diferentes formas de predicação desse verbo na escrita do português como segunda língua (L2) por surdos?

Os estudos baseiam-se nos pressupostos gerativistas, do linguista Noam Chomsky, que compreendem a língua como uma capacidade mental (Gramática Universal) inata à espécie humana manifestada na interação com experiências sensíveis do mundo.

Desse modo, a hipótese inicial é a de que na aquisição da L2 por surdos haja um acesso parcial à gramática universal (cf. EPSTEIN *et al* 1996; WHITE 2003; FROMKIN *et al* 2003), o que os auxilia na compreensão semântica e sintática da predicação do verbo em análise. Esse acesso parcial define os estágios de interlíngua dos surdos aprendizes de português escrito como segunda língua, de tal maneira que, em geral, observamos a expressão esperada da estrutura argumental do verbo, com o locativo na posição de complemento ou com mecanismos de satisfação da variável trajetória, mas registramos a ausência da preposição marcadora do complemento locativo, o que seria uma interferência da L1 (LSB) na aquisição da L2 (português escrito).

Desse modo, como objetivo geral buscamos identificar as propriedades abstratas que caracterizam os estágios gramaticais da interlíngua desses sujeitos.

Esse objetivo será construído a partir dos objetivos específicos que podem ser subdivididos em 3 (três), quais sejam:

- descrever as ocorrências do verbo *ir* de movimento na produção escrita dos surdos;
- investigar a manifestação dos argumentos do verbo *ir* no português como L2 dos surdos, no que se refere à ordem dos constituintes, à ocorrência da preposição que introduz o argumento locativo e à elipse de constituintes e
- estabelecer os estágios de interlíngua dos surdos aprendizes de português escrito como L2.

Com esta investigação, pretendemos contribuir com os estudos na área da surdez, de uma forma geral; na área de aquisição de segunda língua por surdos; na área da linguística gerativa e, conseqüentemente, nas perspectivas pedagógicas de ensino do

português escrito para alunos surdos, uma vez que essa L2 exige necessariamente o ensino formal (predominantemente escolar) que é a realidade do surdo.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta Introdução. No Capítulo 1, tratamos dos pressupostos teóricos basilares para a investigação, que consistem em um breve contexto linguístico e educacional sobre a Língua de Sinais Brasileira e as diferenças entre a modalidade oral-auditiva e a visual-espacial, nos pilares da teoria gerativa, nos fundamentos sobre a aquisição de primeira e segunda línguas (L1 e L2) e nos conceitos de categorias lexicais e funcionais e de estrutura argumental dos verbos. No Capítulo 2, apresentamos estudos já desenvolvidos sobre o verbo *ir* de movimento no português – de modo particular, Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014) e os teóricos gerativistas por ela citados – e em LSB. No Capítulo 3, descrevemos a metodologia empregada na pesquisa, discorrendo sobre os procedimentos metodológicos, as instituições colaboradoras, os participantes e os documentos utilizados e testes aplicados na pesquisa. No Capítulo 4, apresentamos os dados e as análises das atividades de produção escrita e das atividades de julgamentos de sentenças, tecendo observações sobre a interlíngua dos surdos, em uma perspectiva translinguística. Por fim, aparecem as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Apêndices e os Anexos.

CAPÍTULO 1

EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico desta pesquisa. O capítulo está dividido em três seções, possibilitando organizar melhor os tópicos que dão suporte ao estudo: primeiramente (seção 1.1), apresentamos um breve contexto linguístico da Língua de Sinais Brasileira (LSB); em seguida (seção 1.2), discorremos sobre os pressupostos da Teoria Gerativa e suas implicações para a concepção dos processos de aquisição de primeira e segunda línguas (L1 e L2); depois (seção 1.3), trazemos à discussão os conceitos de estrutura argumental e de categorias lexicais e funcionais, que subsidiam a temática deste trabalho; e, por fim (seção 1.4), apresentamos a síntese do capítulo.

1.1. Breve contexto linguístico da Língua de Sinais Brasileira (LSB)

Quadros (1997a, p. 70) afirma que, no decorrer da história da educação do surdo, sempre houve uma preocupação exagerada com o desenvolvimento da linguagem, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda. Pensava-se a aquisição de linguagem como um processo intermediado por línguas orais-auditivas; por isso, fazer o surdo falar e ler lábios era compreendido como o que permitiria ao surdo ter acesso à linguagem. Esse modo de pensar foi o que motivou o desenvolvimento de técnicas e metodologias orais, ainda presentes na atualidade.

Assim, por muito tempo, os surdos foram expostos a uma educação baseada na oralidade e muitos não conseguiram desenvolver uma comunicação eficaz, visto que o *input* oral-auditivo é inacessível ao surdo, não podendo ser adquirido por ele de modo natural (MESQUITA, 2008, p. 1). Nesse sentido, Quadros (1997a, p. 70) já constatava que a maioria dos adultos demonstrava “o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa” e corroborava com esse pensamento muitos outros profissionais envolvidos na educação de surdos.

E como a linguagem é naturalmente essencial ao ser humano, apesar de todos os empecilhos vivenciados por meio das tentativas de o surdo desenvolver o português falado como primeira língua, logo que o surdo se tornava mais independente da escola e da família, buscava se relacionar com outros surdos por meio da língua de sinais. No Brasil, as associações de surdos foram sendo criadas e tornando-se espaços de bate-papo e lazer, nos quais eles podiam interagir e se expressar por sinalizações (QUADROS, 1997a, p. 71), utilizando-se da modalidade visual-espacial, o que trazia a eles maior conforto e identidade comunitária.

Com o passar dos tempos, em particular após a divulgação dos trabalhos seminiais de Stokoe (1960) sobre a Língua de Sinais Americana (ASL, *American Sign Language*, no inglês), as línguas de sinais foram adquirindo notoriedade e passaram a ser objeto de pesquisas, tendo sido demonstrada sua complexidade e sua importância para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das pessoas surdas.

No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira foi reconhecida como língua de comunicação e de instrução dos surdos por meio da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, garantindo-se, à comunidade surda, direitos à educação, à saúde, à interação social e ao exercício da cidadania por meio da acessibilidade em Libras.

Embora seja importante a normatização que legaliza o reconhecimento dessa língua para a comunidade surda, é essencial esclarecermos que a LSB é linguisticamente considerada uma língua natural, bem como qualquer outra língua de sinais, porque compartilha uma série de características específicas que a diferencia dos demais sistemas de comunicação. Nas palavras de Quadros e Karnopp (2004, p. 30), que se baseiam nos estudos de Stokoe:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações.

Desse modo, compreendemos, com Quadros e Karnopp (2004, p. 30), as quais se embasam na concepção chomskiana, que uma língua natural é a “realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases”, que socialmente tem por finalidade, quando da efetiva utilização desse sistema, estabelecer a comunicação entre seus usuários. Assim, portanto, os elementos básicos para as línguas de sinais são as palavras sinalizadas, bem como para as línguas orais são as palavras faladas, constituindo ambas línguas naturais.

O reconhecimento linguístico das línguas de sinais ganhou ênfase também nas investigações da Teoria da Gramática. Segundo Quadros (1997a, p. 71), Chomsky observou que o termo “articulatório” não se restringia à modalidade das línguas faladas, expressando uma forma geral de a linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual (tópico a ser pontuado na próxima seção), o que consequentemente abarcou a inclusão das línguas sinalizadas na compreensão da arquitetura da linguagem.

Quadros (1997a, p. 71) afirma que, no Brasil, a LSB começou a ser investigada na década de 80, com Ferreira-Brito; a aquisição de LSB, nos anos 90, com Karnopp e Quadros. Podemos acrescentar a esse estado da arte que estudos sobre aquisição de português escrito como segunda língua (L2) por surdos – iniciou-se no começo do século XXI, com trabalhos de Heloísa Salles, Enilde Faulstich e Daniele Grannier, na Universidade de Brasília (UnB), bem como de Sueli Fernandes, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Ronice Quadros e outros, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Quanto à aquisição de linguagem, os estudiosos afirmam haver períodos análogos tanto no caso de crianças surdas quanto no de crianças ouvintes (o que será detalhado na próxima seção), tendo indicado, as investigações sobre aquisição, existir universais linguísticos. Contudo, conforme Quadros (1997a, p. 72), o fato de o processo de aquisição de línguas ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais para crianças surdas, garantindo que a faculdade da linguagem, de fato, se desenvolva de modo eficiente, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos. Nesse sentido, Lima (2011, p. 24) parafraseando Quadros (2005), afirma que:

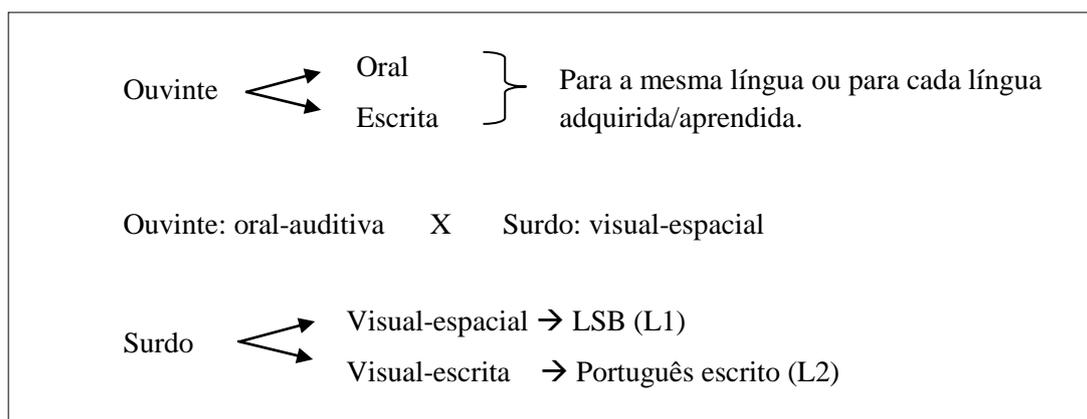
o contexto do surdo no Brasil é totalmente atípico, pois aprendem tardiamente a língua de sinais, que é a sua primeira língua (L1) ou língua natural, e vivem num país em que a língua oficial é a sua segunda língua (L2). A diferença de modalidade entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2) – modalidade visuo-espacial e modalidade oral-auditiva – e a privação auditiva dificultam o aprendizado da língua portuguesa, requerendo uma prática pedagógica repensada e significativa.

Independentemente da proposta pedagógica, a aquisição de língua por crianças surdas deve ser garantida por meio de uma língua visual-espacial, afirma Quadros (1997a, p. 72). Por isso, a escola precisa estar atenta às crianças que chegam sem adquirirem a LSB e fazer com elas um trabalho direcionado. É importante que o processo educacional ocorra mediante a interação linguística que deve se dar em LSB, garantindo-se a aquisição de língua por crianças surdas por meio de uma língua visual-espacial, a LSB (primeira língua – L1), que também subsidiará a aquisição da segunda língua (L2), no caso, o português escrito.

Desse modo, podemos dizer que o português escrito por surdo, no que se refere à percepção e à produção da língua, constitui uma modalidade distinta para a qual sugerimos a denominação preliminar de modalidade visual-escrita, visto que nem toda escrita é visual como, por exemplo, o Braille para cegos. Isso porque, ao observarmos o uso de modalidade oral e escrita do português, nós nos referimos a duas modalidades utilizadas por falantes de uma língua oral qualquer (ou seja, por ouvintes). Assim, trata-se de duas modalidades diferentes para uma mesma língua.

O termo visual-espacial surgiu em contraste com o oral-auditivo, para designar modalidade de língua peculiar ao surdo, atribuindo-se a essa modalidade a importância de ser a primeira língua (L1) – língua de sinais. Consequentemente, dada a relevância e a necessidade de que o surdo desenvolva também a sua segunda língua (L2) – o português escrito – se configura como proposta pertinente, uma vez que o português escrito pelos surdos possui diferenças do português escrito por ouvintes, tanto na recepção quanto na produção da língua. Nesse sentido, sugerimos o esquema a seguir:

Figura 1: Modalidades Linguísticas



Fonte: elaborada pela autora

1.2. Pressupostos gerativistas e aquisição de primeira e segunda línguas

A partir do desenvolvimento da Teoria Gerativa pelo linguista Noam Chomsky na metade do século XX, o conhecimento linguístico ganhou uma nova vertente na qual se admite a existência de um dispositivo inato presente especificamente na mente humana – uma capacidade intelectual, um atributo próprio do homem advindo de herança genética –, que se manifesta na interação com o mundo de experiências sensíveis.

Fortalecendo tais ideias, diversos estudos realizados já haviam constatado que a linguagem humana é bastante distinta da linguagem dos outros animais: a linguagem do homem é diferente. Outrossim, Chomsky combateu a visão comportamentalista da linguagem, vigente à época, destacando como um dos principais aspetos da linguagem humana a *criatividade*, observada na capacidade de construir e produzir sentenças novas e inéditas.

Segundo a hipótese do inatismo, ou visão internalista/mentalista, supõe-se que o ser humano é dotado de um órgão da linguagem, designado como *faculdade da linguagem* (FL), com o qual as estruturas cognitivas mentais interagem e que se constitui como um dispositivo de aquisição de linguagem.

Com o objetivo de subsidiar e sustentar a hipótese da Faculdade da Linguagem, Chomsky (1965) utilizou-se de alguns argumentos, como: a) linguagem com carácter exclusivo da espécie humana; b) existência da propriedade da infinitude discreta na linguagem; c) argumento da “pobreza de estímulos” durante o processo de aquisição.

Observamos que esses três argumentos estão correlacionados. Desse modo, mesmo os animais domésticos treinados jamais desenvolverão a linguagem como acontece com a espécie humana. Por exemplo, um papagaio submetido de modo constante a certas palavras, repetidas vezes, poderá até reproduzi-las, no entanto, jamais falará algo inovador nem criará sentenças a partir dessas palavras; em contrapartida qualquer criança, em condições normais de aquisição de linguagem, será capaz de receber *input* mínimo necessário e produzir sentenças cada vez mais complexas, por meio da propriedade da infinitude discreta, aprendendo sua língua materna de modo rápido, eficiente e sem esforços.

Assim sendo, por mais simples que sejam os dados aos quais as crianças estejam expostas, elas conseguem desenvolver uma língua altamente complexa e de maneira criativa. Chomsky (1965) nomeou esse postulado como o argumento da Pobreza de Estímulo. Em outras palavras, o linguista defende que, mesmo a criança sendo exposta a dados linguísticos irregulares, estruturas truncadas, frases ambíguas e outros dados similares, por volta de dois anos e meio a três, ela já adquiriu todas as estruturas da língua, podendo usar um número finito de regras para produzir um número infinito de sentenças.

Como mencionam Salles e Naves (2010), Chomsky postula que a faculdade da linguagem possui um estado inicial (S_0), denominado *Gramática Universal* (GU), que se constitui como a base para a aquisição de uma língua, configurando-se como um conjunto de princípios universais e altamente restritos, ao qual é aplicado um arranjo finito de opções – nomeados como parâmetros –, especificamente valorado no processo de aquisição por meio do *input* linguístico recebido. Em uma explicação ilustrativa, a faculdade da linguagem funciona como uma “rede de relações fixa conectada a um painel de controle; a rede de relações é constituída pelos princípios da linguagem, enquanto os controles são as opções a serem determinadas pela experiência” (Chomsky, 1998, p. 25). Desse modo, a língua particular, ou seja, o nomeado estado final (S_n), configura-se como o resultado da interação entre o estado inicial, inato, e a experiência, dados do *input*, como representado pelo esquema (SALLES & NAVES, 2010, p. 20) que se segue:

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

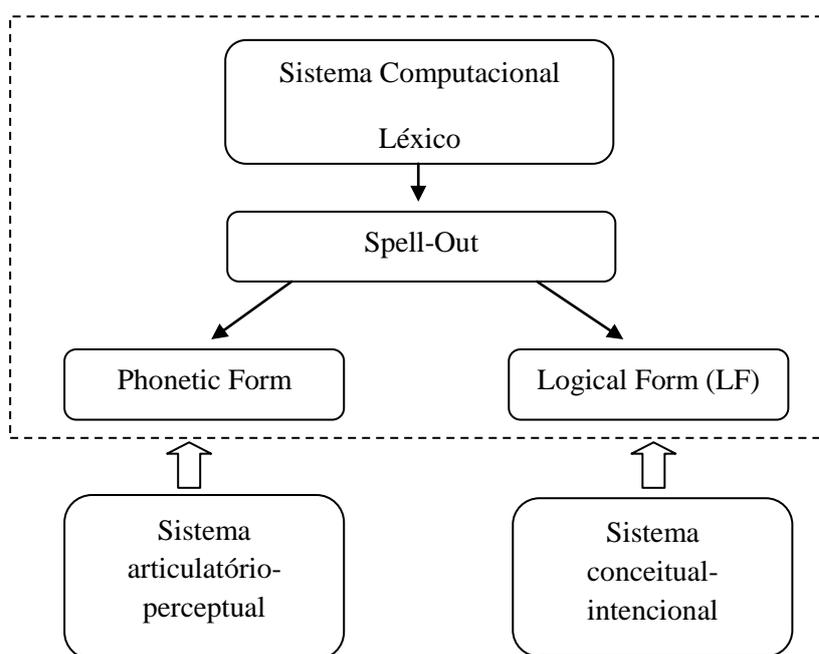
Outro aspecto que chama a atenção dos gerativistas, além do processo de aquisição da linguagem, é a compreensão de que o conhecimento linguístico inconsciente e internalizado possibilita ao falante possuir intuições e fazer julgamentos de gramaticalidade sobre as estruturas sintáticas que ouve ou que produz. Por exemplo, um falante de português, ao ouvir a sentença *O menino comprou o livro*, sabe que essa é a ordem gramatical na língua. Já quanto à sequência *O comprou livro menino*, o falante sabe que se trata de uma construção agramatical. A Teoria Gerativa atribui a esse conhecimento o termo ‘competência linguística’. O uso concreto da língua pelo falante, por sua vez, é designado como ‘desempenho linguístico ou *performance*’, e envolve habilidades outras que não são necessariamente linguísticas, como memória, atenção, emoção, conhecimento de mundo etc.

Ainda quanto aos conceitos chomskianos, para melhor compreensão da arquitetura da faculdade da linguagem, apresentamos uma breve explicação em termos do Programa Minimalista (versão mais atual dos estudos gerativistas) sobre os sistemas de desempenho ou sistemas de *performance*. Como já vimos, a faculdade da linguagem, sendo um sistema mental, cognitivo e biológico, permite que cada pessoa se comunique, se expresse e interaja a partir de um conjunto de intenções ou ideias definidas conceitualmente.

Essas ideias estão organizadas nos denominados *sistemas de pensamentos*, nos quais se tem o conteúdo necessário para os atos de descrever, referir, perguntar, exprimir, em resumo, falar sobre o universo que circunda o ser humano. Desse modo, a linguagem realiza conexão com dois sistemas diferentes: *sistemas de pensamento*, também chamado de *sistema C-I* (conceptual-intencional), e *sistemas sensorio-motores*, denominados de *sistema A-P* (articulatório-perceptual). Portanto, os sistemas de desempenho são os responsáveis pela efetivação da linguagem quando se necessita dela (FERRARI NETO, 2012, p. 34-35).

Ressalta-se, também, que para cada um desses sistemas de desempenho citados anteriormente há um nível de representação, que são os conhecidos *níveis de interface*. A interface com o sistema A-P se dá por meio do nível de representação PF (do inglês, *Phonetic Form* – Forma Fonética) e a interface com o sistema C-I se dá por meio do nível de representação LF (do inglês, *Logical Form* – Forma Lógica). Com essa associação, o binômio som-sentido, basilar para qualquer teoria linguística, está estabelecido. Visualizemos na figura 2 como se relacionariam esses conceitos:

Figura 2: Arquitetura da Linguagem



Adaptado de Ferrari Neto (2012, p. 36) e de Kenedy (2012, p. 42)

Importante ressaltar que todo o exposto até o momento é fundamental para compreendermos o processo de aquisição de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2), visto que a concepção de língua adotada neste trabalho permeia toda a análise conceitual e procedimental que envolve o estudo.

Nesse sentido, sobre a aquisição de primeira língua (L1) e baseados nas ideias de Chomsky, Mioto *et al.* (2007, p. 29) mencionam que raras são as vezes em que nos questionamos sobre como as crianças aprendem a falar, visto ser esse um processo tão natural que os leigos atribuem pouca atenção a ele. No entanto, excetuando-se os casos patológicos, esse processo de aquisição de língua se efetiva em caráter universal. Ou seja, todas as crianças adquirem, de modo rápido, ao menos uma língua quando pequenas, “independente da qualidade afetiva e intelectual da interação com o adulto” (MIOTO *et al.*, 2007, p. 32), bastando apenas estarem expostas a uma dada língua.

Para explicar como as crianças adquirem conhecimento linguístico de forma tão rápida, mesmo estando em contato com um *input* fragmentado, como explanado anteriormente, retomamos brevemente a hipótese do inatismo e a de princípios e parâmetros nas palavras de Mioto *et al.* (2007, p. 32-33), o que nos auxiliará na reflexão sobre a aquisição da primeira língua (L1) pelos surdos:

A teoria desse estágio inicial da criança é a UG – uma previsão daquilo que é comum a todas as possíveis línguas naturais (propriedades descritas no modelo através dos **princípios**), além da variação que pode ser encontrada entre elas (os **parâmetros**). A associação dos princípios da UG com certos valores paramétricos gera um sistema gramatical particular, ou seja, uma dada língua. Tem-se que a UG deve refletir de maneira universal a estrutura ou organização da mente humana. Se os princípios são universais, então não precisam ser adquiridos, pois já estão, de alguma forma que a ciência ainda não sabe explicar, geneticamente codificados.

O processo de aquisição de linguagem, então, é tido como a “formatação” da Faculdade da Linguagem através da fixação dos valores paramétricos previstos na UG.⁷

Nesse contexto, é imprescindível olharmos para a aquisição de língua materna dos surdos como uma questão, de fato, diferenciada, visto as especificidades envolvidas em todo o processo, como, por exemplo, o de uma criança surda ser filha de pais surdos e/ou ouvintes. Como descreve Lima (2011, p. 19-20), quando a criança surda é filha de pais também surdos, a aquisição processa-se de modo natural, sem dificuldades, pois o infante já está exposto a um ambiente ideal para desenvolver a língua visual-espacial. No entanto, quando a criança surda é filha de pais ouvintes, pode ser que o contato com a língua de sinais venha a se efetivar tardiamente, se os pais não são usuários da LSB e utilizam como língua de contato a modalidade oral do português. Assim, o surdo não recebe o *input* suficiente para desenvolver a língua materna, que é a LSB.

Quanto às fases do processo de aquisição, Quadros (1997b, p. 70-79) menciona que tanto as línguas de sinais quanto as línguas orais apresentam etapas semelhantes. E cita, para exemplificar, quatro estágios: estágio pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

- *Pré-linguístico* (do nascimento até um ano de vida): período do balbucio. Tanto o bebê surdo quanto o bebê ouvinte desenvolvem o balbucio oral e manual. Com o tempo e devido à estimulação que cada um recebe, o bebê surdo vai abandonando o balbucio oral (devido à capacidade linguística visual-espacial) e o bebê ouvinte vai deixando o balbucio manual (devido à capacidade linguística oral-auditiva).
- *Estágio de um sinal* (por volta de doze meses até dois anos): período em que tanto a criança surda quanto a criança ouvinte deixa de indicar objetos e pessoas

⁷ UG – do inglês, *Universal Grammar* (Gramática Universal).

por meio da apontação e começa a produzir as primeiras palavras, por sinais ou pela oralidade.

- *Estágio das primeiras combinações* (inicia-se por volta dos dois anos de idade): observa-se o estabelecimento de ordens de palavras utilizadas nas relações gramaticais, processos igualmente similares para os dois bebês.
- *Estágio das múltiplas combinações* (por volta de dois anos e meio a três anos): tem como característica a ampliação do vocabulário nas crianças tanto surdas como ouvintes.

Quadros (1997b, p. 70) ressalta que a similitude de aquisição de língua de sinais e línguas orais só se efetiva quando a criança surda é filha de pais surdos, assim como no caso da criança ouvinte filha de pais ouvintes. Nessas situações, as crianças estão expostas às mesmas condições no período crítico/sensível, que remete à hipótese de que há um tempo ideal, um período ‘ótimo’, compreendido do nascimento à puberdade aproximadamente, para a aquisição da linguagem, conforme sugerido por Lenneberg (1967 *apud* SALLES & NAVES, 2010, p. 27). Um dentre outros exemplos nos quais se baseia essa hipótese são as pesquisas realizadas em indivíduos que se mantiveram isolados e adquiriram a língua tardiamente: eles não apresentaram o mesmo desenvolvimento linguístico de crianças que adquiriram a língua no período esperado. Salles e Naves (2010, p. 27), sobre a nomenclatura, explicam que pesquisas recentes sugerem não haver um período crítico para a aquisição de língua, mas sim um período sensível, uma vez que passada essa fase, torna-se mais difícil aprender uma dada língua, mas não impossível.

Quanto à questão de aquisição da segunda língua (L2), Quadros (1999, p. 1) afirma que também questões internas são consideradas pressupostas para a realização desse processo. Ou seja, tanto para a aquisição de L1 quanto para a de L2, em qualquer modalidade (falada, sinalizada e/ou escrita) há o envolvimento de processos internos, regidos por princípios universais. As questões internas consideradas pela autora são: capacidade para a linguagem, sequência natural e período sensível (propriedades já explicadas anteriormente). Quadros (1999, p. 1-2) comenta os estudos de linguistas sobre o processo de aquisição do inglês escrito por surdos, revelando tal caráter universal:

Lillo-Martin, Hanson & Smith (1992) apresentam algumas evidências do processo de aquisição do inglês escrito por alunos surdos americanos que indicam a aplicação dos universais. Os autores verificam que as produções dos alunos surdos não violaram os princípios que se aplicam às línguas. Os erros encontrados estão relacionados a idiossincrasias do léxico e da morfologia do inglês, além de marcação paramétrica inadequada.

Quadros (1999, p. 2) apresenta como a grande problemática na educação de surdos o processo de aquisição da leitura e escrita do português. Isso porque, sendo a língua materna ou primeira língua (L1) do surdo a LSB, é importante percebermos que a escrita para o surdo, diferentemente de como se efetiva para os ouvintes, não se dará na aquisição/aprendizagem da primeira língua em outra modalidade apenas, mas será propriamente a aquisição da uma segunda língua (L2).

Como o português escrito para o surdo é a segunda língua (L2), essa aquisição necessariamente passa pelo ensino formal. Além das questões internas, o ensino formal exige uma atenção especial para as questões externas, principalmente para os surdos. São consideradas questões externas para Quadros (1999): ambiente, interação (*input*, *output* e *feedback*), idade, interesse/motivação, prática social, estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem e fatores afetivos.

A autora destaca, com comentários, algumas dessas questões como, por exemplo, o fato de o ambiente do ensino da língua portuguesa não ser natural para o surdo, por mais que ele viva em um contexto no qual a maioria das pessoas utiliza essa língua, uma vez que as modalidades são diferentes: o ambiente que rodeia o surdo é o de português falado, enquanto ele deve ter acesso ao português escrito. Nesse caso, não se trata de imersão, no sentido em que o termo é empregado nas propostas de aquisição de L2 com base no enfoque natural.

Quanto ao tipo de interação, Quadros (1999, p. 2-3) reflete que se trata de um desafio para os professores oferecerem aos alunos um *input* qualitativo, compreensível, autêntico e diversificado: compreensível, sem deixar de ser complexo o bastante para desafiar o aluno a desenvolver seu processo de aquisição; autêntico e diversificado de modo a proporcionar aos alunos trabalharem com textos originais e com tipologias diferenciadas; em quantidade apropriada, visto que o *input* da L2 é basicamente visual para os surdos, sendo imprescindível um tempo maior de contato com a L2, para que o aluno tenha oportunidade de interagir com o português escrito de várias formas e em diversos momentos. Quanto ao *output* escrito, o professor deve estar atento a todo o

desenvolvimento linguístico, buscando analisar a falta de convergência com a gramática do português por meio da interferência da LSB, de forma a auxiliar os aprendizes na reflexão consciente sobre sua L2.

Outra questão abordada por Quadros (1999, p. 3), diz respeito à idade maturacional (não necessariamente a cronológica), que implica o uso de procedimentos diferentes na aquisição da L2. Isso quer dizer que a criança precisa de atividades que atendam os seus interesses imediatos do modo mais natural possível e a escrita nem sempre proporciona essas relações comunicativas imediatas. Portanto, cabe ao professor tornar o processo atrativo para a criança, inserindo-a em uma prática social. Essas são questões importantes que circunscrevem o ensino formal por meio do qual passa a aquisição do português escrito (L2) por surdos.

Quanto aos elementos internos relacionados à aquisição de L2, temos por um lado, alguns investigadores que sinalizam haver evidências de que os aprendizes aplicam os princípios da GU à aquisição de L2, como Epstein *et al* (1996), White (2003) e Fromkin *et al* (2003) e, por outro lado, pesquisadores que defendem a hipótese de que os princípios da GU não estão disponíveis aos aprendizes adultos da L2, possivelmente por causa do período crítico/sensível, como Lenneberg (1967) e Bley-Vroman (1990). Essas diferentes abordagens constituem hipóteses sobre a aquisição de L2, conforme mencionado no trabalho de Mesquita (2008, p. 14-20):

- *Hipótese do não acesso à GU*: essa corrente é associada frequentemente com a ‘hipótese do período crítico’, no qual haveria uma idade limite para a aquisição de linguagem. Nesse caso, o aprendiz não tem acesso aos princípios e parâmetros da GU, uma vez que eles não estão mais disponíveis.
- *Hipótese do Acesso à GU*: os princípios e os parâmetros estão disponíveis para o aprendiz de L2 e tanto os processos de aquisição de L1 quanto os de L2 são regidos pela faculdade da linguagem. Consideram-se também o argumento da pobreza de estímulos (aprendizes desenvolvem a língua além do *input* recebido) e o conceito de criatividade na aquisição de L2, bem como as intuições de gramaticalidade e agramaticalidade no julgamento de sentenças e a presença de estágios semelhantes à aquisição de L1 na construção da gramática da L2. Essa hipótese apresenta duas divisões quanto à participação da L1 na aquisição de L2.
 - ✓ *Acesso parcial à GU*: algumas estruturas não correspondem à língua alvo, sendo provenientes da L1 do aprendiz. Essas divergências podem ser designadas como transferência negativa (interferência) ou transferência

positiva – *avoidance* (aprendiz não utiliza determinada forma em L2 porque é inexistente em L1) e *overuse* (uso excessivo de formas recorrentes na L1).

- ✓ *Acesso total à GU*: o falante produz estruturas não provenientes da L1 e não disponíveis no *input* da L2, de forma que o acesso à L2 não é intermediado pela L1. A marcação de parâmetro não se baseia inicialmente na L1. A L1 pode até interferir na aquisição da L2, contudo, não é determinante para o desenvolvimento da gramática da L2.

No processo de aquisição da L2, o indivíduo passa por fases que expressam uma transição entre a gramática da L1 e a da L2. Essa transição, definida primeiramente por Selinker (1972) como ‘interlíngua’, representa o sistema linguístico do aprendiz de L2, que se caracteriza com propriedades da L1 e da L2, sendo, contudo, distintas de ambas. Em outras palavras, citando Lima (2011, p. 31):

A interlíngua 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 interlínguas, 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.

Para Selinker (1994 *apud* LIMA, 2011, p. 49), nas fases iniciais da interlíngua, a L1 influencia em tudo aquilo que é produzido na L2. Grande parte dessa interferência é recepcionada como erro. No entanto, como o aprendiz ainda não possui pleno domínio da L2, isso pode levá-lo a equívocos em alguns aspectos, especialmente morfossintáticos, da segunda língua (L2). Como o estudante faz essa aproximação entre L1 e L2 estrategicamente para aprender a língua alvo, o chamado erro não deve ser recriminado e, sim, trabalhado. Assim, pode-se afirmar que esse processo vivenciado nas fases da interlíngua é algo real e natural, pelo qual todos os estudantes fazem uso aproximativo das regras de estruturação da L1 para adquirir/aprender a L2.

Por fim, quanto à escrita, ressaltamos também que os métodos de alfabetização baseados na correspondência entre letra e som não são acessíveis para os surdos, visto que a materialidade do som não pode ser captada parcial ou totalmente, em razão da perda auditiva. Desse modo, “o 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” (LIMA, 2011, p. 38), ou

seja, a LSB deve ser a língua que dá suporte para a aquisição do português escrito, que é a L2 do surdo.

1.3. Estrutura argumental, categorias lexicais e funcionais

Como esta pesquisa se desenvolve tendo como tema a estrutura argumental do verbo *ir* de movimento, é necessário, em primeiro lugar, termos em mente a definição dos conceitos teóricos que subjazem a essa discussão.

Inicialmente, consideramos que os itens do léxico, existente na mente humana, distinguem-se em dois tipos de categorias: categorias lexicais e categorias funcionais. Salles e Naves (2010, p. 24), explicando conceitos gerativistas, dizem que as categorias lexicais são aquelas que se constituem como predicados e, portanto, apresentam estrutura argumental, como Nome (N), Verbo (V), Adjetivo (A) e Preposições (P). Já as categorias funcionais são aquelas que não apresentam conteúdo descritivo, não dependem de contexto, não variam e manifestam apenas propriedades lógicas, como Tempo (T), Complementador (C), Determinante (D) e Negação (Neg).

Nesse sentido, compreendemos que estão codificados nos itens lexicais os traços relevantes para a estruturação das sentenças de uma língua, os quais se dividem em três tipos: traços semânticos, traços fonológicos e traços formais. Para este trabalho, nos fixamos nos traços formais que, segundo as ideias de Chomsky e nas palavras de Kenedy (2012, p. 43), “codificam informações a serem acessadas e usadas pelo sistema computacional da linguagem humana, em sua função de prover as interfaces linguísticas com sintagmas e sentenças”. Desse modo, são os traços formais que orientam o sistema computacional no que se refere às relações sintáticas estabelecidas entre um item lexical e outro no interior das sentenças. Elencando as funções dos traços formais, Kenedy (2012, p. 43-44) explica que:

são os traços formais que instruem o sistema computacional a (i) atribuir uma posição linear na sentença a certo item do léxico, (ii) estabelecer um conjunto de relações sintáticas e semânticas entre esse item e outros com os quais ele tenha necessariamente de ser vinculado numa expressão linguística e (iii) associar marcas morfossintáticas como gênero, número, tempo, modo, aspecto, caso etc. aos itens em que tais marcas são forçosamente preenchidas na forma de afixos ou auxiliares existentes na língua em questão.

A propriedade (ii) acima nos leva para a noção de constituinte, tal como formulada por Miotto *et al.* (2007, p. 41):

Um constituinte é uma unidade sintática construída hierarquicamente, embora, se apresente aos olhos como uma sequência de letras ou aos ouvidos como uma sequência de sons. Em princípio não se pode determinar sua extensão, uma vez que não é fácil prever qual o número máximo de itens que podem pertencer a ele. Por isso, em vez de procurar estabelecer a extensão de um constituinte, a sintaxe procura delimitá-lo a partir de um núcleo. Como o núcleo determina certas funções, sabemos que o constituinte compreende, além do próprio núcleo, o conjunto de itens que desempenham aquelas funções. Um constituinte sintático recebe o nome de **sintagma**.

Desse modo, os sintagmas hierarquicamente estruturados formam as sentenças. Considera-se, na teoria, que as categorias lexicais constituem núcleos de sintagmas e, portanto, funcionam como predicados, que selecionam semântica e sintaticamente os argumentos com que formam as sentenças. Segundo Negrão *et al.* (2003, p. 100):

Predicados são itens capazes de **impor** condições sobre os elementos que com eles compõem o constituinte do qual são núcleos (núcleos lexicais); são, portanto, itens que possuem a capacidade de selecionar elementos.

Argumentos são itens que **satisfazem** as exigências de combinação dos predicados, ou, em outras palavras, são elementos selecionados pelo predicado. [grifo nosso]

Conforme explanação de Kenedy (2012, p. 54), há limitações na quantidade de argumentos que um predicador seleciona, sendo o mínimo um e o máximo três. O autor afirma também que um argumento sempre possui o estatuto de complemento ou especificador em relação a seu predicador. O complemento é aquele que constitui a primeira vinculação sintática e é imediatamente selecionado pelo predicador. Em termos semânticos, o complemento é tipicamente o tema/objeto. Já o especificador é aquele selecionado pelo predicador de maneira menos imediata, após a seleção do complemento (se houver algum).

A vinculação sintática entre o predicador e os argumentos se dá por meio da operação *Merge* (um termo em inglês utilizado para expressar o procedimento computacional designado em português como Confluir ou Concatenar⁸). Nessa operação, com a escolha de itens lexicais na chamada Numeração, procede-se a um

⁸ Para o presente estudo, utilizaremos o termo em inglês (*Merge*) por ser mais recorrente na teoria.

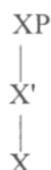
arranjo binário, ou seja, à primeira vinculação sintática, que seria entre o predicador e o complemento. Em seguida, esse objeto sintático formado se vincula a um outro elemento extraído da Numeração, o qual tem o estatuto de especificador. Para exemplificar, Salles e Naves (2010, p. 24) descrevem que:

dada uma Numeração do tipo $N = \{\text{em, Brasília}\}$, a operação *Merge* gera o objeto sintático [em [Brasília]], em que um dos elementos projeta, atribuindo ao objeto gerado um rótulo. Sendo assim, o objeto L, que é formado rigorosamente pelos traços lexicais de seus elementos, é uma categoria sintagmática, de nível máximo (XP).⁹

A representação da operação *Merge* é dada pela Teoria X-Barra, que apresenta visualmente a relação hierárquica que se estabelece entre os constituintes para formar a sentença. Miotto *et al.* (2007, p. 46), afirmam que “a Teoria X-Barra deve ser universal a ponto de configurar-se como um esquema geral, capaz de captar a estrutura interna dos sintagmas de qualquer língua; mas também deve prestar-se a dar conta da variação nas diferentes línguas”, ou seja, é um modelo gramatical que se aplica, de modo geral, a qualquer gramática particular.

Assim, um constituinte se constrói a partir de um núcleo, representado por uma variável X, a qual adquire o valor da categoria do núcleo do constituinte: nome (N), verbo (V), preposição (P) etc. O núcleo determina as relações internas dos constituintes que, por sua vez, são representadas em dois níveis: o nível X' (que se lê “X linha” ou “X barra”) e o nível XP (em que P é a abreviatura de *Phrase* – do inglês, sintagma), como representado em Miotto *et al.* (2007, p. 47):¹⁰

Figura 3: Teoria X-Barra - níveis



Fonte: Miotto et al, 2007

⁹ Há outras duas operações importantes no modelo teórico atual – *Agree* e *Move* – que não serão abordadas neste trabalho por não estarem diretamente relacionadas ao tema proposto.

¹⁰ Na figura 3:

X → categoria mínima (núcleo);

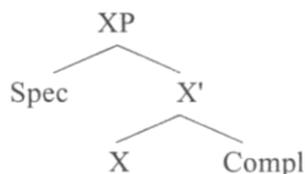
X' → nível intermediário ou projeção intermediária de X;

XP → nível sintagmático ou projeção máxima de X.

Utilizamos, para fins dessa apresentação, o nível intermediário (X'), embora na versão mais atual da teoria, o Programa Minimalista, esse nível já não mais seja representado.

No nível intermediário (X'), o núcleo (X) se relaciona com o complemento (Compl) e na projeção máxima (XP), com um especificador (Spec), como demonstrado no esquema a seguir, também retirado de Miotto *et al* (2007, p. 47):

Figura 4: Teoria X-Barra - projeção



Fonte: Miotto et al, 2007

Na literatura, o complemento de um predicador é também chamado de argumento interno, enquanto o especificador pode ser denominado argumento externo, nomenclaturas essas que refletem a maior ou a menor imediatividade na relação do argumento com o predicador (núcleo), como observamos no esquema hierárquico projetado anteriormente.

A partir dessas informações, vemos que os verbos, de modo geral, podem possuir diferentes estruturas argumentais a depender da quantidade de argumentos que o predicador (núcleo) seleciona:

Tabela 2: Grade argumental – exemplos

Item do léxico	Traços Formais	Exemplo
Chorar	Categoria: V (verbo) + Predicador Estrutura argumental: { __ }	Exemplo: Mariana chorou.
Ver	Categoria: V (verbo) + Predicador Estrutura argumental: { __ , __ }	Exemplo: Paulo viu o gato.
Dar	Categoria: V (verbo) + Predicador Estrutura argumental: { __ , __ , __ }	Exemplo: Joaquim deu a mochila para Sara

Fonte: elaborada pela autora

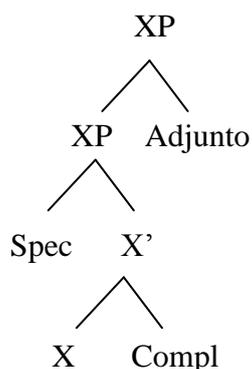
Quanto às funções de complemento e de adjunto, a distinção também é importante para descrever a estrutura argumental de um verbo, especialmente do verbo

objeto deste estudo, como será detalhado no próximo capítulo. No entanto, tal diferenciação nem sempre é clara na tradição gramatical. Eugênio (2004, p. 65) explica que a gramática tradicional utiliza o termo complemento para designar qualquer palavra ou sintagma, diferente do verbo, que seja um constituinte obrigatório na estrutura argumental interna do predicado, enquanto o adjunto, por ser um termo modificador, é ligado a um sintagma do qual depende, mas podendo ser retirado sem prejuízo sintático para a sentença, ou seja, apresentando-se como um termo não obrigatório e de interpretação situacional. Mateus *et al.* (2003, p. 184) citam, como exemplos de adjuntos, as sentenças (1) e (2), em que expressões temporais e espaciais, descritas entre colchetes, não são selecionadas por nenhum item lexical presente na frase. São unidades que fazem parte da interpretação situacional, podendo ser omitidas:

- (1) Os atletas treinaram [ontem à noite].
- (2) Encontrei o Paulo [no Museu Marmotan].

Dessa forma, podemos representar um sintagma com função de adjunto esquematicamente, como uma projeção máxima adjungida ao nível XP (tomando como referência a figura 5):

Figura 5: Teoria X-Barra - projeção de adjunto



Fonte: elaborada pela autora

Diante do exposto, e como o presente estudo fundamenta-se na observação das relações sintagmáticas do verbo, especificamente do verbo *ir* (como será detalhado mais à frente), faremos um panorama geral sobre o comportamento verbal quanto à predicação ou transitividade verbal (este último sendo o termo mais comumente atribuído pela tradição gramatical à seleção de argumentos (internos) por verbos).

Kenedy (2012, p. 63) explica a subcategorização de argumentos por verbos, trazendo alguns exemplos que reproduzimos aqui para melhor compreendermos os conceitos:

- (3) [DP João] viu [DP Maria].
- (4) [CP Correr pela manhã] espanta [DP a preguiça].
- (5) [DP João] viu [CP que o quadro estava torto na parede].
- (6) [DP João] precisa [PP de Maria].
- (7) [DP João] precisa de [CP que lhe deem atenção].
- (8) [DP O aluno] colocou [DP o livro] [PP na estante].
- (9) [DP João] considera [SC Maria inteligente].

Ao analisar as sentenças de (3) a (9), o autor explicita que em (3) o verbo *ver* seleciona dois argumentos: um interno e um externo, sendo ambos Sintagmas Determinantes – do inglês, *Determiner Phrases* (DP).¹¹ Na nomenclatura clássica da escola, esses verbos são denominados transitivos diretos. Destaca-se que os transitivos diretos podem selecionar também Sintagmas Complementadores – do inglês, *Complementizer Phrases* (CP) – como argumentos externos e internos, como demonstrado nos exemplos (4) e (5). Quando os verbos transitivos selecionam um Sintagma Preposicional – do inglês, *Prepositional Phrase* (PP) –, como exemplificado em (6), são designados como transitivos indiretos, inclusive quando esse PP é seguido por um CP, como em (7). No exemplo (8), o verbo seleciona dois tipos de argumentos internos, sendo um DP e o outro PP. Esses verbos são designados como bitransitivos, ditransitivos ou ainda transitivos diretos e indiretos. E no último exemplo (cf. (9)), o verbo seleciona uma Pequena Oração – do inglês *Small Clause* (SC) – como argumento interno, sendo classificado como transobjetivos.

Detalhando quanto às subclasses de verbos e seus esquemas relacionais, Mateus *et al.* (2003, p. 295) explicam que essas ligações estabelecem os padrões possíveis de organização sintática das frases básicas de uma língua, as quais fornecem dados sobre:

- (i) o número de argumentos do predicador (zero a três argumentos);
- (ii) a relação gramatical final de cada um deles (sujeito, objeto direto, objeto indireto, oblíquo);

¹¹ Neste projeto, mantemos as abreviaturas/siglas de acordo com os termos técnicos do original em inglês.

- (iii) a existência de um predador secundário (predicativo do sujeito, predicativo do objeto);
- (iv) a ordem linear segundo a qual argumentos e predadores secundários ocorrem na frase.

Essas relações, acrescentam as autoras, dependem das propriedades de seleção categorial e semântica presente em cada item lexical verbal. Assim, os verbos podem se distinguir em três grandes subclasses: verbos principais, verbos copulativos e verbos auxiliares. Detemo-nos na descrição das características da subclasse dos verbos principais, visto que nosso objeto de estudo enquadra-se nessa classificação.

Os verbos principais são também denominados verbos plenos, uma vez que constituem o núcleo semântico de uma oração. Mateus *et al.* (2003, p. 296) descrevem tais verbos como “núcleos lexicais plenos, caracterizados por determinadas propriedades de seleção semântica (número de argumentos e respectivo papel temático) e sintática (categoria de cada argumento e relação gramatical que assume na oração)”. Em relação ao número de argumentos (ou elementos selecionados pelos verbos) e a relação que se estabelece na organização da oração, podemos elencar as seguintes subclasses de verbos principais (com base na exposição de Mateus *et al.* (2003) de onde também foram retirados os respectivos exemplos e os esquemas relacionais):

- **Verbos ditransitivos:** denominados por alguns gramáticos como transitivos diretos e indiretos, são os verbos de três lugares, que selecionam um argumento externo, um argumento interno direto (com relação gramatical de objeto direto) e um argumento interno preposicionado (com relação gramatical de objeto indireto).¹² Por exemplo:

(10) [O João]_{SU} deu [um livro]_{OD} [ao Pedro]_{OI}

(11) [Todos os convidados]_{SU} trouxeram [flores]_{OD} [à anfitriã]_{OI}

Esquema relacional: SU V OD OI

- **Verbos transitivos de três lugares:** também denominado por alguns gramáticos como transitivos diretos e indiretos, eles selecionam um argumento externo, um argumento interno direto (com relação gramatical de objeto direto) e um

¹² Mateus *et al.* (2003) usa a abreviação SU para designar o que ocupa a posição de sujeito.

argumento preposicional ou adverbial (com relação gramatical oblíqua). Por exemplo:

(12) [Ele]_{SU} *dividiu* [o almoço]_{OD} [com o amigo]_{OBL}

(13) [O helicóptero]_{SU} *transportou* [os feridos]_{OD} [para o hospital]_{OBL}

Esquema relacional: SU V OD OBL

- **Verbos transitivos-predicativos:** são os verbos que selecionam um argumento externo e um argumento interno que é categorialmente uma oração pequena; o sujeito da oração pequena tem a relação gramatical de objeto direto e o núcleo da oração pequena tem a relação gramatical de predicativo do objeto direto. Por exemplo:

(14) [O Rafael]_{SU} *achou* [esse livro]_{OD} [desinteressante]_{PRED OD}

(15) [A falta de preparação]_{SU} *tornou* [a reunião]_{OD} [improdutiva]_{PRED OD}

Esquema relacional: SU V OD PRED_{OD}

- **Verbos transitivos:** denominado como transitivo direto pela gramática tradicional, são os verbos que selecionam um argumento externo e um argumento interno (com relação gramatical de objeto direto). Por exemplo:

(16) [A Maria]_{SU} *redigiu* [o relatório final do projeto]_{OD}

(17) [Elas]_{SU} *presenciaram* [uma cena de perseguição]_{OD}

Esquema relacional: SU V OD

- **Verbos de dois lugares com um argumento interno objeto indireto:** designados pela gramática tradicional como transitivos indiretos, são os verbos que selecionam um argumento externo e um argumento interno (com relação gramatical de objeto indireto). Exemplos:

(18) [A exposição]_{SU} *agradou* [aos críticos]_{OI}

(19) [D. Dinis]_{SU} *sucedeu* [a D. Afonso III]_{OI}

Esquema relacional: $\boxed{\text{SU V OI}}$

- **Verbos de dois lugares com um argumento interno oblíquo:** também chamados pela tradição gramatical de transitivos indiretos, trata-se dos verbos que selecionam um argumento externo e um argumento interno preposicional ou adverbial (com relação gramatical oblíqua). Exemplos:

(20) [O Pedro]_{SU} *discorda* sistematicamente [da Maria]_{OBL}

(21) [Os meus amigos mexicanos]_{SU} *residem* [em Évora]_{OBL}

Esquema relacional: $\boxed{\text{SU V OBL}}$

- **Verbos de zero lugar:** designados pela gramática tradicional como verbos impessoais, são os verbos que não selecionam qualquer argumento. Por exemplo:

(22) *Choveu* torrencialmente

(23) *Neva* há uma semana

Esquema relacional: $\boxed{\checkmark}$

- **Verbos inergativos:** são os verdadeiros denominados, pela gramática tradicional, como verbos intransitivos. São aqueles que selecionam apenas um argumento externo (com relação gramatical de sujeito). Por exemplo:

(24) [As crianças]_{SU} *dormem*.

(25) [Joana]_{SU} *sorriu*.

Esquema relacional: $\boxed{\text{SU V}}$

- **Verbos inacusativos:** ou ergativos, também considerados pela tradição gramatical como verbos intransitivos, são aqueles de um lugar só, que selecionam um argumento interno (com relação gramatical de sujeito). Por exemplo:

(26) [A vítima do acidente]_{SU} *desmaiou*.

(27) [As rosas]_{SU} já *floriram*.

Esquema relacional: SU V

Como podemos observar, o esquema relacional tanto dos verbos inergativos quanto dos verbos inacusativos configura-se de modo similar, visto que são predicadores monoargumentais. No entanto, a distinção, na subclasse dos verbos tradicionalmente designados como intransitivos pela tradição gramatical, consiste em que o argumento dos verbos inergativos possui propriedades típicas de sujeito, enquanto o argumento dos inacusativos exibe propriedades tanto de objeto direto quanto de sujeito (MATEUS *et al*, 2003, p. 300).

O caráter semântico do único argumento selecionado por verbos intransitivos é fundamental para a distinção do tipo de verbo analisado. Nos verbos transitivos e inergativos, os argumentos se projetam sintaticamente e de modo uniforme como sujeitos da oração, enquanto os argumentos Tema e Paciente realizam-se como objetos dos verbos transitivos e como sujeitos dos verbos inacusativos. Observemos as duas sentenças a seguir para, cotejando-as, identificarmos as distinções e os motivos pelos quais cada verbo é designado como inergativo ou inacusativo.

(28) Pedro sorriu → verbo inergativo

(29) A carta chegou → verbo inacusativo

Segundo Kenedy (2012, p. 64), podemos verificar em (28) e (29) a seleção de apenas um argumento DP, além de esses argumentos (Pedro/A carta) precederem o predicador (sorrir/chegar), ou seja, ocuparem a posição anterior aos verbos. Essas duas características peculiares costumam induzir ao erro de se compreender tais verbos como pertencentes a uma mesma tipologia, comumente atribuída como intransitividade na

descrição linguística. Para evitar esse equívoco, o autor sugere aprimorar a adequação observacional, inclusive com alguns testes sintáticos:

- (30) a. [_{AGENTE} Pedro] sorriu.
b. [_{TEMA} A carta] chegou.
- (31) a. *Sorrindo o Pedro, a festa terminou.
b. Chegada a carta, a festa terminou.

Assim, percebemos que o papel temático atribuído ao DP em (30a) é o de Agente, que, conforme a hierarquia temática, é prototipicamente papel de argumentos externos, os quais ocupam a posição de especificador. Já em (30b), o papel temático é de Tema que pela interpretação semântica, normalmente é atribuído aos argumentos internos. Além disso, reduzidas de participio, nas palavras de Kenedy (2012, p. 65), “só são licenciadas se o argumento do predicador na forma participial for concatenado, via *merge*, com o seu argumento interno, e nunca com o seu argumento externo”. Isso explica por que em (31a) o verbo é inergativo e em (31b) é inacusativo.

Além da construção do participio absoluto, Mateus *et al.* (2003, p. 301) apresentam outros testes exemplificados para diferenciar os verbos inergativos dos inacusativos, tais como:

- Posição predicativa e atributiva: as formas participiais dos verbos inergativos não podem ocorrer em posição predicativa, nem em posição atributiva. Já para os verbos inacusativos, assim como para os verbos transitivos, as formas participiais podem ocorrer. Por exemplo:

- (32) a. *O rapaz [está *rido*]_{PRED}
b. *[O rapaz *rido*] é nosso amigo.
- (33) a. O rapaz [está *desmaiado*]_{PRED}
b. [O rapaz *desmaiado*] é nosso amigo.
- (34) a. A janela [está *fechada*]_{PRED}
b. [A janela *fechada*] está empenada.

- Nominalização em *-or*: os verbos inergativos, assim como os verbos transitivos, podem ser nominalizados em *-or*, já os verbos inacusativos não podem:

- (35) a. correr = corredor;
b. construir = construtor;
- (36) cair = *caidor.

Como podemos ver, os testes nos auxiliam a identificar quais verbos são inergativos e quais são inacusativos, demonstrando que não é pelo fato de serem predicadores monoargumentais que eles devem ser tipologicamente enquadrados em uma mesma denominação.

Esse panorama de propriedades semânticas e sintáticas selecionadas por diferentes categorias de verbos se faz importante, uma vez que no próximo capítulo tratamos da tipologia o verbo *ir* de movimento e a relação que ele estabelece com os seus complementos.

1.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo, discutimos o contexto educacional oralizante a que o surdo era submetido, com base na concepção de que fazer o surdo falar seria proporcionar a ele a aquisição de linguagem, e, conseqüentemente, o fracasso que tal metodologia proporcionou a esses sujeitos ao longo da história. Vimos também como as iniciativas nos estudos das línguas de sinais se desenvolveram, sendo reconhecidas finalmente como línguas naturais tão complexas como qualquer outra; contextualizamos os primeiros estudos da LSB no Brasil e as modalidades linguísticas distintas que estão associadas a ouvintes e a surdos, quanto à recepção e à produção de suas respectivas línguas.

Apresentamos também importantes pressupostos gerativistas, formulados pelo linguista Noam Chomsky, sobre o conhecimento linguístico e a arquitetura da linguagem, os quais fundamentam todo o estudo e dão base para a compreensão da aquisição de L1 e de L2; trabalhamos o conceito de interlíngua; fizemos um cotejo entre ouvintes e surdos quanto aos estágios de aquisição, assim como comentamos sobre as condições externas e internas que estão envolvidas no processo de aquisição, sendo que essas últimas envolvem as hipóteses de acesso ou não à GU para aquisição da L2.

Por fim, com os conceitos de categorias lexicais e funcionais, associados à noção de predicação sintática e semântica, apresentamos a Teoria X-Barra, a grade argumental

e a tipologia dos verbos, observando as seleções argumentais de cada predicador verbal. Esses conceitos são essenciais para, então, analisarmos o verbo objeto do presente estudo, que é o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

CONHECENDO O VERBO *IR* DE MOVIMENTO

Para a análise do objeto de estudo, que é o verbo *ir* de movimento, faz-se necessário compreender a realização morfossintática desse verbo tanto no português quanto na LSB. As descrições e análises para o verbo *ir* de movimento no português são apresentadas nas três primeiras seções, enquanto a literatura sobre os verbos de movimento em LSB é apresentada na quarta seção. O capítulo termina com a síntese.

2.1. A morfossintaxe do verbo *ir* de movimento no Português do Brasil

Em um breve percurso etimológico, podemos identificar que o verbo *ir* é proveniente do latim *ire*, sendo designado por Almeida (1995, p. 282), como verbo anômalo por mudar de radical, fato esse que o diferencia dos verbos irregulares nos quais a conjugação se processa com alterações em um mesmo radical. Almeida (1995, p. 282) explica ainda que o verbo *ir* provém de outros três verbos latinos: *ire* (ir), *vadere* (caminhar, andar) e *fugere* (retirar-se, fugir), isso justifica as formas heterogêneas encontradas na conjugação verbal de *ir*. Esse pensamento também é compartilhado por Pereira (1929 *apud* STROGENSKI, 2013, p. 25-26), que apresenta como evolução histórica o seguinte quadro:

Tabela 3: Evolução histórica do verbo *ir*

Português	Latim
Vou	Vâu ← vao ← vado, vaes ← vades ← vadis, vae ← vadit, vamos ← vadimus, ou imos ← imus, ides ← itis, vão ← vadunt.
Ia	Iva ← ibam, ias ← ibas ia ← ibat, iamos ← ibamus, ieis ← iaes ← iades ← ibatis, iam ← ibant.
Fui	Fui (latim popular) ← fugi, foste ← fuiste ← fugiste, foi ← fui ← fugit, fomos ← fuimus ← fugimos, fostes ← fuistis ← fugistis, foram ← fuerunt ← fugerunt

Fôra	Fueram ← fugeram, foras ← fueras ← fugeras, fôra ← fuera ← fugerat, fomos ← fueramus ← fugeramus ← fôreis ← forais ← forades ← fugeratis, foram ← fuerant ← fugerant.
Irei	(forma romana) ire + habeo, etc
Iria	(f. roman.) ire + habebam, etc.
Vae	Vade, ide → ite.
Vá	Vaa ← vadam, vás ← vades, vá ← vadat, vamos ← vaamus ← vadamus, vades ← vaadis ← vadis, vão ← vaam ← vadant.
Fosse	Fuissem ← fugissem, fosses ← fuisses ← fugisses, fossem ← fuisset ← fugisset, fossemos ← fuissemus ← fugissemus, fosseis ← fossees, fossedes ← fuissetis ← fugissetis, fossem ← fuissent ← fugissent.
For	Fore ← fuerim ← fugerim, fores ← fuëris ← fugeris, for ← fuerit ← fugerit, formos ← fuerimus ← fugerimus, fordes ← foredes ← fueritis ← fugeritis, forem ← fuerint ← fugerint.
<i>Ir</i>	Ire (vadere e fugere), ido ← itum, indo ← (latim eundo). F. analógica

Fonte: Pereira, 1929 *apud* STROGENSKI, 2013, p. 26

Ao realizar a análise sobre os verbos que compuseram a conjugação do verbo *ir*, Strogenski (2013, p. 25) afirma que o pretérito perfeito do indicativo, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo, o futuro do conjuntivo e o pretérito imperfeito do conjuntivo foram formados a partir do tema do perfeito (*fui*). Para Pereira (1929 *apud* STROGENSKI 2013, p. 25), *fugere* teria perdido o *g* intervocálico tornando-se *fuere*, confundindo-se inclusive com a forma do perfeito do verbo ser – *sum* (*fui*). Quanto à significação, com a síncope houve uma mudança de sentido. Assim, o que antes exprimia ‘evitar um perigo, uma ameaça’ passou a expressar a ideia geral de deslocamento de um lugar a outro. Isso explicaria o motivo de um único verbo apresentar formas bastante diferentes em sua própria conjugação.

Quanto ao uso ou não de preposições ligadas aos verbos em nossa língua, de modo geral, Barbosa (1822 *apud* STROGENSKI, 2013, p. 21) afirma que elas são devidas à perda da expressão morfológica dos casos na passagem do latim para o português. Desse modo, Barbosa (1822 *apud* STROGENSKI, 2013) explica que as preposições são fruto das terminações oblíquas dos nomes, sendo as relações de significação entre as palavras estabelecidas de três modos: *preposições* – partículas postas antes dos nomes, juntas ou não deles, com a finalidade de estabelecer relações;

posposições – as mesmas partículas, mas posicionadas ao final do sintagma nominal; e, por fim, *pré e posposições* simultaneamente.

Quanto à complexa distinção entre adjunto e complemento, conforme mencionado no capítulo anterior, para a análise do comportamento do verbo *ir* de movimento, adotamos a hipótese de Dowty (2000 *apud* EUGÊNIO, 2004, p. 65) pela qual compreende-se que “uma gramática completa deve apresentar uma análise de todos os complementos como adjuntos e, potencialmente, todos os adjuntos como complementos”. Desse modo, em (1), o locativo funciona como complemento, devido à agramaticalidade da sentença sem esse constituinte:

(1) Ana sempre vai *(à praia) nas férias.

Apesar disso, nem sempre o locativo é um constituinte fonologicamente obrigatório para a expressão sintática da grade argumental do verbo *ir*, podendo haver outros elementos que satisfazem as exigências semânticas do verbo, como veremos em alguns casos apresentados na análise a seguir, retirada do trabalho de Eugênio (2004).

Mollica e Ribeiro (1996 *apud* EUGÊNIO, 2004, p. 70), em trabalhos realizados na área de Sociolinguística, descreveram e analisaram várias ocorrências do verbo *ir* e preposições que o acompanham. Para o presente trabalho, no entanto, recortamos, com base na pesquisa de Eugênio (2004, p. 70-74), os usos e exemplos em que o verbo *ir* é empregado somente como um verbo de movimento:

Tabela 4: Usos do verbo *ir* de movimento

Usos do verbo <i>ir</i> de movimento	Exemplos
Sozinho, sem complemento circunstancial.	(2) Ah, tem dia que ela não quer ir , ela está cansada pra caramba (...)
Acompanhado de expressão adverbial indicando direção/percurso.	(3) (...) A senhora vai pra frente, engata a primeira, engata a segunda.
Com sujeito inanimado.	(4) Então esse esgoto vai para o mar.
Topicalização de locativos.	(5) <i>Jardim zoológico</i> , eu fui muito pouco (...)
Indicando movimento em direção a lugar referido por sintagma preposicional.	(6) (...) Quando eu quero comprar eu vou no <i>jornaleiro</i> (...).

Fonte: Mollica e Ribeiro (1996 *apud* EUGÊNIO, 2004, p. 70) [com adaptações]

Como podemos perceber, o verbo *ir* elencado nas sentenças acima remete à ideia de movimento, mas nem todas as ocorrências apresentam de maneira explícita um locativo na grade argumental. Como exemplo da existência do argumento, Eugênio (2004, p. 71) cita as sentenças (4) e (6), com argumento locativo em posição canônica e acompanhado por preposição, e (5), com argumento topicalizado, apresentando ausência de preposição e ênfase ilocutória.

Na situação (2), as propriedades argumentais do verbo *ir* não são satisfeitas por um locativo expresso, contudo, apreende-se a ideia de movimento do verbo por meio de uma inferência anafórico-pragmática (EUGÊNIO, 2004, p. 71), que é o conhecimento compartilhado entre os interlocutores em uma dada situação: uma pessoa que supostamente se desloca de um ponto a outro, sendo desnecessário informar sobre o ponto de partida e o ponto de chegada, por ser o movimento realizado conhecido por ambos interlocutores.

No exemplo (3), o verbo *ir* não está necessariamente relacionado a um locativo, mas a uma expressão adverbial que preserva a noção de deslocamento, o que parece ser suficiente para satisfazer as propriedades argumentais do verbo *ir* de movimento conforme menciona Eugênio (2004, p. 71).

A esses usos do verbo *ir* de movimento apresentados por Mollica e Ribeiro (1996), Eugênio (2004, p. 70) acrescenta outros exemplos de usos do verbo em análise, como segue na tabela abaixo:

Tabela 5: Outros usos do verbo *ir* de movimento (trabalho de Eugênio - 2004)

Outros usos do verbo <i>ir</i> de movimento	Exemplos
Uso pronominal e/ou modificado pela palavra <i>embora</i> .	(7) a. O João se foi . b. O João foi (-se) <i>embora</i> .
Explicitando um percurso.	(8) O carro vai bem na estrada de terra.
Em proposição modificada por expressão adverbial, pela negação ou por expressão interrogativa.	(9) a. Cadê o Pedro? Já foi (= saiu). b. O João não vai , prefere ficar dormindo. c. Quem vai ?
Expressão idiomática	(10) Fui!

Fonte: Eugênio, 2004, p. 72-74 [com adaptações]

Eugênio (2004, p. 72) descreve que, na sentença (7a), o uso pronominal do verbo *ir* no português do Brasil é na maioria das vezes em sentido restrito. De modo geral, essa construção é utilizada como uma expressão idiomática no sentido de ida definitiva (= morte), sendo possível, portanto, a ideia de um movimento abstrato que é a passagem de um plano material a um plano espiritual. Eugênio (2004, p. 72-73) afirma que “por ser uma abstração, o locativo passa a ser dispensável e as propriedades referentes ao movimento são supridas pela presença do pronome *se* anteposto ao verbo *Ir*.” Sobre o exemplo (7b), Eugênio (2004, p. 73) demonstra que não contém a ideia de ida definitiva ou morte, mas apenas a de que uma pessoa que se encontrava em um determinado lugar, ali já não mais se encontra. A autora acredita que a acepção original da palavra *embora* seja percebida pelo falante, o que pode auxiliar nessa interpretação. O clítico *se* é opcional, podendo ser omitido sem prejuízo à interpretação da sentença, fato que poderia ser explicado pelo processo em andamento de perda do clítico no português do Brasil.

No dado (8), Eugênio (2004, p. 73) analisa que a ideia de deslocamento, embora não controlada pelo sujeito, se dá de modo satisfatório. A expressão adverbial, nesse exemplo, não indica a direção ou orientação do movimento, apenas a superfície na qual o evento ocorre. Desse modo, a autora acredita que a expressão “(bem) na estrada de terra” refere-se ao processo associado à noção de movimento do verbo *ir*.

Outra situação interessante a ser estudada, também apontada no trabalho de Eugênio (2004, p. 73), é que há a possibilidade de aparecerem na estrutura elementos gramaticais que satisfazem outras propriedades do verbo sem a necessidade da marcação de um locativo exposto, como, por exemplo, propriedades semânticas presentes nas palavras *já* em (9a), responsável por desencadear o processo de movimento do verbo *ir*, *não* em (9b), que nega não o local, mas o evento descrito em si, sendo desnecessário explicitar o local, e *quem* em (9c) que, por sua vez, como expressão interrogativa marca um processo de busca de informação, autorizando que a sentença seja licenciada sem a realização do locativo.

Em (10), a autora analisa que, apesar de ser um uso idiomático do verbo *ir* restrito a um segmento da sociedade – gíria usada entre os jovens – a ideia de movimento é mantida, mesmo sem a realização fonológica dos argumentos. Nas palavras da pesquisadora (EUGÊNIO, 2004, p. 74), “acredita-se que a estrutura é licenciada por elementos gramaticais que estão na própria flexão do verbo, preservando a noção de que um caminho foi percorrido: o tempo e o aspecto conclusivo”.

Dessa forma, podemos observar que o verbo *ir* de movimento, de modo geral, seleciona em sua estrutura dois argumentos, cuja natureza será detalhada na próxima seção. O argumento locativo pode, ainda, não ser realizado fonologicamente, não aparecendo explícito na sentença, situação em que ele encontra-se previsto estruturalmente ou em que algum outro elemento, que sugere a ideia de localização, satisfaz a predicação do verbo, conforme descrito por Eugênio (2004).

2.2. A inacusatividade do verbo *ir* de movimento e algumas características semânticas

Os verbos de movimentos são analisados, pela teoria gerativa, como verbos inacusativos, o que significa dizer que possuem apenas um argumento, que, embora seja um argumento interno, é situado na posição de iniciador, premissa baseada na teoria de Perlmutter (1978 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 6).

No entanto, o verbo *ir* de movimento, como apresentado por Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014), constitui-se como pertencente a uma classe de verbos inacusativos não-prototípicos, uma vez que não subcategoriza apenas um argumento interno projetado na posição inicial usada regularmente para o argumento externo. Em outras palavras, isso quer dizer que o verbo *ir* de movimento subcategoriza, além do argumento interno esperado, uma expressão locativa que satisfaz a variável introduzida pelo predicado (estrutura canônica), comportamento peculiar ao verbo *ir* de movimento que geralmente não se observa em outros verbos que descrevem uma trajetória, como, por exemplo, os verbos em (11):¹³

(11) O taxista veio/chegou/partiu/entrou/saiu.

Reforçando tal ideia, Silva (2014, p. 108), analisando verbos de trajetória no português, em um dos testes aplicados na coleta de dados (com 86 estudantes-colaboradores), avalia a aceitação ou não do apagamento do locativo em estruturas canônicas para falantes de português como primeira língua e, dos 15 (quinze) verbos de trajetória, constata que:

¹³ Exemplo similar ao exposto por Eugênio Souto (2014, p. 1).

De modo geral, todas as construções canônicas com verbo de trajetória tiveram algum percentual de aceitação de apagamento do locativo. O verbo *ir* foi aquele que apresentou a menor aceitação (aproximadamente 2%) diante da ausência de locativo, o que corrobora a argumentação de Souto (2004) de que somente o PP relativo ao verbo *ir* é indispensável para a gramaticalidade da sentença, sendo este um fator que diferencia esse verbo dos demais verbos de trajetória.

Ressaltamos que o estudo sobre o verbo *ir* de movimento possui ricas características específicas já abordadas por outros estudiosos e que estão presentes de algum modo também neste trabalho.

Quanto à estrutura temática do verbo *ir* de movimento, conforme apontado por Cançado (2000), os argumentos na sintaxe não se relacionam exclusivamente à atribuição de papéis temáticos pelos itens lexicais, mas também à atuação de predicadores complexos que definem vários acarretamentos e permitem maior flexibilidade no que se refere à identificação semântica em distintas posições sintáticas. Para melhor compreendermos, vejamos a explicação por meio dos exemplos a seguir extraídos do trabalho de Eugênio Souto (2014, p. 7):

- (12) a. O João vai à praia.
b. O esgoto vai para o mar.
c. O João foi pela estrada de terra.
d. A água vai pelo encanamento.

Como podemos observar nas sentenças acima, em (12a) e (12b) os predicados complexos *vai à praia / vai para o mar* expressam um locativo que descreve uma trajetória, um deslocamento de um ponto a outro. A diferença nas duas sentenças reside no fato de serem saturados pelos argumentos *João* e *O esgoto*, que possuem respectivamente os traços [+animado] e [-animado], acarretando “que o predicado pode ser satisfeito tanto por um argumento do tipo [agente], que tem controle sobre o evento, como por um argumento marcado do tipo [paciente], que não detém controle em relação ao desenvolvimento do evento descrito” (EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 7).

Já nas sentenças (12c) e (12d), não há especificação do local para o qual se direciona o deslocamento. Isso indica que o locativo não expressa o ponto final do movimento, mas apenas a trajetória percorrida, constatando-se que o verbo *ir* de movimento licencia uma expressão locativa que não necessariamente se limita a

descrever o ponto inicial ou o ponto final do deslocamento, mas compreende a trajetória considerando todo o intervalo, o que também foi o objeto de estudo de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014).

Assim, no que concerne às propriedades semântico-lexicais do verbo em questão, como demonstrado no trabalho de Eugênio Souto (2014, p. 5), o verbo *ir* traduz um movimento que descreve uma trajetória. Desse modo, a variável que satisfaz essa categoria pode indicar: o início da trajetória (13a), a própria trajetória (13b), o fim da trajetória (13c), ou o modo como essa trajetória se cumpre (13d).¹⁴

- (13) a. De onde você vai para o Aeroporto? Eu vou do Plano Piloto.
b. Felipe e Ana foram de São Paulo para Brasília.
c. Paulo foi para a escola.
d. O carro vai vagarosamente pela estrada de chão.

Os verbos de movimento geralmente são subdivididos em dois grupos, de acordo com suas características semânticas e sintáticas, quais sejam: verbos de deslocamentos (que descrevem uma trajetória) e verbos de modo de movimento. Conforme descrito por Eugênio Souto (2014, p. 11); ressalvadas as discordâncias entre linguistas, há um consenso quanto aos verbos prototípicos desses grupos por parte dos estudiosos. Desse modo, podemos dizer que o primeiro grupo é representado por verbos como *ir*, *vir*, *chegar* e *partir*, e o segundo grupo, por verbos como *sacudir*, *quicar* e *girar*.

Amaral (2010, p. 6) explica que o objeto dos verbos de modo de movimento não tem necessariamente controle sobre o evento. Os verbos exemplificados no segundo grupo, além de não descreverem uma trajetória também não descrevem a direção do movimento, nem de maneira implícita. Desse modo, um objeto pode girar, sacudir e quicar sem mudar de lugar. Para Levin e Rappaport (1992 *apud* AMARAL, 2010) e Talmy (1985 *apud* AMARAL, 2010), modo do movimento e direção do movimento são duas propriedades semânticas que nunca são lexicalizadas pelo mesmo verbo, encontrando-se em distribuição complementar.

Há em contrapartida, outros verbos que, embora sejam classificados como de modo de movimento, são necessariamente agentivos (há controle sobre o evento) e

¹⁴ Os exemplos (13a), (13b) e (13c), de nossa autoria, ilustram o que a variável trajetória pode indicar e o exemplo (13d), também de nossa autoria, foi inspirado no exemplo (8) deste capítulo, retirado do trabalho de Eugênio (2004).

possuem uma trajetória implícita, como *correr* e *andar* (AMARAL, 2010). Desse modo, quem anda ou corre o faz de um lugar A até um lugar B, embora seja possível o movimento se realizar mesmo sem trajetória, já que alguém pode, por exemplo, correr ou andar em uma esteira (Talmy, 1985 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 12).

Tais informações são importantes para termos noção da amplitude que envolve os verbos de movimento. No entanto, conforme já mencionado, o presente estudo se fixa no verbo *ir* de movimento, que, como os demais verbos de movimento, designa um deslocamento, uma trajetória.

Em relação aos componentes semânticos do evento de movimento, Eugênio Souto (2014) cita contribuições significativas apresentadas por Talmy (1975, 1985, 1991 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 12) quanto a algumas tipologias relacionadas ao significado-forma. Assim, para Talmy, FIGURA é o movimento ou localização de um objeto em relação a outro de referência (que é designado como FUNDO), havendo também a presença do DESLOCAMENTO e da TRAJETÓRIA – curso percorrido pela figura para alcançar o seu ponto de referência. Acrescenta-se a esses primitivos semânticos, o MODO e a CAUSA, que são apresentados pela literatura como coeventos relacionados ao movimento da FIGURA.¹⁵

Para compreendermos melhor os componentes semânticos do evento de movimento, apresentamos o trabalho de Santos Filho (2016), na área da Semântica Cognitiva. Santos Filho (2016), seguindo Talmy (1972), descreve que o processo de lexicalização se caracteriza pelo fenômeno que ocorre quando se efetiva a relação entre primitivos semânticos e elementos de superfície. Desse modo, têm-se padrões de lexicalização de três tipos diferentes, dependendo de como esses primitivos semânticos são gramaticalmente expressos.

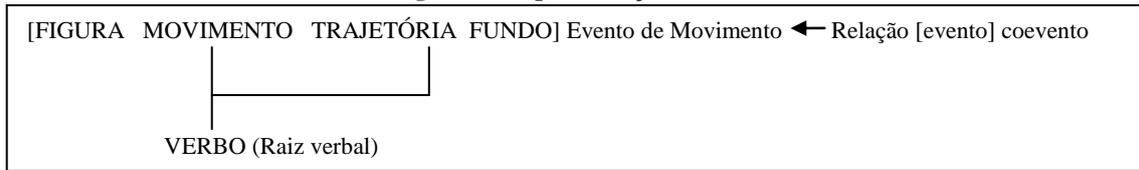
Segundo a terminologia, a explicação e a exemplificação empregadas por Santos Filho (2016), com base na teoria de Talmy (2000b *apud* SANTOS FILHO, 2016), temos:

- **Línguas com *frame* no verbo (LFV):** representadas pelas línguas neolatinas, turca, japonesa, coreana que lexicalizam no verbo principal os primitivos semânticos de MOVIMENTO e TRAJETÓRIA.¹⁶

¹⁵ Os primitivos semânticos apareceram em caixa-alta em consonância com a literatura pertinente sobre o tema.

¹⁶ No trabalho de Santos Filho (2016) sobre verbos de modo de movimento no português do Brasil, que também apresenta conceitos de lexicalização quanto à relação significado-forma sob a visão da semântica cognitiva, o deslocamento é designado/nomeado como MOVIMENTO.

Figura 6: Representação de LFV



Fonte: Santos Filho, 2016, p. 323.

Na representação acima, Santos Filho (2016) explica que as linhas verticais e a horizontal se ligam ao verbo (raiz verbal) para expressar que os primitivos semânticos de MOVIMENTO e de TRAJETÓRIA estão associados ao elemento de superfície que é a raiz verbal.

A seguir, alguns exemplos extraídos de Santos Filho (2016, p. 323):

(14) Meu cachorro ficou na chuva, entrou na casa correndo e sujou tudo.



(15) Ele viu a barata e ele saiu pulando da cama.



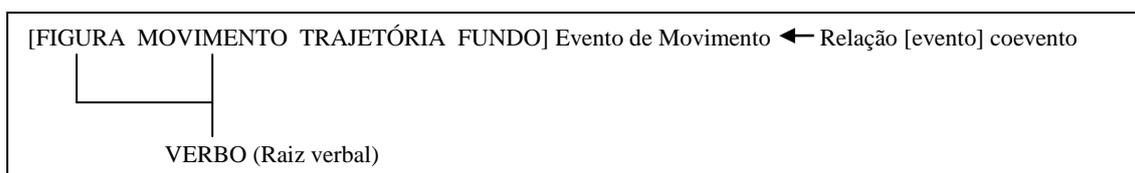
Em ambos os exemplos, temos FIGURAS (*meu cachorro* em (14) e *ele* em (15)), que se deslocam dentro de um FUNDO (*casa* em (14)) ou para fora de um FUNDO (*cama* em (15)), com verbos de movimento que lexicalizam os primitivos semânticos MOVIMENTO/TRAJETÓRIA (*entrar* em (14) e *sair* em (15)) e o MODO, quando expresso, se efetiva por meio de verbos no gerúndio [*pulando* em (15)]. Quanto ao modo, de acordo com Santos Filho (2016, p. 323), “essa informação, em PB, é eventualmente expressa no EM e a sua ausência não prejudica a interpretação do evento como um todo”.¹⁷ O autor acrescenta ainda, quanto às LFV, segundo Talmy (2000b *apud* SANTOS FILHO, 2016, p. 323), que algumas preposições são denominadas como subcomponentes da TRAJETÓRIA, nomeando-as como vetores que compreendem a direção do movimento.

¹⁷ PB – Português do Brasil e EM – Evento de Movimento.

Como se percebe, têm-se as FIGURAS (*the dog* em (16) e *the suspect* em (17)), que se movimentam de determinado MODO (*ran* em (16) e *jumped* em (17)), para dentro de um FUNDO (*the house* em (16)) ou o FUNDO descrito por uma expressão (*of window of moving car* em (17)), sendo, por fim, a TRAJETÓRIA pontuada por uma partícula associada ao verbo (*in* em (16) e *out* em (17)). Resumindo, nas línguas com padrão LFS, o verbo principal lexicaliza o MOVIMENTO e o MODO; e a TRAJETÓRIA é marcada por um satélite.

- **Línguas com *frame* na FIGURA (LFF):** padrão mais raro, é representado, segundo Santos Filho (2016), por línguas como o atsugewi (língua indígena da Califórnia) e o navajo.

Figura 8: Representação de LFF



Fonte: Santos Filho, 2016, p. 325.

Como se observa no esquema acima, nesse padrão há a lexicalização dos primitivos semânticos de FIGURA e MOVIMENTO na raiz verbal. Talmy (2010 *apud* SANTOS FILHO, 2016, p. 245) descreve o atsugewi como uma língua polissintética cercada por grande número de afixos (prefixos e sufixos), em que o verbo tipicamente faz referência ao objeto (FIGURA). De acordo com Santos Filho (2016, p. 325):

Essa língua possui centenas de raízes verbais que descrevem objetos ou materiais parados ou em movimento. Os prefixos, geralmente, indicam o tipo de evento que causou o MOVIMENTO. Os sufixos, geralmente, indicam a TRAJETÓRIA do movimento. Nesse sentido, os verbos podem ser gigantes e se equivalem a frases inteiras.

(18) Ca -st'aq' ic't.

Prefixo *ca* → *por causa do vento soprando sobre isso*.

Raiz verbal *st'aq'* → *material nojento se movendo ou parado*.

Sufixo *ic't* → *trajetória específica – para dentro de um líquido*.

Desse modo, a interpretação possível, trazida por Santos Filho (2016) para (18), seria a de um material nojento, que poderia ser vísceras podres, se movendo para dentro de um líquido por causa do vento, o que poderia ser aplicado a uma situação na qual as tripas de um animal morto, que estaria à margem de um rio, fossem parar dentro da água, por causa do vento.

Como podemos ver, embora o trabalho de Santos Filho (2016) esteja vinculado à Semântica Cognitiva, os contributos teóricos são relevantes, uma vez que a forma como os falantes reconhecem os eventos no mundo está relacionada à expressão gramatical (relação morfossintática) das sentenças, o que também nos auxilia na investigação das características sintático-semânticas do verbo *ir* de movimento, objeto deste estudo.¹⁸

2.3. Os verbos de trajetória e suas estruturas léxico-conceitual e argumental: foco no verbo *ir* de movimento direcional¹⁹

Os verbos de movimento podem ser caracterizados por duas estruturas léxico-conceituais (doravante ELC) diferentes, segundo Jackendoff (1983, 1990 *apud* Eugênio Souto, 2014, p. 15). A ELC que representa os verbos de trajetória é identificada pela função eventiva IR. A outra ELC, que representa os verbos de modo de movimento, é identificada pela função eventiva MOVER-SE, como demonstrado abaixo:²⁰

(19) [evento IR ([objeto], [trajetória])]

(20) [evento MOVER-SE ([objeto])]

Em (19), tem-se a estrutura que representa eventos de deslocamentos de objetos por meio de uma trajetória; em (20), tem-se eventos de movimentos realizados ou experimentados por um objeto. A principal diferença entre as duas estruturas acima é a obrigatoriedade da trajetória percorrida pelo objeto-Tema, como apresentado em (19).

¹⁸ Para uma proposta da abordagem da relação entre gramática e conceitualização, com foco na expressão de movimento no ciberespaço, ver Huelva Unterbäumen e Naves (2017).

¹⁹ Movimento direcional é a designação adotada por Eugênio Souto (2014) para caracterizar os verbos de movimento que descrevem uma trajetória/deslocamento.

²⁰ Em uma abordagem tipológica, como a de Santos Filho (2016), os verbos de trajetória corresponderiam às línguas com *frame* no verbo, e os verbos de modo de movimento às línguas com *frame* no satélite.

Por descrever propriedades específicas de um grupo de verbos, a função eventiva IR pode ser encontrada na estrutura conceptual tanto de verbos como o *ir* inacusativo quanto na de verbos transitivos como *atravessar*. Os dois argumentos da função eventiva IR são:

- Objeto movido – tema;
- Trajetória – espaço percorrido.

Com esses conceitos, uma oração como *João foi a São Paulo* se apresenta como se segue (exemplo extraído de Eugênio Souto, 2014, p. 16):

(21) [Evento IR ([Objeto JOÃO], [Trajetória A ([SÃO PAULO])])]

Compreendendo por partes, tem-se a função eventiva representada pelo próprio verbo *ir* e os argumentos representados pelos sintagmas: nominal → *João* (Tema) e preposicional → *a São Paulo* (Trajetória). Nesse sentido, segundo Eugênio Souto (2014, p. 16):

o componente semântico *trajetória* é parte inerente ao significado de alguns verbos de deslocamento direcional, isto é, esses verbos carregam traços de trajetória que precisam ser checados ao longo da derivação da sentença. Portanto, sentenças com esse tipo de verbo sem uma trajetória explícita não deveriam ter o seu licenciamento autorizado.

No entanto, há sentenças gramaticais que contrariam esse postulado, como as descritas em (22):

- (22) a. João partiu.
b. O João se foi.
c. Fui!

No trabalho de Eugênio Souto (2014), a autora explica que, apesar de os sintagmas não descreverem a trajetória de modo explícito, a nossa intuição de falantes nativos da língua nos permite compreender que os verbos *partir* e *ir* pressupõem um deslocamento de um ponto qualquer a outro diferente; essa é uma orientação inerente ao sentido dos verbos.

Desse modo, sentenças com verbos de movimento direcional, como os apresentados em (11) – *O taxista veio/chegou/partiu/entrou/saiu* –, que apesar de não terem uma trajetória expressa, não são agramaticais, contrastam com o verbo *ir* de movimento direcional que apresenta maior restrição quanto à possibilidade de omissão do argumento Trajetória, como se percebe na agramaticalidade de sentenças como **O João foi* (EUGÊNIO, 2004; EUGÊNIO SOUTO 2014).

Sendo assim, apesar de os verbos de movimento direcional possuírem a característica de selecionarem uma trajetória, tal fato não os torna uma classe homogênea de verbos. Assim, cada verbo impõe uma especificação semântica ao argumento trajetória que forma parte de sua ELC (Morimoto, 2001 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 17).

A especificação do verbo *ir* de movimento direcional apresenta a noção semântica de centro dêitico (Bouchard, 1993, 1995 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 17) <- a/para [aqui]>, o que quer dizer que obrigatoriamente a trajetória é dirigida a um ponto distante daquele ocupado originalmente pelo objeto-Tema que é deslocado, como a seguir:²¹

(23) Ir: [Evento IR ([Objeto]_A, [trajetória – A/PARA [Lugar AQUI]]_A)]

(24) João foi a Brasília

Como se observa, a localização física ou psicológica do argumento deslocado, representado por <não aqui>, faz parte da especificação semântica proposta para o verbo *ir* de movimento direcional, desde que sejam respeitadas as restrições dêiticas (EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 18):

(25) *Ir aqui.

No entanto, dentro de um contexto, se esse *aqui* representar apenas uma proximidade da trajetória a ser percorrida, conservando a ideia de deslocamento, o advérbio pode ser usado sem produzir agramaticalidade. Por exemplo: suponhamos que

²¹ Exemplos retirados da tese de Eugênio Souto (2014, p. 17-18)

uma amiga, ao visitar outra, decide ajudá-la nos preparativos do almoço e se disponibiliza a ir comprar a carne:²²

- (26) 1ª - Como faço para comprar carne moída por aqui?
2ª - É só *ir aqui* nesse mercado que tem um açougue (imagina-se a fala auxiliada por recursos manuais).

Corroboram essa ideia os exemplos mencionados por Eugênio Souto (2014, p. 18 – notas de rodapé com adaptações), que são bastante usuais na fala do Português do Brasil:

- (27) Vou aqui { no mercado / no ponto de ônibus
na padaria / na lanchonete / na igreja } e volto já.

Algumas expressões idiomáticas do português do Brasil também reforçam a argumentação da existência da trajetória na estrutura predicativa do verbo *ir* de movimento direcional (EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 18 – notas de rodapé), como por exemplo:²³

- (28) a. ir para o brejo;
b. ir para o beleleu;
c. ir para as cucuias.

Quanto à estrutura argumental dos verbos de trajetória, podemos observar diferenças importantes quanto à seleção do argumento espacial. Desse modo, embora haja uma coincidência na seleção de um argumento Tema, que corresponde ao primeiro argumento da função conceptual IR, os verbos de movimento direcional apresentam comportamento heterogêneo quanto à escolha do argumento espacial (Morimoto, 2001 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 20), conforme podemos ver nas sentenças a seguir:²⁴

²² A situação hipotética e o exemplo em (26) são de nossa autoria.

²³ Os exemplos em (28) e (29) são apresentados no trabalho de Eugênio Souto (2014) como uma contribuição do professor Marcus Lunguinho ao trabalho da autora.

²⁴ Exemplos retirados da tese de Eugênio Souto (2014, p. 20).

- (29) a. João [vai / *entra / *atravessa] à feira. <tema, trajetória>
 b. João [vai / entra / *atravessa] na feira. <tema, localização>
 c. João [*vai / *entra / atravessa] a feira. <tema, objeto-lugar>

Esses exemplos demonstram que a mesma estrutura conceptual pode ser expressa por diferentes estruturas sintáticas, além de exemplificar as três estruturas argumentais associadas a verbos de trajetória cuja função eventiva é marcada por IR (EUGÊNIO SOUTO, 2014). Assim, além da seleção de um argumento tema [João], tem-se um segundo argumento que: descreve a *trajetória* ou parte dela (29a), demonstra o *local* onde acontece a trajetória (29b) ou para onde a trajetória se dirige (*objeto-lugar*) (29c).

A realização sintática dos papéis temáticos na estrutura da oração é apresentada em diferentes abordagens no que se refere ao local onde ocorre esse mapeamento: se no léxico ou no predicado. Apresentamos brevemente cada posicionamento, com base na exposição de Eugênio Souto (2014):

- **Projecionismo: proposta baseada no léxico** → a interface *sintaxe-semântica lexical* é uma abordagem que investiga as propriedades semânticas contidas nos itens lexicais de uma língua, o que possui um papel fundamental na representação sintática. Desse modo, o léxico é muito mais que um inventário de palavras, constitui-se como um componente bem sistematizado capaz de armazenar informações relevantes para formular generalizações sobre as línguas. Nesse estudo, destacam-se pesquisadores como Levin & Rappaport (1995 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014), com regras de *linking* (ou mapeamento) entre propriedades lexicais e estrutura sintática, que tem como origem de suas bases teóricas o pesquisador Jackendoff (1983, 1990 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014). Para esse último, o inventário lexical é constituído por primitivos semânticos, representados por categorias ontológicas como: EVENTO, ESTADO, COISAS, PROPRIEDADES, LUGARES, QUANTIDADES e por regras de combinação.

Há também nessa proposta de primitivos lexicais a inclusão de meta-predicados, tais como CAUSAR, IR, SER, FICAR, e entidades, como Coisa (ou Objeto), Evento, Estado, Ação, Lugar, Caminho, Propriedade, Quantidade, que constroem o significado peculiar dos verbos.

- (30) [V [____<NP_j> [[_{event}CAUSE ([_{thing}]_i, [_{event}GO ([_{thing}LIQUID]_j, [_{Path}TO ([_{Place}IN([_{thing}MOUTH OF ([_{Thing}]_i))))]])] (Jackendoff, 1990:80 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 39)

Assim, tal proposta sugere que as noções relacionais de papéis temáticos pertencem ao nível da estrutura léxico-conceitual e não ao nível da sintaxe, o que permite identificar classes de verbos que possuem algumas características semânticas e sintáticas em comum.

Quanto à distribuição dos argumentos que ocupam as posições de sujeito e objeto na sentença, são utilizadas as denominadas regras de ligações, para as quais Eugênio Souto (2014, p. 40) explica o posicionamento dos estudiosos:

Inspiradas na proposta de Jackendoff, Zubizarreta (1987) e Levin e Rappaport (1988, 1995) defendem que o léxico apresenta dois níveis de representação lexical: a estrutura argumental e a representação léxico-conceitual. Nesse modelo, no entanto, nada é dito sobre a distribuição dos argumentos sujeito e objeto. Para resolver essa questão são utilizadas regras de ligação, dentre as quais: i) Regra de ligação de causa imediata, segundo a qual o argumento que denota a causa imediata do evento deve ser o argumento externo desse verbo; e ii) Regra de ligação de mudança direta em que o argumento correspondente à entidade que sofre a mudança descrita pelo verbo deve ocupar a posição de argumento interno.

A distribuição de papéis temáticos se faz por uma hierarquia temática na qual, em uma escala de valores, o papel de Agente ocupa a posição mais elevada, para argumento externo, e em uma escala decrescente o papel Tema provavelmente é exercido pela função de argumento interno.

Quanto às propriedades aspectuais, o aspecto é definido linguisticamente como uma categoria não-dêitica “que marca a duração de evento ou as fases pelas quais ele passa” (Comrie, 1976 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 41). Nesse sentido, aspecto é uma propriedade inerente ao evento, portanto, interna ao mesmo, capaz de mostrar como este ocorre ou é distribuído. Conforme estudos de Comrie (1976 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 41) existem dois tipos de aspectos:

O **aspecto gramatical** (*viewpoint aspect*) denota uma perspectiva temporal dos eventos, estabelecendo a distinção entre o perfectivo (evento completo), o imperfectivo (constituído por fases) e o progressivo (evento durativo). É realizado na expressão linguística por categorias gramaticais, normalmente expressas pelas flexões verbais.

O **aspecto lexical** (*aktionsart* = modo de ação), em contrapartida, refere-se aos limites relativos ao evento, impostos pelo próprio verbo e que determinam se o evento é télico (com duração definida) ou atélico (com duração indefinida); se ocorre instantaneamente ou se utiliza uma fração de tempo. [grifo nosso]

▪ **Construcionismo: proposta baseada no predicado** → como representantes dessa vertente que defende que as informações temáticas são selecionadas mais pelas configurações estruturais que pelas entradas lexicais de predicados, Eugênio Souto (2014) cita linguistas como: Gleitman (1990), Borer (1994, 1996), Goldberg (1995), van Hout (1996), Hale e Keyser (1997), Arad (1998) e outros.

Para Hale & Keyser (1993, 1997, 1998, 2002 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014), por exemplo, as relações argumentais são expressas na sintaxe lexical, que, por sua vez, se diferencia do nível de projeção da sintaxe sentencial. Essa proposta se baseia no relacionamento existente entre os itens lexicais que participam da predicação e não nas informações lexicais de um item considerado o núcleo do predicado. Desse modo, no nível da projeção sentencial, o item lexical se relaciona com seus argumentos e as demais categorias funcionais, enquanto que no nível da projeção lexical, o item lexical participa de relações estruturais com seus argumentos.

Embora os verbos sejam numerosos quantitativamente nas línguas naturais, eles são limitados quanto à variedade e complexidade de configurações nas quais ocorrem. Isso quer dizer que, em termos de relação estabelecida pelos núcleos lexicais, há estruturas que determinam a quantidade de argumentos internos na sintaxe lexical. Eugênio Souto (2014, p. 45) explica que “por meio de um tipo específico de incorporação – *conflation* – a matriz fonológica de um núcleo lexical ocupa a posição de um núcleo que regente não é realizado fonologicamente, derivando-se as classes verbais sintéticas a partir das analíticas”.

Desse modo, há autores que defendem que a configuração monoargumental é como uma estrutura argumental simples, na qual um núcleo verbal seleciona, como complemento, um núcleo nominal. Esse seria o caso dos verbos inergativos, que podem aparecer em uma estrutura analítica ou sintética: *dar um grito* > *gritar*.

Outra configuração de estrutura argumental seria a biargumental, na qual um núcleo verbal requer complemento predicativo (de natureza adjetival) que projeta um especificador. Essa seria a classe dos verbos inacusativos alternantes que teriam por exemplos estruturas como *A poluição avermelhou o céu* e *O céu avermelhou* (EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 46).

Eugênio Souto (2014) afirma também que, no âmbito da abordagem construcionista, Borer (1994, 1996 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, p. 47) apresenta um modelo que pretende inserir as propriedades aspectuais, dada a relevância atribuída ao aspecto, de modo que não sobrecarregue as entradas lexicais com informação duplicada como acontecia no âmbito da Teoria de Regência e Ligação proposto por Chomsky. Para isso, Borer propõe que a interpretação dos constituintes seja feita a partir da inserção de informações aspectuais localizadas em posições estruturais específicas.

Tecidas essas características das duas abordagens anteriores, apresentamos a proposta adotada por Eugênio Souto (2014) para a análise do verbo *ir* de movimento, que é a proposta de configuração do evento verbal de Ramchand (2008 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014).

Eugênio Souto (2014, p. 69) apresenta a proposta de Ramchand como um diálogo entre as duas abordagens anteriores (a projecionista e a construcionista), que propõe um modelo configuracional no qual a leitura de alguns verbos com algumas preposições proporciona o licenciamento da leitura de trajetória [$V_{\text{maneira}} + \text{Prep}_{\text{loc}}$]. Por meio dessa proposta, é possível analisar complementos de lugar como argumentos internos de verbos de movimento. Desse modo, o léxico é um constituinte do módulo sintático, em um sistema combinatório denominado por Ramchand (2008, *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, P. 69) de Sintaxe de Primeira Fase, com apenas um módulo combinatório, o que simplifica e elimina a necessidade de se buscar regras de ligação entre estrutura lexical (profunda) e estrutura sintática (de superfície).

Nesse sentido, o léxico agrupa informações sobre a estrutura do argumento, indicando como essa estrutura é mapeada na estrutura oracional, pela estrutura do evento, e sobre a estrutura *qualia* de um dado nome na estrutura do predicado (Eugênio Souto, 2014, p. 74). Dois elementos primitivos da decomposição do evento são destacados por sua importância: a causação e a telicidade.

Para Ramchand (2008 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014), no elemento causação, há uma identificação crucial entre os papéis temáticos primitivos e os elementos primitivos da decomposição do evento. Em outras palavras, o reconhecimento da definição dos participantes necessita primordialmente da identificação do papel que eles assumem na estrutura do evento e dos coeventos. A autora argumenta que a causa está relacionada à distinção entre argumento interno e externo, utilizada também para distinguir propriedades definidoras dos verbos inacusativos e inergativos. Assim, a linguista, admitindo existir um papel primitivo subjacente a uma dada distinção

responsável por dar origem à eventualidade, o define por meio de uma categoria abstrata designada INITIATOR/INICIADOR.

A telicidade é outro elemento apontado como importante por Ramchand (2008, *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014, P. 77). Para a linguista, a noção de CAMINHO/PATH tem a ver com a analogia entre propriedades denotacionais tanto do argumento interno quanto do evento (télico) ao qual dão origem, sendo uma mudança estrutural do tipo parte-todo. De igual modo, para os argumentos que experimentam alguma mudança (gradual ou momentânea) a linguista atribui o nome de UNDERGOER.

De modo bem resumido, a partir de um número limitado de traços primitivos (INICIATOR, UNDERGOER, RESULTEE) constrói-se a Sintaxe de Primeira Fase, com núcleos *inic*, *proc* e *res* para as projeções correspondentes aos subeventos desses primitivos na configuração da Teoria X-Barra. Para predicados dinâmicos é necessária a projeção *procP*, pois é a única projeção que expressa mudança de tempo, sendo seu especificador ocupado por um argumento do tipo UNDERGOER. Para subeventos estativos, tem-se as projeções *incP* e *resP*. Em subeventos que expressam causa, o núcleo *incP* está presente como o iniciador do processo. O núcleo *resP* indica o resultado no evento e ocupa a posição mais baixa na hierarquia. Outros elementos do evento, que não fazem parte da predicação e não constituem seus próprios subeventos são designados como material ‘remático’, podendo ser configurado como RHEMA (evento estativo) e PATH (evento com mudança no tempo) (RAMCHAND, 2008 *apud* EUGÊNIO SOUTO, 2014).²⁵

²⁵ Para maiores detalhes sobre a teoria ver a tese de Eugênio Souto (2014). Essa perspectiva também se encontra presente em outros trabalhos como o de construções de movimento no ciberespaço de Unternbäumen e Naves (2017).

Com base nesse estudo, Eugênio Souto (2014) propõe para o verbo *ir* de movimento duas configurações:

Figura 9: Síntese da proposta de Eugênio Souto (2014) para o verbo *ir* (aplicação do modelo de Ramchand (2008))

[inic, proc]	[inic, proc, res]
INIC₁ / UNDERGOER₁ / PP-PATH (20) a. Maria foi *(pela praia). DP argumento é simultaneamente INITIATOR-UNDERGOER, incluindo um PP remático (obrigatório)	INIC₁ / UNDERG₁ / RESULTEE₁ -PP-PATH (21) a. Maria foi *(ao mercado). DP argumento é simultaneamente INITIATOR-UNDERGOER-RESULTEE, incluindo um PP remático (obrigatório)
Um diagnóstico que confirma a ausência de <i>res</i> é a possibilidade de inserir a expressão 'por X tempo'. (20) b. Maria foi pela praia <u>por 2 horas</u> .	Um diagnóstico que confirma a presença de <i>res</i> é a impossibilidade de inserir a expressão 'por X tempo'. (21) b. *Maria foi ao mercado <u>por 2 horas</u> .

Fonte: Eugênio Souto (2014, p. 88).

2.4. A classificação do verbo *ir* de movimento em LSB

Não identificamos, na literatura científica, um estudo específico sobre o verbo *ir* em LSB. Quanto aos dicionários, Capovilla (2009, p. 1300) descreve que esse verbo é sinalizado com a “mão em 1 invertido, palma para trás, indicador apontado para baixo. Mover a mão para frente, virando a palma para baixo e dedo indicador apontando para frente”. Além da descrição do sinal e da datilologia do verbo, o dicionário traz também informações sobre o significado, com exemplos escritos e visuais, os estados no Brasil em que é usado, a escrita da língua de sinais, o verbo na língua inglesa escrita e a figura da sinalização do verbo, conforme segue:

Figura 10: Sinal para o verbo *ir*



Fonte: Capovilla, 2009, p. 1300.

Outra fonte com o qual ilustramos o verbo pesquisado é o Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (LIRA *et al*, *online*), fruto do projeto Acessibilidade Brasil. Nesse dicionário, da apresentação de 6 (seis) entradas para o verbo *ir*, observamos, tomando por base os exemplos dados, 2 (duas) entradas para o uso do verbo com o sentido de deslocamento. O dicionário não traz a descrição escrita dos parâmetros, mas o fato de ser *online* facilita a demonstração (visual-espacial) dos sinais em relação ao verbo investigado. Seguem abaixo dados retirados desse dicionário *online*:

Tabela 6: Dados do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Palavra	Acepção	Exemplo em LSB ²⁶	Exemplo em Português
IR ¹	Deslocar-se para um determinado lugar; comparecer a um evento ou local.	EU IR CINEMA VOCÊ QUER IR- JUNTO?	Vou ao cinema, você quer ir junto?
IR ²	Retirar-se de um determinado lugar; partir.	POR FAVOR VOCÊ PRECISAR IR- EMBORA	Por favor, você precisa ir embora.

Fonte: elaborada pela autora com dados extraídos de Lira e Souza (2008).²⁷

A seguir, figuras das telas do dicionário *online*:

²⁶ Adotamos, neste trabalho, a convenção da escrita em caixa alta para os dados em LSB.

²⁷ Todas as entradas mencionadas neste trabalho de Lira e Souza (2008) estão disponíveis em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em 09. Abr. 2017

Figura 11: IR¹

LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais
versão 2.1 - web - 2008

Ordem: Alfabética | Por Assunto | Mão | Busca

- A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Z

Assuntos	Palavras	Acepção	Vídeo
	INVISÍVEL IOGA IR 1 IR2 IR3 IR4 IR5 IR6 IRMÃO	Deslocar-se para um determinado lugar; comparecer a um evento ou local.	 Tocar Novamente Repetir
	Exemplo Vou ao cinema, você quer ir junto?	Exemplo Libras EU IR CINEMA VOCE QUER IR-JUNTO?	Classe Gramatical VERBO Origem nacional Mão 

Acessibilidade Brasil www.acessobrasil.org.br créditos • concepção e metodologia • libras em cd

Fonte: Lira e Souza, 2008

Figura 12: IR²

LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais
versão 2.1 - web - 2008

Ordem: Alfabética | Por Assunto | Mão | Busca

- A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M - N - O - P - Q - R - S - T - U - V - X - Z

Assuntos	Palavras	Acepção	Vídeo
	IOGA IR1 IR2 IR3 IR4 IR5 IR6 IRMÃO IRRIGACÃO	Retirar-se de um determinado lugar; partir.	 Tocar Novamente Repetir
	Exemplo Por favor, você precisa ir embora.	Exemplo Libras POR FAVOR VOCE PRECISAR IR-EMBORA.	Classe Gramatical VERBO Origem nacional Mão 

Acessibilidade Brasil www.acessobrasil.org.br créditos • concepção e metodologia • libras em cd

Fonte: Lira e Souza, 2008.

Quanto à discussão em relação à classificação do verbo *ir* em línguas de sinais, Padden (1983 *apud* QUADROS e QUER, 2010) o insere na classe de verbos espaciais, dentre uma divisão tripartida (verbos simples, verbos com concordância, verbos espaciais), a qual se caracteriza pelo fato de os sinais dos verbos apresentarem o parâmetro de movimento como marca da trajetória. Quadros e Quer (2010) propõem uma classificação que acreditam ser mais apropriada, na qual subclassificam os verbos em LSB em verbos sem concordância (que não apresentam traços de pessoa e número nem para o sujeito nem para o objeto) e verbos com concordância (que podem apresentar tanto traços de pessoa e número quanto traços espaciais, no caso de argumentos locativos). Desse modo, não haveria motivo na sintaxe para manter a divisão entre verbos espaciais e verbos com concordância, uma vez que ambos teriam traços a serem checados. Essas são informações pontuais para situar o leitor quanto ao debate em torno da classificação do verbo *ir* em LSB; contudo, não nos aprofundamos nesse tema uma vez que o foco desta pesquisa é a realização morfossintática do verbo na L2 dos surdos, que é o português escrito.²⁸

2.5. Síntese do capítulo

O intuito principal deste capítulo foi o de apresentar os estudos sobre o verbo *ir* de movimento em português e em LSB, que remetem à bibliografia de referência sobre verbos de movimento. Inicialmente, comentamos sobre a etimologia do verbo e sua origem latina, para justificar a diversidade semântica desse verbo e a nossa opção por recortar o tema em relação à acepção de movimento *stricto sensu*.

Depois, discorremos sobre as pesquisas sintático-semânticas relativas ao objeto de estudo, tomando por base os trabalhos de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014). Observamos o verbo *ir* de movimento e seus complementos na posição canônica; ampliamos esse conhecimento para percebermos a saturação do verbo com propriedades semântico-lexicais capazes de introduzir uma variável que satisfaz a trajetória; discutimos o enquadramento do verbo *ir* como inacusativo não prototípico e as peculiaridades que o distinguem dos demais verbos de movimento; descrevemos a

²⁸ Para maiores detalhes sobre o tema, ver Quadros e Quer (2010).

proposta de análise para o verbo *ir* no português, desenvolvida por Eugênio Souto (2014) com base no modelo configuracional de Ramchand (2008).

Por fim, apresentamos o verbo *ir* na LSB, observando que também nessa língua o verbo é polissêmico e registramos, a partir do que identificamos na literatura científica sobre LSB, a polêmica em torno da classificação desse verbo em LSB – como verbo espacial (Padden, 1983) ou como verbo com concordância (Quadros e Quer, 2010), aspecto que não será abordado neste trabalho e que deixaremos para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, fazemos a descrição da metodologia de pesquisa empregada para a coleta dos dados (seção 3.1), apresentamos as instituições colaboradoras na pesquisa (seção 3.2), descrevemos o perfil dos participantes (seção 3.3), assim como apresentamos os documentos utilizados e os testes aplicados para compor o *corpus* a ser analisado (seção 3.4). Encerramos com a síntese do capítulo (seção 3.5).

3.1. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa intitulada *A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como L2 por surdos* foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UnB (conforme Anexo A), prevendo a participação de estudantes surdos de escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal.

Para desenvolvimento do trabalho, utilizamos os parâmetros observacionais e descritivos: observacionais, uma vez que não houve interferência da pesquisadora no momento da coleta dos dados, e descritivos, tendo em vista que o objeto do trabalho contempla um fenômeno gramatical, a ser encontrado nas produções escritas dos participantes da pesquisa, descrito e analisado com base no referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

O método aplicado ao presente estudo foi o hipotético-dedutivo pelo qual, a partir das leituras realizadas sobre os conteúdos apresentados, objetivou-se observar e analisar o fenômeno linguístico objeto deste estudo em particular no que se refere à expressão dos argumentos e à presença/ausência da preposição introdutora do argumento locativo. A abordagem metodológica aplicada foi predominantemente qualitativa, baseada em pesquisas bibliográficas, análise de *corpus* (produções escritas de estudantes surdos) e testes de julgamento de sentenças.

A aplicação dos testes foi realizada no final do segundo semestre de 2017, em ambiente escolar, com o auxílio das professoras regentes das turmas que explicaram, em Libras, as atividades para os participantes.

A análise do *corpus* foi guiada pelos pressupostos da Teoria Gerativa, sabendo-se que o objeto de estudo da linguística – a língua, conforme Perini e Othero (2010, p. 6), “só pode ser atingido através de indicações indiretas, ou seja, através de seus efeitos no comportamento dos falantes (por exemplo, nos julgamentos de aceitabilidade e gramaticalidade), assim como na observação das formas ocorrentes, por exemplo, em um *corpus*”.

3.2. Apresentação das instituições colaboradoras

As instituições educacionais colaboradoras desta pesquisa não são citadas nominalmente neste trabalho. Optamos por designá-las apenas como Instituições A e B, visando resguardar a fonte.

3.2.1. Instituição A

Trata-se de uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, com perfil especializado na educação bilíngue em Libras e Português escrito, com oferta de educação integral, criada para atender normativos que estabelecem as diretrizes e os parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos no âmbito do Distrito Federal.

A Instituição A atende estudantes da educação infantil ao ensino médio e também oferece educação de jovens e adultos – EJA. É uma instituição inclusiva, com alunos que possuem “surdez leve a profunda, com implante coclear ou não, oralizados, codas (filhos não surdos de pais surdos), filhos de intérprete de Libras/Português, alunos com dificuldade fonoarticulatória, surdos com outras necessidades associadas e não surdos”.²⁹

A escola utiliza a metodologia visual para o ensino dos conteúdos, com adequações curriculares necessárias para os estudantes surdos. Os trabalhos são

²⁹ Informações retiradas do sítio do MEC. Disponível em <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=284>. Acesso em 22. fev. 2017

contextualizados e interdisciplinares, e a atividade docente se orienta pela pedagogia de projetos e pela participação ativa dos estudantes, desde o planejamento até a realização das tarefas.

Nessa instituição, foram pesquisados 2 (dois) grupos de estudantes: o primeiro, constituído de alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, e o segundo, composto por alunos de 1º a 3º anos do ensino médio. No item 3.3 segue a justificativa para a escolha do público alvo.

3.2.2. Instituição B

Trata-se de uma escola pública de ensino fundamental (séries finais) e ensino médio do Distrito Federal, que atua como polo regional para atendimentos a estudantes surdos. É uma escola inclusiva, com intérpretes para turmas com surdos e sala de recursos, onde os discentes surdos recebem atendimento direcionado, inclusive com adaptação curricular, junto aos professores regentes, nas diversas avaliações (quando necessário).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola possui, no seu quadro discente, estudantes surdos em turmas variadas, tendo a quantidade de intérpretes de Libras em número adequado aos alunos com deficiência auditiva.

O atendimento educacional aos surdos segue as diretrizes da Orientação Pedagógica de Educação Especial e outros normativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e as instruções de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos são dadas por meio de Libras, apesar de grande parte dos estudantes surdos ser oralizada, devido ao histórico pessoal de atendimento em instituição não governamental de base oralista.

Dessa instituição, os participantes são todos alunos surdos que cursavam o ensino médio.

3.3. Participantes da pesquisa

Para a pesquisa foram selecionados estudantes dos anos finais (8º e 9º anos) do ensino fundamental, bem como alunos dos 1º ao 3º anos do ensino médio, por possuírem maior vocabulário e mais contato com o português escrito, decorrentes da

condição de (quase) concluintes de ciclos educacionais, o que poderia favorecer a produção das narrativas mais longas, contribuindo com uma maior probabilidade de aparecimento do objeto investigado. Desse modo, os participantes da pesquisa foram estudantes voluntários das 2 (duas) instituições descritas anteriormente. As características dos estudantes de cada instituição são descritas a seguir.

▪ **Instituição A:**

○ *Grupo 1* → estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), com faixa etária entre 13 a 17 anos, em um total de 10 (dez) participantes. Nas atividades de produção escrita, apenas 8 (oito) participantes fizeram produções textuais no estilo narrativo. Entretanto, como foi utilizada a técnica de produção livre, não foram encontradas ocorrências do verbo *ir* de movimento em todos os textos. Nesse grupo, as 13 (treze) sentenças com verbo *ir* de movimento encontradas, foram produzidas por 5 (cinco) alunos, todos do 8º ano do ensino fundamental. Na tabela 7, encontram-se os dados sociolinguísticos desses 5 (cinco) participantes, que receberam nomes fictícios para resguardar o sigilo pessoal quanto aos reais informantes.

Tabela 7: Instituição A - Grupo 1 – Informações Sociolinguísticas

Sujeitos	Sexo	Idade/Série	Grau de Surdez	Comunicação
Ana	F	15/8	Profunda e bilateral	LIBRAS
Joana	F	16/8	Profunda (OD ³⁰ leve e OE severa)	LIBRAS + LO
Ester	F	17/8	Moderada e bilateral	LIBRAS + LO
Raquel	F	15/8	Profunda e bilateral ³¹	LIBRAS
Pedro	M	15/8	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

○ *Grupo 2* → estudantes do Ensino Médio (1º ao 3º anos), com faixa etária entre 16 a 30 anos, em um total de 11 (onze) participantes. Nas atividades de produção escrita, apenas 5 (cinco) participantes fizeram produções escritas no estilo narrativo. Além dessas ocorrências, tivemos mais 1 (um) dado que não foi obtido a partir dos

³⁰ OD – ouvido direito e OE – ouvido esquerdo.

³¹ Além da surdez profunda bilateral, a aluna também possui baixa visão (BV).

testes realizados em sala de aula, e mais 2 (dois) dados produzidos em atividades de entrevistas realizadas como tarefa escolar, totalizando 8 (oito) estudantes que produziram 23 (vinte e três) sentenças com o verbo *ir* de movimento. Na tabela 8, encontram-se os dados sociolinguísticos desses 8 (oito) participantes, que receberam nomes fictícios para resguardar o sigilo pessoal quanto aos reais informantes.

Tabela 8: Instituição A - Grupo 2 – Informações Sociolinguísticas

Sujeitos	Sexo	Idade/Série	Grau de Surdez	Comunicação
Sara	F	16/1	Moderada ³²	LIBRAS + LO
Maria	F	19/3	Profunda e bilateral	LIBRAS
Judite	F	20/3	Moderada e bilateral	LIBRAS + LO
Miguel	M	17/2	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
Sofia	F	18/3	Profunda e bilateral	LIBRAS
Rafael	M	18/2	Profunda	LIBRAS
Gabriel	M	30/3	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
Verônica	F	25/2	Profunda	LIBRAS + LO

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

▪ **Instituição B:**

Os participantes dessa instituição são todos estudantes do Ensino Médio (1º a 3º anos), faixa etária entre 17 a 20 anos, em um total de 8 (oito) alunos. Nas atividades de produção escrita, dos 8 (oito) alunos participantes, 7 (sete) fizeram produções textuais no estilo narrativo. Como foi utilizada a técnica de produção livre, não foram encontradas ocorrências do verbo *ir* de movimento em todos os textos produzidos. Foram encontradas 17 (dezesete) ocorrências do verbo em estudo, produzidas por 6 (seis) alunos. Na tabela 9, encontram-se os dados sociolinguísticos desses 6 (seis) participantes, que receberam nomes fictícios para resguardar o sigilo pessoal quanto aos reais informantes.

³² Nos documentos só constavam a informação do grau de surdez. Não havia referência em relação a ser unilateral ou bilateral.

Tabela 9: Instituição B – Informações Sociolinguísticas

Sujeitos	Sexo	Idade/Série	Grau de Surdez	Comunicação
Paulo	M	17/2	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
Rute	F	19/2	De severa a moderada (OD) e leve (OE)	LIBRAS + LO
Catarina	F	17/1	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
Letícia	F	19/3	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
Tadeu	M	17/1	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO
Clara	F	19/1	Profunda e bilateral	LIBRAS + LO

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

3.4. Documentos utilizados e testes aplicados na pesquisa

Esta seção está subdividida em duas partes: a primeira apresenta os documentos utilizados para a pesquisa e a segunda oferece uma explicação quanto aos testes aplicados para a obtenção dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa.

3.4.1. Documentos utilizados na pesquisa³³

Os Aceites Institucionais, assinados pelos responsáveis de cada instituição autorizando a realização da pesquisa, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinados pelos pais e/ou responsáveis, e/ou participantes da pesquisa (quando maiores de idade), bem como pela pesquisadora, seguiram os modelos sugeridos e avaliados pelo Comitê de Ética – CEP-CHS – da Universidade de Brasília. Os modelos estão disponíveis no Anexo B desta dissertação.

Os formulários de identificação dos participantes foram preenchidos com o auxílio das instituições, após a autorização por meio do TCLE. Os formulários objetivaram, além de demonstrar possíveis estatísticas quanto às idades e às séries, facilitar a análise dos dados quanto a fatores que possam influenciar as produções escritas, como, por exemplo: grau de surdez, escolaridade e língua de comunicação mais

³³ Descreveremos apenas os documentos utilizados na pesquisa, no que se refere à coleta de dados junto às instituições colaboradoras e aos participantes. Esclarecemos que, para a apreciação da pesquisa perante o CEP-CHS da UnB foram utilizados esses e outros documentos (para atendimento a questões éticas) que, para a apresentação do presente trabalho, não se faz necessário detalhar.

usual no contexto familiar. Todos os participantes tiveram seus devidos nomes resguardados pelo sigilo ético, respeitada a participação voluntária. Nem todos os campos dos formulários foram preenchidos para cada participante devido à falta de informações documentais ou respeito à livre vontade do participante em não informar. O modelo está disponível no Apêndice A desta dissertação.

3.4.2. Testes aplicados na pesquisa

Foram aplicados 3 (três) testes aos estudantes das 2 (duas) instituições: 2 (duas) atividades de produções textuais e 1 (uma) de julgamento de sentenças.

As atividades de produção escrita consistiram em 2 (duas) propostas de produção de textos a partir de figuras e/ou comandos motivacionais para o desenvolvimento de escritas narrativas que tendessem a possíveis histórias com a utilização do verbo em estudo.

A atividade de julgamento de sentenças consistiu em uma proposta com 22 (vinte e duas) orações, sendo 11 (onze) sentenças alvo – com o verbo *ir* de movimento – e outras 11 (onze) sentenças distratoras, com verbos, em sua maioria, transitivos indiretos, tendo em vista que um dos aspectos a serem analisados dizia respeito à presença/ausência da preposição introdutora do argumento interno. Tanto nas sentenças alvos quanto nas distratoras foram testadas a estrutura canônica, a inversão de ordem de constituintes, o apagamento ou não de preposições, e o apagamento ou não de complementos.

A proposta de julgamento de sentenças objetivou observar a percepção dos estudantes quanto à gramaticalidade das sentenças, sem interação com outros contextos. Para cada sentença foi apresentada uma escala que variava entre BOA (indicando aceitação da estrutura), RUIM (indicando não aceitação ou aceitação duvidosa) e ESTRANHA (indicando rejeição). Consideramos que a marcação como *boa* corresponderia às sentenças gramaticais, *ruim* às sentenças agramaticais, e *estranha* às inaceitáveis, ainda que, em muitos casos, a agramaticalidade possa estar relacionada à inaceitabilidade ou vice-versa. Essa atividade considerou a intuição dos estudantes. Nesse sentido, destacamos as palavras de Ferrari Neto (2012, p.16) quanto à importância de se investigar a questão da gramaticalidade/aceitabilidade de sentenças:

A gramaticalidade é uma medida de boa formação linguística, isto é, o quanto uma dada expressão é gerada de acordo com os princípios da gramática da língua-I sob análise, não tendo nada a ver com a ideia de normatização e prescrição da gramática tradicional. O julgamento de gramaticalidade é uma ferramenta poderosa na medida em que permite deduzir princípios gerais de funcionamento e estruturação linguística a partir de um conjunto de dados de produção submetidos à análise intuitiva dos falantes.

Todas as atividades descritas acima, que foram aplicadas para a coleta dos dados da pesquisa, podem ser visualizadas no Apêndice B deste trabalho.

3.5. Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, com os parâmetros adotados (observacional e descritivo), o método norteador (hipotético-dedutivo), a abordagem metodológica (predominantemente qualitativa) e o período em que a coleta de dados foi realizada (2º/2017). Apresentamos, também, as instituições colaboradoras, que trabalham com os surdos no âmbito educacional (Instituições A e B), o perfil dos participantes quanto ao sexo (maioria feminino), à faixa etária (13 a 30 anos), ao ano escolar (8º ano do ensino fundamental a 3º ano do ensino médio), bem como a descrição dos documentos utilizados e testes aplicados para a obtenção do *corpus* a ser descrito e analisado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

INVESTIGANDO O VERBO *IR* DE MOVIMENTO NO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados para a pesquisa, os quais objetivaram observar e analisar o fenômeno linguístico objeto deste estudo em particular no que se refere à expressão dos argumentos e à presença/ausência da preposição introdutora do argumento locativo. Os dados foram organizados em duas seções, de acordo com o tipo de tarefa a ser realizada, a saber: atividades de produção escrita (seção 4.1), dividida em subseções por instituição colaboradora, apenas para efeitos didáticos; atividade de julgamento de sentença (seção 4.2), também em cotejo entre as instituições. Na sequência, tecemos alguns comentários gerais sobre os dados (seção 4.3) e, por fim, elaboramos a síntese do capítulo (seção 4.4).

4.1. Atividades de produção escrita

Conforme explicado no capítulo anterior (seção 3.4.2), as atividades de produção escrita consistiram em 2 (duas) propostas de produção de textos com figuras e/ou comandos motivacionais para o desenvolvimento de escritas narrativas que tendessem a possíveis histórias com a utilização do verbo em estudo. Os modelos das 2 (duas) atividades aplicadas de produção de texto podem ser visualizadas no Apêndice B desta dissertação.

Do cômputo geral de 29 (vinte e nove) alunos colaboradores que participaram voluntariamente da pesquisa, considerando as duas instituições, 23 (vinte e três) alunos produziram textos no estilo narrativo. Entretanto, como foi utilizada a técnica de produção livre, não foram encontradas ocorrências do verbo *ir* de movimento em todos os textos. Além das ocorrências com o inacusativo (que contemplam o objeto deste estudo), observamos a utilização do verbo *ir* também em outras construções gramaticais, como em perífrases (na posição de verbo auxiliar). Essas construções

foram desconsideradas do quantitativo analítico, por não corresponderem ao fenômeno investigado. Em outras palavras, de um total de 87 (oitenta e sete) registros do verbo *ir*, apenas 53 (cinquenta e três) ocorrências correspondem ao verbo *ir* de movimento, produzidas por 19 (dezenove) estudantes colaboradores das duas instituições, o que será detalhado adiante. Os dados sociolinguísticos desses estudantes encontram-se descritos no capítulo anterior (seção 3.3) e serão retomados sempre que se fizerem pertinentes para a análise dos dados, que segue subdividida segundo as instituições colaboradoras na pesquisa.

4.1.1. Instituição A

Nessa escola da rede pública, que utiliza metodologia bilíngue de ensino da língua portuguesa, os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com a escolaridade: o grupo 1, formado por estudantes do 8º ano do ensino fundamental, faixa etária entre 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, maioria do sexo feminino, com grau de surdez predominantemente profunda e bilateral e grande parte com comunicação em Libras e língua oral (português oralizado); e o grupo 2, formado por estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, faixa etária entre 16 a 30 anos, maioria do sexo feminino, com grau de surdez predominantemente profunda e bilateral e grande parte com comunicação em Libras e língua oral (português oralizado).

▪ **Grupo 1**

Apresentamos, na sequência, a análise dos dados produzidos por esses estudantes.

- (1) a. Eu vamos combinar cidade rio de Janeiro passeio [...] viagem Como
que? **Vai** avião lá susto [Ana]
- b. paz feliz para **ir** hoje festa, [Ana]

A estudante Ana, em (1a), emprega o verbo sem complemento locativo canônico, contudo, como narra uma viagem à cidade do Rio de Janeiro (locativo mencionado em sentença anterior àquela em que ocorre o verbo *ir* de movimento), observamos que a presença do advérbio *lá*, devido à sua natureza dêitica, retoma anaforicamente o referente Rio de Janeiro, que corresponde ao elemento que denota o

fim da trajetória do verbo *ir*, o que satisfaz a variável que indica a trajetória nessa predicação. Vale destacar, também, nesse exemplo, a presença do sintagma *avião*, que, embora se refira ao meio de transporte utilizado, de alguma maneira identifica o modo como a trajetória se cumpre.³⁴

Em (1b), vemos a predicação verbal sendo satisfeita com o argumento locativo que designa o fim da trajetória (*festa*). Entretanto, observamos nesse dado a ausência da preposição que introduz esse complemento na língua alvo, o que pode ser considerado um estágio da interlíngua na aquisição do português escrito, visto que também o sintagma *avião*, no exemplo anterior, ocorreu sem a preposição. No entanto, chama-nos a atenção o emprego da preposição *para* antes do verbo, introduzindo uma oração final (considerando que interpretamos a sentença como remetendo o estado de paz e felicidade da aluna, que a motiva a ir a uma festa). Consideramos que o elemento que introduz uma oração final possui carga semântica mais significativa que a preposição que introduz o argumento locativo de verbos de movimento, o que está diretamente relacionado à distinção entre preposições lexicais (que selecionam categorial e semanticamente seus complementos) e preposições funcionais (que só selecionam categorialmente seus complementos). Isso pode sugerir que, em razão da carga semântica da preposição lexical *para* que introduz a oração final, ela teria maior tendência à aquisição em um estágio anterior ao da preposição funcional *para* que introduz o argumento locativo. Em outras palavras, não se trata de que a aluna ainda não tenha adquirido a categoria das preposições, bem menos produtiva em LSB que em português (MESQUITA, 2008), mas que não atingiu ainda o estágio de interlíngua em que preposições funcionais são empregadas, como no caso do complemento locativo do verbo *ir*.

- (2) a. Eu já **fui** zoo quando eu era pequena [Joana]
b. **fui** praia quando eu tinha 10 ou 9 anos [Joana]
c. mais lugar sempre sonhei quero ir e pro Japão ou para China [Joana]

Nas ocorrências produzidas pela estudante Joana, podemos verificar a manifestação dos respectivos argumentos locativos, correspondendo ao fim da

³⁴ Para esta análise, mantemos a interpretação do advérbio dêitico *lá* retomando o referente locativo *Rio de Janeiro*, cabendo a *avião* a interpretação do modo como a trajetória se cumpre. Contudo, não descartamos a hipótese de o advérbio *lá* se referir a *avião*, devido à natureza locativa desse nome.

trajetória: *zoo*, em (2a); *praia*, em (2b); e *Japão* e *China*, em (2c). Os dois primeiros, entretanto, ocorrem sem o uso da preposição, mas, na última ocorrência, ambos os argumentos locativos coordenados ocorrem com as devidas preposições, produzindo-se, inclusive a contração entre a preposição *para* e o artigo *o*. Atribuímos a realização ou não da preposição na escrita do português como L2 por surdos a um estágio de interlíngua. O uso da contração *pro* em lugar de *para o*, que seria o adequado para a língua escrita, pode ser interpretado como influência da percepção auditiva, já que o grau de surdez dessa participante é diagnosticado como *leve* no ouvido direito, além do fato de ela ser oralizada. Por fim, observamos ainda que, mesmo havendo o locativo em (2a), o advérbio temporal *já* contribui para a satisfação da variável de trajetória.

- (3) a. Meu sonho ver Cristo Redentor ir para praia [Ester]
 b. já vir tudo ir tudo Brinquedo também [Ester]

No dado (3a), produzido por Ester, observamos também o complemento locativo manifesto, com a mesma denotação de fim da trajetória, e introduzido pela preposição *para [praia]*.³⁵ Já em (3b), podemos observar que o quantificador *tudo*, associado ao nominal *brinquedo*, demonstra que a aluna almejava descrever o ponto final da trajetória em direção a *todos os brinquedos*, de forma que esse argumento satisfaz a variável locativa que contém a ideia de deslocamento.

- (4) a. Passado eu ir primero viagem Cercá eu tem 5 ou 4 anos, Eu, pai, Ilza e
 meia irmã ir muito bom [Raquel]
 b. começa 8 anos eu ir São Paulo só passeio [Raquel]
 c. 9 anos eu ir de novo [Raquel]
 d. eu já muito vezes ir São Paulo [Raquel]

Em (4a) e em (4c), na escrita da estudante Raquel, o complemento locativo está ausente, mas, pelo contexto exposto em (4a), apreendemos que a estudante se refere à viagem realizada no passado, quando ela tinha por volta de 4 a 5 anos, para o Ceará.³⁶ Em razão da menção prévia desse constituinte, interpretamos a trajetória como sendo

³⁵ Com relação à preposição *para* que antecede o verbo *ir*, seguimos a mesma interpretação exposta na análise do dado (1b).

³⁶ O próprio item lexical *passado* sinaliza o tempo pretérito. Essa é uma marca de tempo da LSB.

expressa por um constituinte elíptico, de maneira que podemos postular, nessa sentença com o verbo *ir*, um elemento pronominal nulo que retoma anaforicamente o fim da trajetória (*Ceará*). Já em (4c), é o termo São Paulo, mencionado no dado anterior, que é retomado anaforicamente por um elemento pronominal nulo.

Em (4b) e (4d), o verbo *ir* de movimento é satisfeito pelos complementos locativos (*São Paulo*), porém, sem preposição, como já ocorreu nos dados analisados anteriormente.

- (5) a. eu fui viaja no Rio de Janeiro la muito Bom Também soltado pipa la so
isso, eu **fui** eu era pequeno [Pedro]
- b. eu **fui** la rio de janero [Pedro]

Na ocorrência (5a), produzida por Pedro, observamos que o estudante usou o verbo *ir* de movimento sem o complemento locativo expresso. No entanto, o argumento locativo pode ser facilmente recuperado, de maneira anafórica, pelo contexto mencionado na sentença anterior, ou seja, o estudante deseja expressar que ele foi ao Rio de Janeiro quando ele era pequeno. Da mesma forma que nos exemplos anteriores, postulamos que haja, nessa sentença, um elemento pronominal nulo na posição do argumento locativo do verbo.

Em (5b), percebemos que, além de expressar o argumento locativo, o estudante emprega o advérbio dêitico de lugar *lá*, duplicando a informação de trajetória, como quem reforça novamente a ideia de deslocamento denotada na predicação. Atribuímos a ausência da preposição introdutória em (5b) a um estágio de interlíngua, como nas análises anteriores.

▪ Grupo 2

Apresentamos, na sequência, a análise dos dados produzidos pelos estudantes do grupo 2.

- (6) a. quando cheguei em Maceió **fui** pro mc Donald's e depois pra praia
tomar um sol [Sara]
- b. e depois **fui** pro zoológico ver os animais [Sara]
- c. E depois **fui** pro Rio de Janeiro [Sara]

d. Depois **fomos** embora

[Sara]

Em (6), a estudante Sara produziu sentenças com locativos manifestos, com a preposição adequada (*para*) em 4 (quatro) ocorrências, tendo sido observado o uso da contração *pro/prá* em lugar de *para o/para a*, formas esperadas para a língua escrita, o que pode ser interpretado como influência da audição, visto que o grau de surdez detectado é moderado e a estudante é oralizada. Percebemos, também, que, nessas 4 (quatro) ocorrências, os sintagmas locativos exprimem o final da trajetória (lugar de destino do deslocamento) – *mc Donald's e praia*, em (6a); *zoológico*, em (6b); e *Rio de Janeiro*, em (6c).³⁷

Em (6d), temos uma construção bastante comum entre usuários do português como L1, em que o termo *embora* satisfaz a predicação verbal no que se refere à trajetória, como constatou Eugênio (2004) para os dados do português.

(7) a. **irei** para aeroporto [Maria]

b. mais tarde **irei** para passeio que conheci na lugar em Rio de janeiro

[Maria]

c. e mais uma vez **indo** outra lugar do ZOOLOGICA³⁸

[Maria]

Em (7a) e (7b), observamos que Maria usa a preposição *para* com os locativos: *aeroporto*, em (7a), e *passeio* (interpretado como um lugar em que se passeia e que Maria conheceu no Rio de Janeiro), em (7b).³⁹ Percebemos, ainda, a ausência do artigo entre a preposição e o locativo, que foi encontrado nas ocorrências anteriores (expresso pelas contrações), possivelmente por algum resquício de audição auxiliada pela oralização. Essa é uma hipótese que continuaremos a observar em pesquisas futuras, já que Maria, diferentemente dos outros surdos que produziram dados com contração entre a preposição e o artigo, é diagnosticada com grau de surdez profundo e bilateral, tendo

³⁷ Destacamos, ainda, que, em (6a), existe a possibilidade de analisarmos as duas ocorrências de locativos como orações coordenadas, havendo a elipse do segundo verbo *ir* de movimento: *fui* [*pro* [*mc Donald's*]] e depois ____ [*pra* [*praia*]]. Esse aspecto da análise, entretanto, foge ao escopo deste trabalho.

³⁸ Esclarecemos que a transcrição em caixa alta nessa ocorrência reproduz somente o modo como a aluna registrou o sintagma na escrita, não havendo, nesse caso, nenhuma referência à transcrição convencional de Libras.

³⁹ Interpretação nossa com base na escrita da estudante Maria.

como comunicação apenas a Libras, segundo coleta de informações junto à docente.⁴⁰ Nessas 2 (duas) ocorrências, verificamos ainda o complemento expressando o final da trajetória e satisfazendo as propriedades léxico-semânticas do verbo *ir* de movimento. Em (7c), há a forma nominal *indo*, do verbo *ir* de movimento, também sendo saturada pela predicação locativa – *outra lugar do ZOOLOGICA* – sem a preposição que, no português escrito – língua alvo –, seria a forma adequada ou esperada.

- | | |
|--|----------|
| (8) a. vou convidar meus amigos para <u>ir</u> mc Donald's | [Judite] |
| b. <u>foi</u> para praia | [Judite] |
| c. Passeio <u>vamos</u> a zoológico ver os animais | [Judite] |
| d. convidar meus amigos para <u>ir</u> mcDonald's | [Judite] |
| e. colegas vamos viajar para Rio de Janeiro quero <u>ir</u> com vocês | [Judite] |
| f. sair mais com vocês acerta meu convites para <u>ir</u> . | [Judite] |
| g. Elas acertou para <u>vamos</u> no fim do mês, viajamos Rio é conhecer lugar novo | [Judite] |
| h. <u>foi</u> para praia azul e verde tão lindo | [Judite] |
| i. <u>Vamos</u> zoológico ver os animais | [Judite] |

Em (8), Judite conta a mesma história nas duas atividades propostas para a produção textual. Embora não tenha havido cópia da narrativa, apareceram estruturas similares na escrita, como em (8a) e (8d), nas quais o complemento locativo, que expressa o fim da trajetória, não ocorre com a preposição, em contraste com outras ocorrências, em que o complemento locativo é introduzido por preposição, como em (8b) – *para [praia]* –, (8c) – *a [zoológico]* –, (8h) – *para [praia]*. Podemos ainda cotejar os dados produzidos em (8c), em que Judite utiliza a preposição *a* – [*vamos a zoológico*], e (8i), em que, embora transmitindo a mesma ideia, Judite não emprega nenhuma preposição – [*vamos zoológico*]. Acreditamos que esse estágio de interlíngua, relacionado ao acesso à gramática da língua alvo, de alguma maneira possa ser influenciado também pelo grau de surdez da participante (diagnosticado como moderado e bilateral), somado ao fato de ela ser oralizada.

⁴⁰ Outra hipótese, levantada pela professora Cristiane Nascimento (c.p.), é a de que a contração estaria presente na produção escrita utilizada por ouvintes e surdos em textos produzidos nas redes sociais, por exemplo. Acreditamos que essa seja uma hipótese plausível, mas que também deverá ser melhor investigada em trabalhos futuros.

Em (8e), o *ir* como verbo principal da perífrase *quero ir* remete semanticamente ao antecedente locativo *Rio de Janeiro*, presente na oração anterior, possibilitando a retomada anafórica do lugar de destino (fim da trajetória). Outro ponto que destacamos é a presença do advérbio de companhia que reforça a ideia de movimento, pois Judite narra o desejo de realizar o deslocamento na companhia dos colegas. Essa análise também corrobora as observações feitas por Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014) quanto à expressão idiomática ‘Vá com Deus’, na qual se verifica a noção de movimento articulada com a noção de companhia, denotada pelo adjunto adverbial ‘com Deus’, expressão usada geralmente quando alguém manifesta querer realizar um(a) deslocamento/trajetória em segurança.

As sentenças (8e), (8f), (8g) e (8h) são sequenciais no texto de Judite. Em (8f) e (8g), Judite continua a se referir ao *Rio de Janeiro*, explícito em (8e), de forma que postulamos um elemento pronominal nulo que satisfaz a variável trajetória, dada a possibilidade de retomada anafórica.⁴¹

- (9) a. Eu já **fui** para uma cidade de São Paulo, chama-se Bauru [Miguel]
b. E **you** para lá a cada 2 anos [Miguel]
c. foi o melhor evento que já **fui** na minha vida [Miguel]

Em (9a), constatamos que Miguel introduz o argumento locativo (*uma cidade de São Paulo*) com a preposição *para*. Podemos observar situação semelhante na ocorrência seguinte (9b), com a diferença de que o complemento está representado pelo advérbio de lugar *lá*, que, por sua natureza dêitica, retoma o locativo descrito anteriormente (conservando a ideia de trajetória).

Na ocorrência (9c), em que ocorre a presença do advérbio *já* satisfazendo a predicação verbal, Miguel narra um acampamento do qual participou no ano de 2015. Sobre o advérbio *já*, Eugênio Souto (2014, p. 139) menciona que, associado ao desencadeamento da trajetória, tal advérbio “permite saturar o traço aspectual *caminho*, na estrutura funcional da oração, sem definir o término”. Esse mesmo advérbio é encontrado em (9a), atuando como um intensificador da variável trajetória. Em relação à ordem dos constituintes, os dados produzidos por Miguel demonstram maior

⁴¹ Em (8g), a participante usa o termo *vamos*, em vez de *irmos*, articulado com o adjunto adverbial de tempo *no fim do mês*. Não está no escopo deste trabalho tratar da alomorfia dos verbos na L2 dos surdos.

proximidade aos da língua alvo, o que pode estar relacionado ao fato de Miguel, apesar do grau de surdez profundo e bilateral, ser oralizado, usar implante coclear desde os 4 (quatro) anos e ter tido tratamento de fonoterapia durante 6 anos e 10 meses em instituição oralista, fatores esses que possivelmente influenciam a produção dos dados analisados.

(10) ja fui viagem e ônibus ir no Rio de Janeiro com minha família [Sofia]

Em (10), Sofia descreve a viagem dela com a família ao *Rio de Janeiro* (locativo), usando *em* como preposição introdutora. Observamos, também, a contração *em + o = no*, usual para os falantes de português como L1, embora a aluna possua grau de surdez profundo e bilateral e a sua comunicação conste somente como LIBRAS (não sendo oralizada), não possuindo também implante coclear, segundo informações obtidas pela docente.⁴²

- (11) a. A mulher mandou quero lugar bem caro, ele respondeu – ta bom, vou levar você para lugar bem. Ela respondeu: – tá ótimo! [Rafael]
- b. Eles iremos com o carro a 10 minutos, quase chega é lugar. Já chegou para a posto de gasolina, mas ela está com raiva, por isso não é a lugar bem. [Rafael]

Os dados em (11) são provenientes de atividade avaliativa de sala, realizada em dupla e redigida por Rafael, não tendo sido um dado produzido a partir das atividades propostas na pesquisa. A atividade consistia em comentar uma tirinha que tratava de assunto da atualidade sobre o aumento do preço da gasolina. Havia um casal na tirinha, a mulher pedia ao homem para levá-la a um lugar caro e o homem a levou para um posto de gasolina. Ao narrar a história, observamos que Rafael omite o verbo *ir* de movimento como verbo principal em uma provável construção de perífrase na sentença (11a) – *quero ir [[a] [um lugar bem caro]]* –, na qual está presente a noção de fim trajetória (destino).

⁴²A estudante emprega a contração usual para falantes de português L1, na modalidade oral, embora essa estrutura não seja prescrita pela tradição gramatical que rege o português escrito. Dos casos de contração identificados nesta pesquisa, este foi o único em que aparentemente a aluna não tem influência da oralidade.

Já no dado (11b), o estudante emprega o verbo *ir* de movimento com uma variável que designa o modo como a trajetória se cumpre, ou seja, o percurso realizado *com o carro* em um tempo de *10 minutos*. Percebemos o uso da preposição *com* introduzindo o meio pelo qual os personagens realizaram o deslocamento. O modo como a trajetória é realizada também é considerado por Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014) como possível forma de satisfazer a variável léxico-semântica denotada pelo verbo objeto deste estudo.

(12) Onde você viajou? Eu ir Natal [Gabriel]

(13) Você já viajou para Natal? Eu nunca fui para Natal [Verônica]

As ocorrências em (12) e (13) são provenientes de atividade de sala que consistiu em entrevistas escritas. Podemos observar que Gabriel não emprega a preposição introdutora do locativo, enquanto Verônica emprega a preposição *para*. Em ambos os casos, o argumento locativo foi produzido. Pelos dados sociolinguísticos, Gabriel e Verônica aparentemente apresentam características similares, contudo, observamos que Gabriel emprega o verbo no infinitivo sem a preposição (12), enquanto Verônica emprega o verbo flexionado e com preposição (13). Atribuímos o uso ou não da preposição a diferentes estágios de interlândia, visto que não se sustenta a análise da influência da flexão verbal, uma vez que, nos dados a serem observados na próxima seção – cf. (14), o mesmo estudante utiliza verbos nessas duas formas (flexionada e não flexionada) com ou sem preposição.

4.1.2. Instituição B

Nessa escola da rede pública de educação inclusiva com surdos em turmas variadas, auxiliados por intérpretes e atendidos também em sala de recursos, os 6 (seis) estudantes que produziram sentenças com o verbo *ir* de movimento cursam do 1º ao 3º ano do ensino médio, estão na faixa etária entre 17 a 19 anos, a maioria é do sexo feminino, com grau de surdez predominantemente profunda e bilateral e todos possuem comunicação em Libras e língua oral (oralizados).

Apresentamos, na sequência, a análise dos dados produzidos por esses estudantes.

- (14) a. Eu quero vontade **ir** no navio em rio [Paulo]
 b. tambem **ir** festa, banhar piscina no navio [Paulo]
 c. A praia é bonita de mais eu **fui** la praia [Paulo]
 d. meu amigo me combinar **ir** festa dj damala, [Paulo]
 e. depois eu **fui** lá festa [Paulo]

Em (14a), Paulo apresenta o argumento locativo *no navio*, introduzido pela preposição *no*, que corresponde à contração de *em + o*. Nas ocorrências (14b) e (14d), o estudante não utiliza a preposição, registrando o locativo (*festa*) logo após o verbo, como também não há a presença de preposições nas ocorrências (14c) e (14e), com a peculiaridade de que, nessas últimas, o aluno registra, além do locativo, o advérbio dêitico *lá*, reforçando a ideia de deslocamento. As frases em (14a) e (14b) são sequenciais, assim como em (14d) e (14e), de modo que o advérbio *lá* remete ao constituinte já citado anteriormente – *praia*, em (14c), e *festa*, em (14d) –, mas em duplicação do constituinte que designa o fim da trajetória.

- (15) a. Eu nunca **fui** a praia mas quero viajar cidade Brasil futuro [Rute]
 b. Minha amiga chamada comigo, **vamos** caldas novas [Rute]
 c. Eu e amigos **ir** festa. [Rute]
 d. Minha madrinha junto o comigo são Paulo bauru **ir** passeio olhando coisa feliz. [Rute]

Das ocorrências acima, produzidas por Rute, a única em que o locativo aparece introduzido pela preposição é (15a) – *a [praia]*. Observamos, também, que predomina nas ocorrências o sintagma expressando o fim da trajetória, que satisfaz essa variável – *caldas novas*, em (15b); *festa*, em (15c); *passeio*, em (15d). Em (15d), é possível interpretarmos uma elipse do verbo *ir* de movimento como: *Minha madrinha junto o comigo vamos a são Paulo bauru*, dada a presença do tema – *minha madrinha e eu* – e do fim/destino da trajetória – *são Paulo*.⁴³

- (16) a. Eu e familia e **fui** a zoo [Catarina]

⁴³ Vale ressaltar que em LSB o sinal para a preposição JUNTO ocorre incorporado ao sinal do verbo IR representado pelo movimento direcional acoplado à preposição. Essa pode ser uma explicação para a elipse do item verbal em português escrito. Agradecemos a professora Cristiane Nascimento (c.p.) por essa observação.

- b. a minha familia convite com **vamos** la viajar minha minas Gerais [Catarina]
- c. eu e mãe vou passear é **fui** a Nicolândia [Catarina]

Catarina registra, em (16a) e (16c), o locativo introduzido pela preposição *a* (*zoo*, em (16a), e *Nicolândia*, em (16c)). Na ocorrência (16b), observamos que o advérbio dêitico *lá* satisfaz as propriedades léxico-semânticas do verbo *ir* de movimento, remetendo, cataforicamente, ao locativo *minha minas Gerais*.

- (17) a. Já **fui** no zoologico no passeio da escola. [Letícia]
- b. Mas agora adulta tem tempo que eu não **vou** mais [Letícia]

Nas produções escritas de Letícia, podemos observar o locativo introduzido por preposição (contração de *em + o = no*), em (17a), que corresponde à estrutura usual de falantes de português L1. Em (17b), não há o locativo explícito, contudo, podemos recuperá-lo anaforicamente por meio do contexto (*zoologico*).

- (18) a. Tá fiz várias vezes de passeio de escola **ir** cinema, [Tadeu]
- b. **ir** a clube, museu. [Tadeu]

As duas frases acima são sequenciais, de modo que percebemos que Tadeu enumera os deslocamentos que ele realizou nos passeios de escola. Assim, ele registra que foi ao cinema, ao clube e ao museu. O único argumento que aparece com preposição é o *ir [a [clube]]*, em (18b). Na ocorrência (18a), aparece o locativo sem preposição e, no último sintagma de (18b), não aparece nem o verbo, nem a preposição (somente o locativo). Essa elipse verbal no último sintagma provavelmente é decorrente da estrutura de coordenação/enumeração de elementos, que possui caráter recursivo, possibilitando recuperar o verbo elidido e a preposição.

- (19) **fui** no zoologico muito lindos animais [Clara]

A produção escrita de Clara segue a análise feita já em ocorrências anteriores: a introdução do locativo *zoologico* pela contração da preposição *em* com o artigo *o* (*no*), bastante comum na fala de ouvintes.

4.2. Atividades de julgamento de sentenças

No que se refere à atividade de julgamento de sentenças apenas 3 (três) estudantes do grupo 1 da Instituição A responderam o questionário, razão pela qual as respostas não serão consideradas para efeitos desta análise. Acreditamos que esse descarte levará a um resultado melhor da amostra, visto que serão comparados os dois grupos de estudantes de nível médio.

Do grupo 2 da Instituição A, 8 (oito) participantes fizeram a atividade. Quanto à Instituição B, o número de participantes foi composto por 8 (oito) alunos também, contudo, como 1 (um) estudante marcou todas as sentenças como *boa*, com exceção da de número 14, alegando inaceitabilidade, visto que, segundo ele, “criança come é com colher e não com garfo”, tal atividade foi desconsiderada para o presente estudo.⁴⁴ Desse modo, para o grupo de estudantes da Instituição B foram consideradas 7 (sete) atividades de julgamento de sentenças.

Considerando sentenças alvos, sentenças distratoras e quantidade de participantes de cada escola, os estudantes da Instituição A – Grupo 2 efetuaram um total de 176 (cento e setenta e seis) julgamentos de frases, enquanto os estudantes da Instituição B efetuaram 151 (cento e cinquenta e um) julgamentos e deixaram 3 (três) sentenças em branco. As 3 (três) frases deixadas em branco, cada uma por um estudante diferente, foram desconsideradas.⁴⁵ Relembramos que, para cada sentença, foi apresentada uma escala que variava entre *boa* (equivalendo a sentença gramatical), *ruim* (equivalendo a sentença agramatical) e *estranha* (equivalendo a sentença marginal ou inaceitável). Pelo fato de os julgamentos como *ruim* e *estranha*, em muitos casos, estarem imbricados, para efeitos dessa análise, optamos por agrupá-los sob o rótulo *não boa*. Os resultados seguem dispostos em quantitativos e porcentagens, nas tabelas, e em porcentagens nos gráficos, opondo as categorias *boa* e *não boa*. Segue-se a análise dos resultados dos dois grupos de estudantes, quanto a alguns aspectos gramaticais.

⁴⁴ Embora ainda não diagnosticado por médicos, conforme relatos dos profissionais da escola, esse estudante apresenta características de autismo clássico e é muito inteligente.

⁴⁵ As sentenças não julgadas foram: (7), (8) e (12) da Instituição B.

▪ **Ordem dos constituintes**

As sentenças abaixo exemplificam o grupo de dados que foi inserido no teste para verificar a percepção do estudante quanto à ordem dos constituintes em português – se SVO, OVS e OSV. Os números, entre parênteses, ao final de cada sentença, correspondem à numeração na atividade proposta (cf. Apêndice B desta dissertação).

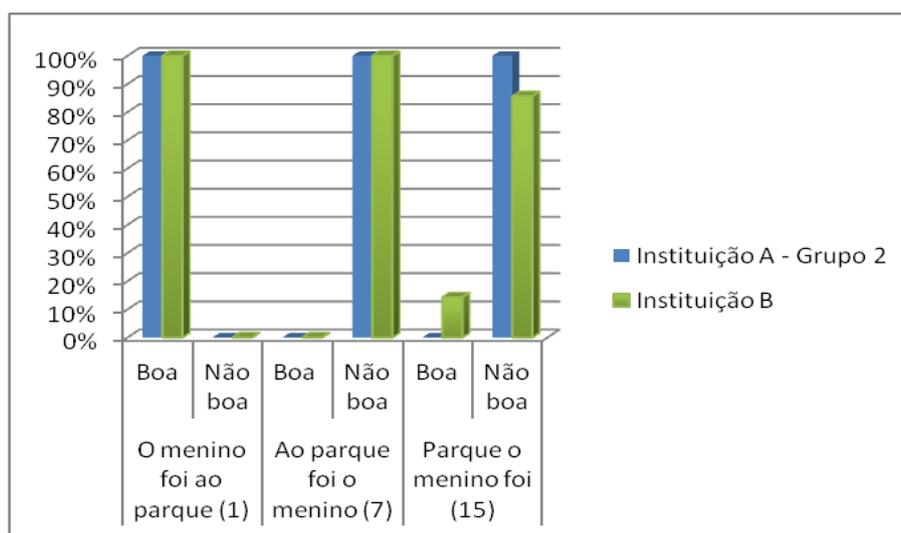
Tabela 10: Julgamento de sentenças – ordem dos constituintes

INTITUIÇÃO A - GRUPO 2						
Sentenças alvo \ Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
O menino foi ao parque (1)	8	100	-	-	-	-
Ao parque foi o menino (7)	-	-	6	75,00	2	25,00
Parque o menino foi (15)	-	-	7	87,50	1	12,50

INSTITUIÇÃO B						
Sentenças alvo \ Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
O menino foi ao parque (1)	7	100	-	-	-	-
Ao parque foi o menino (7) ⁴⁶	-	-	5	83,33	1	16,67
Parque o menino foi (15)	1	14,29	4	57,14	2	28,57

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

Gráfico 1: Julgamento de sentenças – ordem dos constituintes



Fonte: elaborado pela autora com os dados coletados na pesquisa

⁴⁶ Do cômputo geral de 7 (sete) estudantes, 1 (um) deixou especificamente essa sentença em branco, ou seja, sem julgamento.

Podemos observar, tanto pela tabela, quando visualmente pelo gráfico, que ambos os grupos reconhecem a ordem SVO como padrão na escrita do português. As duas outras ordens de constituintes foram julgadas ruins ou foram rejeitadas, sendo consideradas como *não boas* pelos participantes. Isso corrobora os dados produzidos pelos estudantes, em que observamos, sistematicamente, a realização morfosintática do verbo *ir* de movimento segundo a ordem S (predominantemente elíptico)-V-O (argumento locativo em posição pós-verbal).

▪ Complementos

Com esse grupo de sentenças, objetivamos investigar como os surdos percebem as variáveis que indicam ou não a trajetória com o verbo *ir* de movimento. Subdividimos em dois blocos de três sentenças cada. O primeiro testa a palavra *embora* como complemento, o argumento locativo com preposição e a ausência de complemento locativo em sentenças *out-of-the-blue*. No segundo bloco de três sentenças, temos sentença sem argumento locativo, mas com o advérbio dêitico *já*, com variável expressando o modo como a trajetória se cumpre (meio de deslocamento) e novamente sem complemento. Os resultados estão expostos a seguir.

Tabela 11: Complementos – Bloco 1

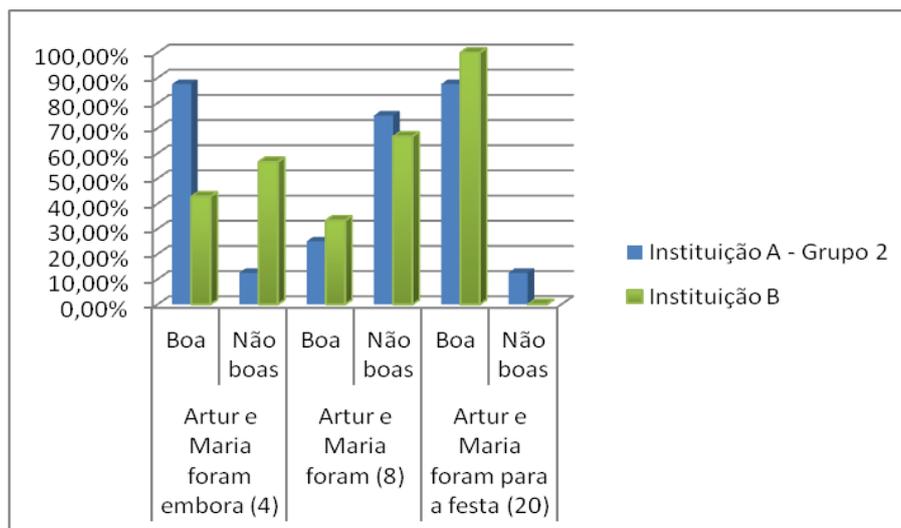
INSTITUIÇÃO A - Grupo 2							
Sentenças alvo	Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Artur e Maria foram embora (4)		7	87,50	1	12,50	-	-
Artur e Maria foram (8)		2	25,00	2	25,00	4	50,00
Artur e Maria foram para a festa (20)		7	87,50	1	12,50	-	-

INSTITUIÇÃO B							
Sentenças alvo	Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Artur e Maria foram embora (4)		3	42,86	1	14,29	3	42,86
Artur e Maria foram (8) ⁴⁷		2	33,33	-	-	4	66,67
Artur e Maria foram para a festa (20)		7	100,00	-	-	-	-

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

⁴⁷ Do cômputo geral de 7 (sete) estudantes, 1 (um) deixou especificamente essa sentença em branco, ou seja, sem julgamento.

Gráfico 2: Complementos – Bloco 1



Fonte: elaborado pela autora com os dados coletados na pesquisa

Podemos observar que há, pelos estudantes do Grupo 2 da Instituição A, um maior reconhecimento do *embora* como elemento que satisfaz a variável trajetória da predicação do verbo. O preenchimento da posição de argumento interno com complemento locativo possui a maior aceitação nos dois grupos e a sentença sem o complemento tem o maior índice de rejeição (considerada como *não boa*).

Tabela 12: Complementos – Bloco 2

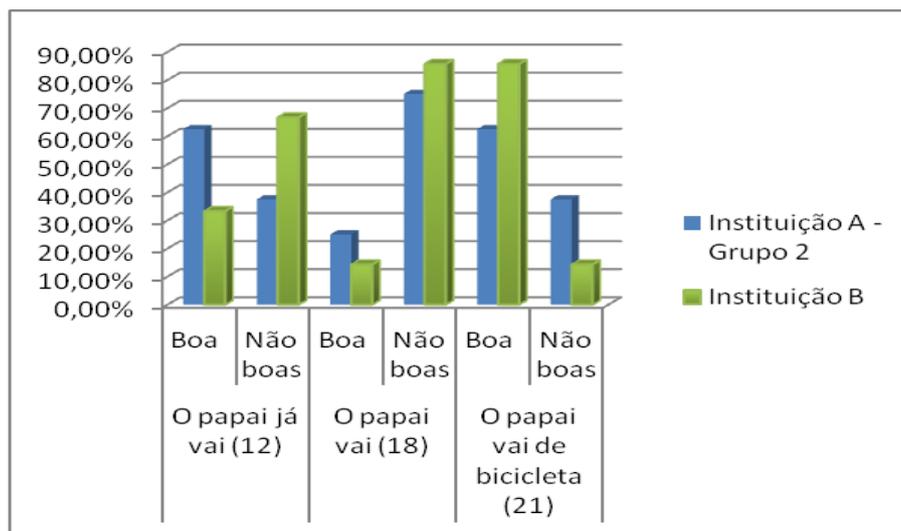
INSTITUIÇÃO A - Grupo 2							
Sentenças alvo	Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
O papai já vai (12)		5	62,50	1	12,50	2	25,00
O papai vai (18)		2	25,00	2	25,00	4	50,00
O papai vai de bicicleta (21)		5	62,50	2	25,00	1	12,50

INSTITUIÇÃO B							
Sentenças alvo	Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
O papai já vai (12) ⁴⁸		2	33,33	1	16,67	3	50,00
O papai vai (18)		1	14,29	1	14,29	5	71,43
O papai vai de bicicleta (21)		6	85,71	1	14,29	-	-

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

⁴⁸ Do cômputo geral de 7 (sete) estudantes, 1 (um) deixou especificamente essa sentença em branco, ou seja, sem julgamento.

Gráfico 3: Complementos – Bloco 2



Fonte: elaborado pela autora com os dados coletados na pesquisa

Quanto à percepção dos complementos predicados pelo verbo *ir* de movimento, podemos observar que os estudantes do Grupo 2 da Instituição A manifestam maior aceitação da predicação com o advérbio *já*. A falta do locativo ou de qualquer outro elemento que satisfaça a predicação do verbo não é considerada boa para ambos os grupos (consoante à sentença similar nos testes anteriores referente aos Complementos – Bloco 1). Já o modo como a trajetória é realizada também encontra grande aceitação pelos dois grupos.

- **Preposição introdutora do argumento locativo**

Formulamos duas sentenças parecidas, contudo, uma com preposição e a outra sem preposição, para verificarmos como seriam julgadas pelos estudantes. Os resultados seguem abaixo:

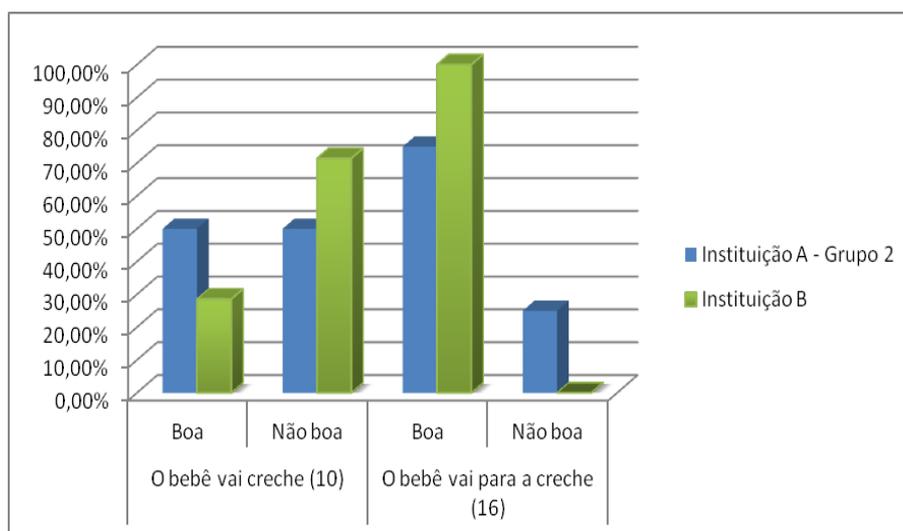
Tabela 13: Preposição introdutora do argumento locativo

INSTITUIÇÃO A - Grupo 2							
Sentenças alvo	Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
O bebê vai creche (10)		4	50,00	4	50,00	-	-
O bebê vai para a creche (16)		6	75,00	2	25,00	-	-

INSTITUIÇÃO B							
Sentenças alvo	Julgamentos	Boa		Ruim		Estranha	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
O bebê vai creche (10)		2	28,57	3	42,86	2	28,57
O bebê vai para a creche (16)		7	100,00	-	-	-	-

Fonte: elaborada pela autora com os dados coletados na pesquisa

Gráfico 4: Preposição introdutora do argumento locativo



Fonte: elaborado pela autora com os dados coletados na pesquisa

Podemos perceber que a sentença sem preposição deixa os participantes do Grupo 2 da Instituição A divididos entre *boa* ou *não boa*, enquanto os participantes da Instituição B apresentam um maior grau de discernimento quanto à ocorrência da preposição como elemento funcional importante para a gramaticalidade das sentenças com verbo *ir* de movimento na língua alvo. Já a sentença com a preposição *para* teve grande aceitabilidade pelos dois grupos. Isso corrobora o argumento de que a aquisição da categoria da preposição funcional pelos surdos, de fato, constitui um estágio de interlíngua, em que observamos a influência do fato de essa categoria ser pouco produtiva em LSB, o que interfere na sua produção e compreensão na L2.

4.3. Comentários gerais sobre os dados analisados

Em termos gerais, os estudantes das duas instituições apresentaram dados com fenômenos similares. Foi possível observar que a ordem utilizada nas produções escritas seguiu o padrão da língua alvo – Sujeito - Verbo - Objeto (SVO), fato que foi confirmado com o reconhecimento unânime no teste de julgamento de sentenças. Em termos de interlíngua, cabe observar que, embora a LSB seja descrita como uma língua do tipo SVO, há grande movimentação de constituintes motivada por fatores discursivos, mas isso parece não influenciar fortemente a escrita dos surdos na L2, pelo menos entre os participantes pesquisados, o que pode estar associado ao fato de que eles se encontram nos anos finais da escolarização básica.

Quanto à realização morfossintática do complemento, identificamos diferentes ocorrências, as quais corroboram a proposta de análise de Eugênio (2004) e de Eugênio Souto (2014) para a satisfação da variável trajetória na estrutura léxico-conceitual do verbo *ir* de movimento:

- a manifestação do argumento locativo introduzido pela preposição (correspondendo às sentenças na língua alvo) – cf. (2c), (3a), (7a), (7b), (8b), (8c), (8h), (9a), (9b), (13) (15a), (16a), (16c) e (18b), sem contração com o artigo, e presentes em (2c), (6a), (6b), (6c), (10), (14a), (17a) e (19), com contração entre preposição e artigo;⁴⁹
- a manifestação do argumento locativo sem preposição introdutória – cf. (1b), (2a), (2b), (3b), (4b), (4d), (7c), (8d), (8i), (12), (14b), (14c), (15b), (15c), (15d) e (18a);
- a elipse do argumento locativo, para o qual postulamos a existência de um elemento pronominal nulo capaz de retomar anaforicamente o locativo expresso no contexto discursivo, satisfazendo-se, assim, a predicação do verbo – cf. (1a), (4a), (4c), (5a), (8e), (8f), (8g) e (17b).

Compreendemos que a aquisição das preposições corresponde a estágios de interlíngua, o que foi confirmado nos testes de julgamento de sentenças, em que os estudantes majoritariamente julgaram como boa a frase *O bebê vai para a creche*,

⁴⁹ Não estamos considerando, aqui, a diferença entre as preposições *para*, *a* ou *em*. Entendemos que a seleção da preposição que introduz o complemento do verbo *ir* de movimento em português encontra-se em variação mesmo na escrita de falantes de português como L1.

enquanto a frase sem preposição os dividiu entre *boa* e *não boa*. Consideramos, ainda, que a contração entre preposição e artigo pode estar associada a aspectos extralinguísticos como o grau de surdez e a oralização dos surdos, não descartando a hipótese de que esse emprego seja resultado da influência do *input* do português escrito em contextos informais, tais como as redes sociais a que os surdos estão bastante expostos.

Ainda com relação à satisfação da variável trajetória na predicação do verbo *ir*, observamos, nos dados escritos, o complemento *embora*, que, nos julgamentos de sentenças, teve maior aceitabilidade por parte do Grupo 2 da Instituição A. Os advérbios *lá* e *já* também apareceram nas produções escritas: o primeiro como elemento de indicação anafórica (ou catafórica) de locativo – cf. (1a), (9b) e (16) – ou como elemento enfático, anteposto ao locativo, em (5b), (14b), (14e); o segundo como elemento que satura a predicação verbal – cf. (2a), (4d), (9a), (9c), (17a) –, o que foi corroborado pelos testes de julgamento de sentenças, em que a frase *O papai já vai* teve maior aceitação que a frase similar sem o *já* [*O papai vai*].

Em resumo, podemos sistematizar, como proposta, os seguintes estágios de interlíngua no processo de aquisição do verbo *ir* de movimento (quanto ao seu complemento) no português escrito como segunda língua por surdos:⁵⁰

- Estágio inicial (S_0): presença, na escrita, apenas do verbo sem o locativo, como influência do verbo espacial de movimento em LSB que incorpora a trajetória ($S_0 = V \emptyset_{loc}$);
- Estágio 1 (S_1): preenchimento da variável trajetória que pode se subdividir em 3 (três) possibilidades: presença, na escrita, do verbo com o locativo ainda não preposicionado ($S_1 = V LOC_{\text{não preposicionado}}$); presença, na escrita, do locativo anafórico/catafórico *lá* ($S_1 = V LOC_{\text{anaf./cataf.}}$); presença do verbo sem o locativo, mas com outro elemento que satura a predicação do verbo *ir* de movimento como o *já* e o *embora* ($S_1 = V \emptyset_{loc} \text{já/embora}$);
- Estágio 2 (S_2): aquisição da categoria P (preposição) nas construções com verbo *ir* de movimento ($S_2 = V LOC_{\text{prep}}$).

⁵⁰ Não podemos afirmar nada sobre haver uma sequência na aquisição dessas 3 (três) possibilidades, o que requereria um estudo longitudinal desse processo.

4.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentados o *corpus* da pesquisa, realizada na Instituição A e na Instituição B, com a transcrição de todos os dados do verbo *ir* de movimento com seus respectivos complementos e/ou outros elementos associados à saturação da predicação verbal. Feito o levantamento do quantitativo referente aos participantes e às ocorrências, com informações preliminares das atividades, passamos a analisar os dados.

Com base nos dados, constatamos que a ordem dos constituintes na L2 dos surdos é manifestada como SVO, como se esperava, dada a estrutura da língua alvo. Ademais, a maioria apresentou elementos locativos, manifestados ou retomados anaforicamente por um elemento pronominal nulo (que postulamos para fins gramaticais). Houve também um número expressivo de ocorrências de complementos sem a preposição, fato que atribuímos a estágios de interlíngua, visto que na L1 do surdo as preposições funcionais são menos produtivas. Constatamos, ainda, dados em que a variável trajetória, inerente ao verbo, se apresentou expressa pelo fim, pelo modo ou pela indicação da própria trajetória, demonstrando as propriedades léxico-semânticas contidas no verbo e apreendidas pelos aprendizes dessa segunda língua.

Após a investigação das ocorrências nas produções escritas, observamos o julgamento dos surdos quanto ao fenômeno em estudo, o que corroborou com as análises feitas anteriormente. Por fim, nos comentários gerais, buscamos comparar as informações obtidas pelos dois tipos de testes aplicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo era o de investigar como se processava, na L2 dos surdos, a predicação do verbo *ir* de movimento, tendo esse verbo já sido foco de pesquisas realizadas, para o português, por Eugênio (2004), Eugênio Souto (2014) e outros teóricos citados pela autora. O tema despertou atenção também por se tratar da análise de uma segunda língua em modalidade distinta da primeira, somada à inovação do tratamento do assunto na área dos estudos de segunda língua dos surdos, nas análises translinguísticas e nos estudos gerativistas.

Estruturamos a pesquisa sob os parâmetros observacionais e descritivos, contemplando participantes voluntários de 2 (duas) instituições públicas de ensino, que cursavam do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, visto que, nessa fase escolar, já poderiam produzir textos com narrativas mais longas, propiciando o aparecimento natural do objeto de estudo nas produções livres (produção escrita) e também poderiam apresentar um maior conhecimento para julgamentos das sentenças apresentadas, cujos testes foram utilizados como parte da coleta de dados.

Quanto ao verbo em estudo, podemos ainda associar as contribuições da Semântica Cognitiva, nas discussões de Santos Filho (2016) sobre teorias de representação dos eventos, nos quais os primitivos semânticos de *movimento* e *trajetória* lexicalizados nos verbos de movimento, em línguas como o português, também podem ser observados com o verbo *ir* de movimento. Segundo o autor, numa abordagem tipológica, o português, como as demais línguas românicas, é uma língua com *frame* no verbo, o que significa, para efeitos da análise do referido verbo, que a trajetória, sendo associada ao deslocamento da figura (objeto movido) em um fundo (que oferece o enquadramento do movimento), é lexicalizada pelo verbo. Essa análise corrobora a proposta de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014), que propõe que há, no verbo de movimento, a necessidade de satisfazer a variável trajetória por meio de constituintes expressos ou nulos ou, ainda, por meio de advérbios que induzam à interpretação da trajetória.

Com base nessas questões apontadas e nos estudos sobre a morfossintaxe do verbo *ir* de movimento que nos conduziram no desenvolvimento desta investigação, foi

possível observar, quanto aos aspectos destacados nesta pesquisa (a saber, especialmente a manifestação do argumento locativo e o emprego da preposição), que:

- é frequente na escrita do surdo a forma canônica com o verbo *ir* e seu complemento locativo;
- os dados produzidos pelos surdos corroboram a análise de Eugênio (2004) e Eugênio Souto (2014) com relação às propriedades semântico-lexicais do verbo *ir*, especificamente no que se refere à satisfação da variável que indica trajetória na predicação do verbo, que se deu por meio da manifestação do argumento locativo ou pela retomada anafórica desse argumento por um elemento pronominal nulo, bem como pelo advérbio *lá* ou pelos advérbios *já* e *embora*, que eliminam a necessidade de manifestação do argumento locativo;
- o emprego da preposição, sem ou com contração com o artigo, mostrou-se como um estágio de interlíngua, validando a hipótese do acesso parcial à GU, intermediado pela L1 que, nesse caso, apresenta pouca produtividade de preposições funcionais, o que interfere na expressão dessa categoria nos dados da L2, como detalhadamente pontuado no último capítulo.

No que diz respeito à interlíngua, Finau (2007, p. 159) descreve que se trata de “uma proposição para explicar as representações linguísticas que os falantes organizam – ou como essas representações mudam com o passar do tempo – em um processo de aquisição bilíngue”, o que está apoiado no importante trabalho de Ellis (1997 *apud* Finau, 2007), para o qual o sistema linguístico construído pelo aprendiz de segunda língua conta em parte com o conhecimento da língua materna, embora ambos sejam diferentes. De acordo com o autor, o aprendiz estrutura regras linguísticas abstratas para sustentar a compreensão e produção da língua-alvo, em uma espécie de “gramática mental” que está aberta a influências do mundo exterior, ao *input* linguístico, aos processamentos internos (transferência de regras, omissão de estruturas e generalizações), além de poder também mudar com o tempo, caracterizando os estágios da interlíngua, que aumentam gradualmente a complexidade do conhecimento do aprendiz na segunda língua.

Quanto ao aspecto do português escrito, relembramos que, além da L2 do surdo requerer o ensino formal, o português escrito não é natural para ele, como ressalta Quadros (1999), de modo que, por mais que o surdo viva em um contexto no qual a maioria das pessoas se comunica em português como L1 (ouvintes), esse *input* lhes é inacessível (MESQUITA, 2008), ainda mais porque a língua se manifesta para o surdo

em modalidade diferente. Por isso, Quadros (1999, p. 2-3) considera que se trata de um desafio para os professores oferecerem aos estudantes um *input* – um português escrito – qualitativo, compreensível, autêntico e diversificado. Assim, quanto mais tempo tiverem contato com o português escrito, com textos originais, de formas variadas, com assuntos diversos, melhor será para a aquisição da L2. A autora explica, ainda, que é importante o olhar atento do professor ao *output* escrito, produções textuais dos estudantes, para auxiliar os aprendizes a refletirem de modo consciente sobre o que converge da gramática da L2 e o que representa estágios de interlíngua. A pesquisa apresenta-se, portanto, também como um contributo no sentido de despertar novos olhares, nas discussões pedagógicas, sobre o ensino formal do português escrito como L2 para estudantes surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BLEY-VROMAN, R. The logical problem of foreign language learning. In.: *Linguistic Analysis*. Vol. 20. N.: 1-2, p. 3-49, 1990.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 nov. 2015.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. DOU 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 1 nov. 2015.

CANÇADO, M. *O papel do léxico em uma teoria dos papéis temáticos*. D.E.L.T.A., Vol. 16. N. 2, p. 297-321.

CAPOVILLA, F. C. (Coord). *Novo deit-libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira: baseado em linguística e neurociências cognitivas*. São Paulo, SP: EDUSP, 2009.

COELHO, I. L.; MONGUILHOTT, I. O. S.; MARTINS, M. A. *Sintaxe*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Florianópolis: 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sintaxe/assets/491/Texto_base_sintaxe_versao_final.pdf. Acesso em 31 out. 2015.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1965.

_____. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EPSTEIN, S. D.; FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G. Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. In.: *Behavioral and brain sciences*. Vol. 19, p. 677-714, 1996.

EUGÊNIO, K. C. *Aspectos sintáticos e semânticos do verbo ir de movimento no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2004.

EUGÊNIO SOUTO, K. C. *Categorias funcionais e lexicais no licenciamento de verbos de trajetória: o caso do verbo 'ir'*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERRARI NETO, J. Introdução: as bases e os objetivos da gramática gerativa. In.: *Programa Minimalista em foco: princípios e debates*. FERRARI-NETO, J.; SILVA, C. R. T. (org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

FINAU, R. O processo de formação de interlíngua na aquisição de língua portuguesa por surdos e as categorias tempo e aspecto. In.: *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. SALLES, H. M. M. L. (Coord). Goiânia: Cãnone Editorial, Editora da UCG, 2007.

FROMKIN, V.; RODMAN, R.; HYAMS, N. M. *An introduction to language*. USA: Thomson, Heinle, 2003.

HUELVA UNTERNBAUMEN, E.; NAVES, R. R. *The encoding of self-movement in cyberspace: bridges between the phenomenological-cognitivist and the minimalist approaches to grammar*. Comunicação no 47th Symposium on Romance Languages (LSRL), Newark, USA: University of Delaware, 2017.

KATO, M. A. *A contribuição chomskyana para a compreensão da aprendizagem de L2*. Trabalho em Linguística Aplicada. Vol. 44(2): 185-199, Campinas: Scielo (Versão online), Jul./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v44n2/a02v44n2.pdf>. Acesso em 07 fev. 2018.

KENEDY, E.. Léxico e computações lexicais. In.: *Programa Minimalista em foco: princípios e debates*. FERRARI-NETO, J.; SILVA, C. R. T. (org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

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

LIMA, M. D. *Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2011.

LIRA, G. A.; SOUZA, T. A. F. *Dicionário da língua brasileira de sinais*. Brasil. Projeto Acessibilidade Brasil. Versão 2.1 – web. 2008. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>. Acesso em 09. Abr. 2017

MESQUITA, A. C. R. *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)*. 106 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília: 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1036/1/2008_AlineCamilla%20RomaoMesquita.pdf. Acesso em 29 out. 2015.

MESQUITA, A. C. R.; SALLES, H. *Uso de preposições essenciais na interlíngua de surdos aprendizes de português L2*. Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC – Florianópolis, SC – Julho/2006. Disponível em:

http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/JNIC/RESUMOS/resumo_2125.html. Acesso em 01 nov. 2015.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 3. ed., 2007.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, J. L. (org.) *Introdução à linguística II: Princípios de análise*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PADDEN, C. *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. 1983.

PERINI, M. A.; OTHERO, G. A. Córpus, introspecção e o objeto da descrição gramatical. *Signo*. Santa Cruz do Sul, vol. 35 n. 59, p. 2-12, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1348/1255>. Acesso em: 28 set. 2015.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H. e SALLES, H. *Educação linguística e ensino de gramática na Educação Básica*. Linguagem & Ensino, UCPel. v. 14, p. 395-425, Pelotas: jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/33>. Acesso em: 29 out. 2015.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In.: *Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. Rio de Janeiro: INES, 21 a 23 de julho de 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002964.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997b.

_____. *A aquisição de L2: o contexto da pessoa surda*. In.: III Seminário internacional de linguística, 1996, Porto Alegre. Anais do III Seminário Internacional e Linguística. Porto Alegre: Gráfica Epêce, 1999.

_____. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; QUER, Josep. A caracterização da concordância nas línguas de sinais. In.: *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. (Org.). Goiânia: Cânone Editorial, 2010.

SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. (Org.). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Perspectiva, vol. 24, n. especial, p. 203-220, jul./dez. Florianópolis: 2006.

SANTOS FILHO, D. G. *Verbos de modo de movimento no português brasileiro: uma classe reduzida?* A rede sul Letras. Formação de Redes de Pesquisa. Unisul, Palhoça, 11-13 de Maio. 2016. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Dorival-Santos-Filho.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.

SELINKER, L. Interlanguage. In.: *IRAL*. Vol. 10. N.: 3, p. 209-231, 1972.

SILVA, L. C. *Verbos de trajetória: teoria gramatical e ensino de gramática na educação básica*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

STOKOE, W. C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

STROGENSKI, M. J. F. *Uma análise diacrônica do verbo ir e suas diferentes significações no Português do Brasil*. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas: 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1070/1/CT_COLET_2012_2_05.pdf. Acesso em 05 abr. 2017.

VICENTE, H. G.; PILATI, E.. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum – Cadernos de Pós-Graduação*, n. 2, p. 4-14. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793>. Acesso em 02 nov. 2015.

WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge. University Press. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Formulário

Formulário de identificação dos alunos surdos

<u>Formulário de Identificação</u>			
Nome do aluno: _____			
Idade: _____	Série: _____	Sexo: () Masc.	() Fem.
Com que idade começou a utilizar a LSB ou Libras: _____			
Grau da perda auditiva: () Severa / Profunda		() Moderada	() Leve
Você teve educação com metodologia oralizante?		() Sim	() Não
Se sim, onde? _____			
Como é sua comunicação?			
Em LSB ou Libras:	() Fluente	() Média	() Fraca
Em Português escrito:	() Fluente	() Média	() Fraca
Situação dos pais:			
() Ouvintes usuários de LSB ou Libras			
() Ouvintes não usuários de LSB ou Libras			
() Surdos			
Como você se comunica em família:			
() em LSB ou Libras			
() em português			
() em Libras e português			
Você lê em português?		() Sim	() Não () Mais ou menos
Você precisa de ajuda de intérprete para entender o português escrito?		() Sim	() Não () Às vezes
Você gosta de ler?		() Sim	() Não () Mais ou menos
Você entende o que lê em português?		() Sim	() Não () Mais ou menos
Nesta pesquisa, seu nome será usado de forma fictícia. Que nome fictício você gostaria de ter?			

APÊNDICE B - Testes aplicados na pesquisa

Atividades de Produção Escrita

Proposta 1: Utilizando as figuras abaixo, imagine que, durante as férias escolares, você visitou vários lugares novos e diferentes. Escreva uma história contando como foi essa viagem.



Proposta 2: Você já participou de um evento (festa, encontro de jovens, encontro familiar, passeio de escola, viagem de férias, excursão) do qual tenha gostado muito? Conte-nos essa história!

Atividades de Julgamento de sentenças

Julgue as sentenças abaixo:	Boa (certa)	Ruim (errada)	Estranha
1. O menino foi ao parque.			
2. Chocolate meu amigo gosta.			
3. A criança já comeu.			
4. Artur e Maria foram embora.			
5. A planta precisa de água.			
6. A criança comeu carne.			
7. Ao parque foi o menino.			
8. Artur e Maria foram.			
9. A criança comeu.			
10. O bebê vai creche.			
11. Júlia conversou professora.			
12. O papai já vai.			
13. De chocolate gosta meu amigo.			
14. A criança comeu com garfo.			
15. Parque o menino foi.			
16. O bebê vai para a creche.			
17. Meu amigo gosta de chocolate.			
18. O papai vai			
19. A planta precisa água.			
20. Artur e Maria foram para a festa.			
21. O papai vai de bicicleta.			
22. Júlia conversou com a professora.			

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UnB

- 1º Parecer - 26 de setembro de 2017



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A realização morfosintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua (L2) por surdos.

Pesquisador: URIANE ALMEIDA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70310517.2.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.297.933

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade de Brasília – UnB. Pretende-se conhecer o uso do verbo ir por parte de surdos que têm a língua portuguesa como segunda língua, especialmente o uso do verbo em processos narrativos escritos. Pretende-se com a pesquisa qualificar os processos pedagógicos relacionados ao aprendizado da língua portuguesa por sujeitos que têm LIBRAS como primeira língua. Serão coletadas, por meio de um instrumento dirigido para a produção de textos a partir de imagens e perguntas, produções escritas dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e/ou com alunos do Ensino Médio (1º a 3º anos) que não possuam outras necessidades associadas à surdez, no caso dos alunos surdos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: investigar as ocorrências do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua (L2) por surdos, de maneira a verificar a realização morfosintática da estrutura argumental desse verbo, em especial no que se refere à manifestação do argumento locativo.

Específicos: - Descrever as ocorrências do verbo ir de movimento na produção escrita dos surdos.- Investigar a manifestação dos argumentos do verbo ir no português como L2 dos surdos, no que se refere à ordem dos constituintes, à ocorrência da preposição que introduz o argumento locativo

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 2.297.933

e à elipse de constituintes. - Verificar a adequação da descrição do verbo ir como verbo de concordância, com sintaxe espacial, na Língua de Sinais Brasileira (LSB).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios da pesquisa são indiretos, a saber avanço do conhecimento na área da surdez de uma forma geral, na área de aquisição de segunda língua por surdos, na área da linguística gerativa e consequentemente nas perspectivas pedagógicas de ensino do português escrito para alunos surdos. Alega-se que não há riscos para participantes do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem estruturado, requerendo adequações de documentação obrigatória e também esclarecimento sobre cronograma de execução. Consta no projeto que a coleta de dados seria realizada entre julho e setembro de 2017, sendo importante mencionar se a coleta de dados já iniciou ou aguarda parecer do CEP/CHS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto devidamente preenchida e assinada
- TCLE apresenta linguagem de difícil assimilação por não especialistas, requerendo adequação. Ainda, requer atualização do email do CEP/CHS para cep_chs@unb.br
- Termo de assentimento para participantes menores de 18 anos não apresentado
- Termo de aceite institucional assinado pelo vice-diretor da **Resguardado o nome da escola**
- Instrumento de coleta de dados apresentado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- adequar linguagem do TCLE para facilitar entendimento de responsáveis legais pelos estudantes, bem como alterar o email do CEP para cep_chs@unb.br
- incluir termo de assentimento de menores de 18 anos
- informar se a coleta de dados já iniciou ou aguarda aprovação do CEP/CHS

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_937363.pdf	19/06/2017 22:00:09		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.297.933

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_MestradoUriane.pdf	19/06/2017 21:55:04	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_coleta_Uriane.pdf	19/06/2017 21:53:22	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_OrientadoraRozana.pdf	19/06/2017 21:52:22	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_MestrandaUriane.pdf	19/06/2017 21:51:02	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_Uriane.pdf	19/06/2017 21:49:39	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Aceite_institucional_Uriane.pdf	19/06/2017 21:48:27	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Uriane.pdf	19/06/2017 21:47:10	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Uriane.pdf	19/06/2017 21:46:20	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Uriane.pdf	19/06/2017 21:42:03	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Uriane.pdf	19/06/2017 21:39:54	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 26 de Setembro de 2017

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

- 2º Parecer – 29 de outubro de 2017

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua (L2) por surdos.

Pesquisador: URIANE ALMEIDA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70310517.2.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.355.136

Apresentação do Projeto:

o mesmo do parecer substanciado originalmente emitido

Objetivo da Pesquisa:

o mesmo do parecer substanciado originalmente emitido

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

o mesmo do parecer substanciado originalmente emitido

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o mesmo do parecer substanciado originalmente emitido

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- foi apresentado o termo de anuência de menor de 18 anos. A pesquisadora justificou que incluiu a anuência de menores de 18 anos no mesmo documento do TCLE para que se consumasse a concordância mútua entre estes e responsáveis legais. Este CEP entende que tal medida é suficiente, resguardando a importância de obtenção de ambas as concordâncias e respeitando divergências entre os sujeitos, de modo a apenas realizar o estudo com aqueles que contemplem concordância do responsável e anuência do menor de 18 anos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

estudo apto a ser iniciado

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.355.136

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937363.pdf	06/10/2017 16:15:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_CHS.pdf	06/10/2017 16:14:16	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.pdf	06/10/2017 16:13:33	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_MestradoUriane.pdf	19/06/2017 21:55:04	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_OrientadoraRozana.pdf	19/06/2017 21:52:22	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_MestrandaUriane.pdf	19/06/2017 21:51:02	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_Uriane.pdf	19/06/2017 21:49:39	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Aceite_institucional_Uriane.pdf	19/06/2017 21:48:27	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Uriane.pdf	19/06/2017 21:46:20	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Uriane.pdf	19/06/2017 21:42:03	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Uriane.pdf	19/06/2017 21:39:54	URIANE ALMEIDA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.355.136

BRASILIA, 29 de Outubro de 2017

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Página 03 de 03

ANEXO B – Documentos utilizados na pesquisa

Aceite Institucional



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr(a). _____, diretora do(a) _____, está de acordo com a realização da pesquisa **“A realização morfossintática do verbo *ir de movimento no português escrito como segunda língua (L2) por surdos*”**, de responsabilidade da pesquisadora *Uriane Almeida Oliveira* aluna de *mestrado acadêmico* do *Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP*, do *Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL*, da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da professora *Dra. Rozana Reigota Naves*, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS.

O estudo envolve a realização de *aplicação de questionários socioeducacionais e linguísticos em relação ao grau de surdez e outros fatores que podem influenciar os resultados da análise da escrita (segunda língua – L2), bem como produções textuais e julgamento de sentenças com alunos surdos das séries finais do ensino fundamental e/ou alunos surdos do segundo grau*. A pesquisa terá a duração de *2 (dois) meses*, com previsão de início em *novembro de 2017* e término em *dezembro de 2017*.

Eu, _____, diretor(a) do(a) _____, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, ____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela
instituição



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a)s Aluno(a)s e Senhor(a)(es) Responsável(is),

Convido você/seu(sua) filho(a) para participar da pesquisa **“A realização morfossintática do verbo ir de movimento no português escrito como segunda língua (L2) por surdos”**, de minha responsabilidade¹, como aluna de mestrado acadêmico, da Universidade de Brasília - UnB.

Você e/ou o(a) aluno(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, sendo assegurado o total sigilo quanto ao nome do(a)s participante(s). A participação do(a) aluno(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, podendo recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

- **Objetivo do Estudo:** analisar os elementos morfossintáticos presentes na realização do verbo ir no português escrito como segunda língua (L2) por surdos, quando este verbo trazer o sentido de deslocamento.
- **Procedimento:** coletar dados por meio de aplicação de questionários socioeducacionais e linguísticos em relação ao grau de surdez e outros fatores que podem influenciar os resultados da análise da escrita (L2), bem como produções textuais e julgamento de sentenças com alunos surdos das séries finais do ensino fundamental e/ou alunos surdos do segundo grau.
- **Resultados esperados:** espera-se com esta pesquisa contribuir para o avanço do conhecimento na área da surdez, de uma forma geral; na área da aquisição de segunda língua por surdos, na área da linguística gerativa e

¹ Uriane Almeida Oliveira: aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB.



consequentemente nas perspectivas pedagógicas de ensino do português escrito para alunos surdos.

- **Riscos:** a pesquisa não representa nenhum risco de ordem física, psicológica ou de qualquer outra natureza para o(a) aluno(a) participante.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contactar através do telefone () _____ ou pelo e-mail _____.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Eu _____ (nome do(a) aluno(a)), **aceito** participar da presente pesquisa.

Eu _____ (nome do responsável), **autorizo** meu(minha) filho(a) a participar da pesquisa.

Eu, Uriane Almeida Oliveira, pesquisadora e mestranda, me comprometo com o sigilo da fonte e com a produção de estudos e geração de resultados a serem publicados posteriormente na comunidade científica no formato de dissertação e artigo, comunicando igualmente à escola e aos alunos.

Brasília, ___ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a) participante

Assinatura da pesquisadora