



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

**A CATEGORIA DETERMINANTE NA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS (L2)  
ESCRITO POR SURDOS**

FANI COSTA DE ABREU

Brasília – DF

2020



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

## **A CATEGORIA DETERMINANTE NA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS (L2) ESCRITO POR SURDOS**

FANI COSTA DE ABREU

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

**Área de concentração:** Teoria e Análise Linguística

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Maria Moreira Lima de  
Almeida Salles.

Brasília – DF

2020

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

A162c ABREU, FANI COSTA DE  
A CATEGORIA DETERMINANTE NA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS (L2)  
ESCRITO POR SURDOS / FANI COSTA DE ABREU; orientador  
Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles. -- Brasília,  
2020.  
193 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Artigo definido. 2. Nome nu. 3. Português (L2). 4.  
Língua de Sinais Brasileira. I. Maria Moreira Lima de  
Almeida Salles, Heloisa , orient. II. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de autoria de Fani Costa de Abreu, intitulada “A CATEGORIA DETERMINANTE NA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS (L2) ESCRITO POR SURDOS”, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, defendida e aprovada, em 20 de março de 2020, pela banca examinadora constituída por:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles (UnB)

Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB)

Titular

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Camilla Romão Mesquita (MEC)

Titular

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rozana Reigota Naves (UnB)

Suplente

Aos FFs da minha vida, que formam,comigo,um cordão de três dobras: FFF.

# AGRADECIMENTOS

A Deus pelo domínio e autoridade sobre os céus e a terra, por ter planejado a minha existência na terra e fora dela. Mistérios que ninguém pode explicar!

Aos meus dois filhos, Felipe e Fernanda, que me fazem experimentar o amor mais verdadeiro do mundo. Obrigada por me fazer sorrir, por me abraçar, por compartilhar das minhas lutas e celebrar comigo cada vitória!

À minha querida orientadora professora Heloísa Salles que com excelência e sabedoria me mostrou o que é ser dedicada ao estudar, astuta ao pesquisar, persistente ao escrever, atenta ao se comprometer, gentil ao se relacionar, paciente ao esperar, feliz ao conquistar! Obrigada por acreditar em mim!

Aos amigos que me motivaram a dar esse passo em direção ao mestrado, por terem visto em mim mais habilidades do que eu própria via e terem me dado palavras verdadeiras de incentivo. Sem citar nomes para não cometer injustiça com nenhum vocês, eu os agradeço de coração!

Aos meus amigos e alunos surdos, que acompanharam minha jornada, participaram desse experimento e me proporcionaram muito aprendizado. Obrigada por me incentivarem a participar da comunidade surda e por compartilhar comigo a cultura e a língua de vocês!

À SEEDF que me proporcionou diversas experiências profissionais ao longo da minha carreira, além de ter colaborado com mais essa formação. Espero contribuir para a educação pública do Distrito Federal com dedicação.

Aos meus professores da Universidade de Brasília, que me fizeram desfrutar momentos de entusiasmo ao compartilhar conhecimento.

A todos que torceram por mim, muito obrigada!

# Lamed - the Shepherd's Staff



I am Lamed  
The shepherd's staff  
At times a guide  
At other times a goad

Some choose learning for its own sake  
Some must be guided to partake  
The shepherd cannot choose for each sheep  
His portion is to protect the herd  
The teacher cannot choose for each student  
Her portion is to impart the knowledge

When presented with wisdom we must each decide  
Will we be goaded or guided  
Or will we choose a portion of each?



*Hieroglyph*



*Proto-Semitic*



*Paleo-Hebrew*



*Aramaic*



*Cursive*

---



Lyle Goorvich

## RESUMO

O presente estudo investiga a aquisição do português escrito como segunda língua (L2) por surdos falantes de LSB como primeira língua (L1), com foco na categoria dos determinantes. O trabalho examina o uso de nominais nus em contexto genérico em oposição ao do artigo definido com traços de definitude e especificidade na interlíngua de um grupo de surdos aprendizes de português L2 (escrito), que foi eliciada em atividade experimental. Tomamos por referência os pressupostos teóricos da Gramática Gerativa (Chomsky 1986, 1995, 2008, 2009), que dão o tratamento ao problema lógico da aquisição de língua, considerando a hipótese da Faculdade da Linguagem como um órgão inato da mente humana. O problema do estudo está formulado em relação à variabilidade de padrões de estruturação dos textos dos surdos, que revelam um estado de interlíngua. A hipótese é a de que a aquisição se dá pelo acesso (parcial) à Gramática Universal (GU), cujo estado inicial é a L1, o que pressupõe interferência da L1 (White, 2003). A variabilidade das estruturas na interlíngua é vista como própria do desenvolvimento linguístico o que depende do *input* relevante em relação às estruturas a serem adquiridas. A interferência da L1 no desenvolvimento do conhecimento linguístico da L2 é previsível e age positiva e negativamente no processo de aquisição. Tendo em vista as características perceptuais do surdo, a língua oral será adquirida na modalidade escrita. Diante disso, dá-se relevância ao acesso ao *input* organizado por meio da instrução formal no sistema educacional (além das situações de interação social e de acesso livre à leitura). Diante disso, foi desenhado um experimento no sentido de obter dados da interlíngua, em que a exposição ao *input* linguístico da L2 foi controlada. O experimento constou de elaboração de diagnóstico para o pesquisador obter informações sobre o conhecimento prévio do participantes. Posteriormente foi realizada a instrução dos participantes quanto ao uso de estruturas com o artigo definido e de estruturas com nominais nus, marcadas pela interpretação definida e específica e pela interpretação genérica, respectivamente, delimitação dada à pesquisa, em relação ao desenvolvimento do português (L2). Assumindo a Hipótese do DP (Abney, 1987), segundo a qual o determinante seleciona o sintagma nominal (NP), projetando seu próprio sintagma em todas as línguas, além dos pressupostos da metodologia de aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017), na elaboração da atividade experimental, os testes de pós-instrução revelaram que os participantes demonstraram habilidade de distinguir o uso do artigo definido e de nominais nus nos contextos relevantes.

**Palavras-chave:** artigo definido; nome nu; português (L2); Língua de Sinais Brasileira.



# ABSTRACT

The present study investigates the acquisition of (written) Portuguese as a second language (L2) by deafs having the Brazilian Sign Language (LSB) as their first language (L1), focusing on the category of determiners. The analysis examines the use of bare nouns in contexts of generic interpretation, as opposed to definite articles in contexts marked as definite and specific in the interlanguage of a group of deafs learners of (written) portuguese as L2 which was elicited in an experimental activity. We assume the theoretical framework of the Generative Grammar which provides an approach to the logical problem of (second) language acquisition in terms of the Faculty of Language hypothesis, as an innate organ of the human mind. The study is oriented to the problem of variability in language production by deafs, giving rise to a state of interlanguage. The hypothesis is that L2 acquisition occurs under (partial) access to Universal Grammar (UG), the initial state of which is L1, thus implying L1 transfer (cf. White 2003). Variability in the structures of the interlanguage is understood as intrinsic to language development, depending on the relevant input. Interference of L1 in L2 language development is predicted and may be negative or positive. Considering the perceptual profile of the deafs, the spoken language will be acquired through the written modality. Accordingly, access to a controlled input is required through formal instruction in the educational system (along with social interaction and free access to reading). The experimental activity consisted of a diagnostic test followed by a controlled instruction regarding the use of definite articles as opposed to bare nouns in Brazilian Portuguese, in contexts marked with a definite and specific interpretation and with a generic interpretation, respectively. Assuming the DP Hypothesis, according to which the determiner head selects a noun phrase (NP), projecting its own phrase, as well as the methodological assumptions of active language learning, as proposed in Pilati (2017), in the design of the experimental activity, the post-instruction test has shown that the participants display language development with respect to the ability to distinguish the use of the definite article as opposed to the bare noun in the relevant contexts.

**Keywords:** definite article; bare noun; L2 Portuguese; Língua de Sinais Brasileira (LSB).

# SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>14</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>15</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>17</b>
Contextualização do problema e delimitação do tema .....	17
1.1 Estudos prévios sobre o português escrito como L2 para surdos .....	21
1.2 O problema de pesquisa delineado em um estudo piloto.....	23
1.3 Definição do problema de pesquisa .....	27
1.4 Sobre o vislumbre quanto às contribuições da pesquisa .....	29
1.5 Considerações parciais .....	31
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>32</b>
Pressupostos teóricos: o gerativismo e o problema lógico de aquisição de língua(gem) .....	32
2.1 A Faculdade da Linguagem .....	32
2.2 Teoria de Princípios e Parâmetros .....	36
2.3 O Programa Minimalista.....	38
2.4.1 Aquisição de primeira língua (L1) .....	43
2.4.2 Aquisição de segunda língua (L2) .....	45
2.5 Bilinguismo dos surdos: aspectos psicossociais .....	47
2.6 Aquisição de primeira língua por surdos .....	50
2.7 Aquisição de segunda língua por surdos: a interlíngua e o português (L2) escrito.....	52
2.8 O estudo de Baldè (2011) sobre a aquisição do artigo por aprendizes russos de L2 .....	56
2.9 Considerações parciais .....	59

<b>Capítulo 3.....</b>	<b>61</b>
A categoria dos determinantes .....	61
3.1. O estudo de Kato (1974) sobre a semântica do artigo no português .....	61
3.3.2 O determinante na LSB e a hipótese do DP: a análise de Prado (2014).....	89
3.3.2.1 Características gramaticais dos Locs .....	91
3.3.2.2 A interface semântica dos Locs – a dêixis .....	95
3.3.2.3 A categoria determinante na LSB e a abordagem teórica da geometria dos traços aplicada à LSB.....	96
3.4 Considerações parciais .....	100
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>101</b>
A aquisição do artigo por surdos aprendizes de português L2 e o contexto da investigação.....	101
4.1 A metodologia da ‘aprendizagem ativa’ na constituição do <i>corpus</i> .....	101
4.2 A constituição do <i>corpus</i> .....	107
4.3 A análise dos dados.....	121
4.3.1 O uso dos artigos na interlíngua dos surdos.....	122
4.3.2 Análise dos dados da fase diagnóstica .....	123
4.3.3 Análise dos dados pós-instrução .....	136
<b>Capítulo 5.....</b>	<b>147</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO III .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO IV.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO V .....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO VI.....</b>	<b>185</b>



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Conjunto sem delimitação espaço-temporal (KATO,1974).....	72
Figura 2: Apontação – Apontação (CAPOVILLA, 2013).....	86
Figura 3: Estrutura do Loc anteposto(PRADO, 2014).....	98
Figura 4: Estrutura do Loc posposto (PRADO, 2014).....	98
Figura 5: Estrutura da ausência do Loc articulado (PRADO, 2014).....	99

# LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Padrões estruturais do sintagma determinante (DP).....	25
<b>Quadro 2:</b> Agrupamento por definitude.....	58
<b>Quadro 3:</b> Agrupamento por especificidade.....	58
<b>Quadro 4:</b> Estruturas do DP na posição de sujeito.....	123
<b>Quadro 5:</b> Estruturas do DP na posição de objeto.....	124

# LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Total de dados: Atividades vs. Tipos de estruturas.....	122
<b>Tabela 2</b> – Números absolutos referentes ao Gráfico 1.....	129
<b>Tabela 3</b> – Números absolutos referentes ao Gráfico 2.....	130
<b>Tabela 4</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 3 .....	131
<b>Tabela 5</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 4.....	132
<b>Tabela 6</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 5.....	133
<b>Tabela 7</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 6.....	135
<b>Tabela 8</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 7.....	135
<b>Tabela 9</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 8 .....	138
<b>Tabela 10</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 9.....	138
<b>Tabela 11</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 10.....	142
<b>Tabela 12</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 11.....	143
<b>Tabela 13</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 12 .....	144
<b>Tabela 14.</b> - Números absolutos referentes ao Gráfico 12.....	144

# LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> –Estruturas do DP por surdos - posição de sujeito.....	129
<b>Gráfico 2</b> – Estruturas do DP por surdos - posição de sujeito.....	130
<b>Gráfico 3</b> – Estruturas do DP por ouvintes - posição de sujeito.....	131
<b>Gráfico 4</b> - Estruturas do DP por ouvintes - posição de objeto.....	131
<b>Gráfico 5</b> - Artigo definido vs. $\emptyset$ artigo em posição de objeto.....	133
<b>Gráfico 6</b> –Artigos indefinidos dos surdos.....	135
<b>Gráfico 7</b> – Artigos indefinidos dos ouvintes.....	135
<b>Gráfico 8</b> – DPs realizados por surdos - universo [+DEF][+ESPC].....	138
<b>Gráfico 9</b> –DPs realizados por ouvintes - universo [+DEF][+ESPC].....	138
<b>Gráfico 10</b> – DPs realizados por surdos – universo NU.....	142
<b>Gráfico 11</b> – DPs realizados por ouvintes – universo NU.....	142
<b>Gráfico 12</b> –Nus não convergentes - surdos - universo [+DEF] [+ESPC].....	144
<b>Gráfico 13</b> – Nus genéricos convergentes – surdos universo NU.....	144



# Capítulo 1

## Contextualização do problema e delimitação do tema

O presente trabalho tem como objeto de investigação a interlíngua do surdo falante de Língua de Sinais Brasileira (LSB)<sup>1</sup> como primeira língua e aprendiz de português (escrito) como segunda língua, considerando a categoria determinante, em particular o uso do nominal nu em contexto genérico em oposição ao artigo definido em contexto de interpretação definida e específica do nome.

Para tanto, assumimos os pressupostos da Teoria Gerativa, cujo precursor é Noam Chomsky. Em 1971, Noam Chomsky indaga, citando ideias de Bertrand Russell, que um dos problemas de se interpretar o mundo é saber, de fato, como os seres humanos o fazem: "como é possível que seres humanos, cujos contatos com o mundo são tão breves, pessoais e limitados, estejam, apesar disso, em condições de conhecerem o tanto que conhecem?" (RUSSELL *apud* CHOMSKY, 2008). Esse é o problema central que Russell diz chamar-se de "teoria da aprendizagem". Enfim, ao refletir sobre a contribuição de autores como Russell, Hume, Quine, Descartes, Leibniz e outros, Chomsky (2008) afirma que o sistema de conhecimentos e crenças do ser humano é resultante de uma relação mútua de mecanismos inatos, processos de maturação determinados geneticamente e interação com o meio físico e social.

Para o autor, o estudo do sistema da linguagem tem contribuído para evidenciar o sistema do conhecimento humano. No entanto, "não há qualquer padrão externo que permita verificar o sistema de regras e princípios relacionando som e significado - a gramática - construídos pela mente" (CHOMSKY, 2008, p.39). Além disso, um falante conhece sua língua perfeitamente, não havendo necessidade de aprendizado, o que revela que é possível distanciar o estudo da linguagem de questões empíricas sobre o conhecimento dos fatos. A respeito das propriedades gramaticais, o autor postula a invariabilidade nas línguas, o que o leva a concluir sobre a existência de um esquematismo inato aplicado pela mente, o que posteriormente o leva a preconizar "uma faculdade da linguagem inata, que é, por sua vez, um componentada estrutura da mente" (CHOMSKY, 2008, p.69). Assim, introduz-se o conceito

---

<sup>11</sup> Atualmente são encontradas as designações Língua de Sinais Brasileira (LSB) e Língua Brasileira de Sinais - Libras (esta última referida dessa forma na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002). Escolhemos usar neste trabalho a primeira designação, e a respectiva sigla LSB, por ser a que segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais.

de Gramática Universal (GU), que se refere ao estado mental inicial da criança que está adquirindo uma língua. A teoria se desenvolve no sentido de descrever esse estado, que se constitui como o objeto da pesquisa, a língua (interna), a partir daí.

Logo, por princípio teórico, considera-se que a linguagem constitui uma dotação biológica da espécie humana, cujo arcabouço linguístico é estável, independentemente da condição perceptual das pessoas. Nesse sentido, assim como as pessoas ouvintes, pessoas surdas (ou surdas cegas) são habilitadas ao desenvolvimento de uma língua, desde que expostas ao *input* linguístico adequado – a língua oral (oral-auditiva), a língua de sinais (visual-espacial ou tátil). As línguas de sinais (LS) observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas orais (LO) (STOKOE *et al.*, 1976; BELLUGI E KLIMA, 1972; SIPLE, 1978 *apud* QUADROS, 2011). Isto é, as LS apresentam todos os níveis linguísticos de uma LO: fonológico, sintático e semântico. No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira (LSB) começou a ser investigada nas décadas de 1980 e 1990, e especificamente na década de 90, iniciaram os estudos sobre a aquisição da linguagem em crianças surdas. As investigações mostram que surdos, filhos de pais surdos, adquirem a gramática da LS do mesmo modo que as crianças ouvintes.

Considerando as circunstâncias da educação dos surdos, especificamente o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua em contexto educacional passou por uma trajetória histórica intrincada. Como consequência de uma abordagem oralista para a aquisição do português falado e escrito, sendo o uso da língua de sinais restringido e até mesmo proibido, gerações de surdos obtiveram prejuízos linguísticos profundos, além de danos psicossociais. Com a Lei de Libras, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou, veio o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial da comunidade surda, juntamente com a garantia dos direitos linguísticos dos surdos, entre os quais se destaca a possibilidade de aprender a língua portuguesa como segunda língua promovida pelas instituições públicas de ensino desde a educação infantil.

Sobre a educação de surdos precisamos considerar três principais fases históricas: a oralista, o bimodalismo e o bilinguismo. A fase oralista tem por premissa a recuperação da pessoa surda, enfatiza a língua oral. Sob essa concepção está a fundamentação de que o surdo, como qualquer ser humano, possui a capacidade natural de adquirir língua, então presume-se, erroneamente, que o ‘deficiente auditivo’ estaria sujeito a um processo de aquisição de língua

oral igual ao dos ouvintes. O fato de o canal perceptual dos surdos para a língua ser diferente em relação ao dos ouvintes, os faz recorrer a uma língua própria (a língua de sinais), com modalidade de articulação visual e espacial (pelo recurso manual), distinta, portanto, da modalidade de articulação oral e auditiva das línguas orais (pelo recurso ao aparelho fonador). Vale, nesse sentido, fazer referência a Chomsky (1995), em que é adotada a concepção inatista da linguagem, que menciona as línguas de sinais como expressão da capacidade natural para a linguagem.

Os profissionais que trabalham com surdos sabem da capacidade dos surdos em adquirir uma língua oral e entendem que essa aquisição requer o acesso adequado ao *input* da língua. No entanto, esse acesso não se mostra satisfatório no uso da metodologia que ficou conhecida como ‘oralismo’. Trata-se de uma proposta educacional que não permite o uso da língua de sinais no processo de ensino aprendizagem, e que incide sobre o desenvolvimento pelo surdo da habilidade de articular sons e de fazer a chamada ‘leitura labial’, dos enunciados produzidos na língua oral. Essa metodologia gerou, durante anos, resultados adversos no que tange o desenvolvimento linguístico desses estudantes. “O oralismo e a supressão do sinal resultaram em uma deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução dos surdos em geral. Muitos surdos hoje em dia são iletrados funcionais”. (SAKCS, 2010, p. 35).

A educação baseada em princípios oralistas demonstrou-se ineficiente na função tanto de produzir fala oral eficiente quanto no letramento, revelando morosidade no aprendizado se comparado ao desenvolvimento de crianças ouvintes. Quanto à habilidade de leitura labial, pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos por Duffy (1987, *apud* QUADROS, 1997, p. 23) constataram que apenas 20% da mensagem oral é captada pelo surdo e por vezes nem mesmo compreendida se não o diálogo não for com pessoas com quem convive. Além disso, cabe ressaltar que a proposta oralista desconsidera questões culturais concernentes à comunidade surda, particularmente em relação às restrições ao uso da língua de sinais.

O bimodalismo, também conhecido como português sinalizado, corresponde a uma segunda estratégia na proposta educacional para os surdos. Nessa metodologia, existe a pretensão a língua de sinais como um recurso de ensino é utilizada, com o objetivo final de ensinar a língua oral, para que os estudantes sejam fluentes em ambas as línguas. Na prática utiliza-se simultaneamente a fala e a língua de sinais. Sacks (2010) diz ter existido uma espécie de “sedução do meio termo”. Idealizar uma língua intermediária, como ocorreu com “Sinais Metódicos”, concebida por De l’Epée, na tentativa de inventar o meio termo entre o

francês e a língua de sinais, não resolveu a questão, porque línguas de sinais são de fato línguas e possuem estrutura própria. “Assim, não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase por frase – suas estruturas são essencialmente diferentes. (SACKS, 2010, p. 37).

Assim sendo, conclui-se que o bimodalismo não é uma modalidade interessante para os surdos, visto que tenta encaixar a LP na estrutura da LBS – e vice-versa –, o que impede que a LS seja adquirida e usada como língua natural de expressão e pensamento. Isso seria o mesmo que tentar ensinar a LP como se fosse a L1 do surdo, o que prejudica o desenvolvimento do letramento, na medida em que não é dada ao sujeito a oportunidade de criar e experimentar a linguagem de forma natural. Ou seja, é como se entendêssemos que a língua oral, no caso o português, fosse a única maneira bem-sucedida de expressar o pensamento. A maior parte da história da educação de surdos é baseada nessas duas primeiras fases: o oralismo e o bimodalismo.

A terceira fase e atual da educação de surdos, o bilinguismo, preconiza disponibilizar ao estudante surdo a oferta de acesso às duas línguas no contexto escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa (no Brasil), sendo a língua utilizada para a instrução, a LSB. Ainda é proposta da atualidade, “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”. (QUADROS, 1997, p. 27). Ter a LSB reconhecida como a língua oficial da comunidade surda (Lei de Libras, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e receber instrução na própria língua é um direito do surdo instituído (Decreto nº 5.626/05). Dessa forma, a LSB, para o surdo brasileiro, maneira pela qual expressa o pensamento, além de ser instrumento para perceber o mundo, sentir, experimentar, produzir e modificar a própria realidade. Além disso é o recurso natural que lhe permite encontrar a cultura surda, conviver com os pares e desenvolver aspectos afetivos e cognitivos. A consolidação da linguagem é um pressuposto nesse processo, e a aquisição da LSB como L1 pelo surdo é o ponto de partida. Adquirir o português escrito como L2 é considerado o meio de garantir o pleno acesso à educação formal, bem como uma forma de afirmação da nacionalidade brasileira do surdo, com a possibilidade de se desenvolver como um indivíduo bilíngue.

### 1.1 Estudos prévios sobre o português escrito como L2 para surdos

Chan-Vianna (2003), a partir do estudo das estruturas de posse na LSB e no PB, verificou que as propriedades da L1 manifestam-se na interlíngua da produção escrita dos surdos interferindo na aquisição do português escrito L2. A abordagem da autora é a de que “o aprendiz, inicialmente, constrói sua gramática de L2 guiado pela gramática de L1, e a GU permite que o aprendiz compare sua gramática e o *input* da L2, ocorrendo reestruturação quando o *input* que não pode ser acomodado se torna um *gatilho* para a mudança.”

Lima-Salles *et al.* (2007), em investigação, evidenciam as propriedades da interlíngua na aquisição do português escrito pela análise das relações de causalidade no processo de aprendizado de conceitos da biologia, observando em particular o uso de conectivos. Finau (2007) também observa, em seus estudos do processo de aquisição do português (L2) por surdos, a possível interferência da LSB na interlíngua dos surdos analisando as categorias de tempo e aspecto. Guarinello (2007) faz a leitura do bilinguismo desenvolvendo a proposta de que o surdo só pode significar em outra língua quando é capaz de atribuir sentido à própria fala. Nesse sentido, “a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando tiver domínio da primeira”. A autora apresenta em tese de doutorado produções escritas de surdos que coletou em contexto clínico fonoaudiológico, adotando atividades de escrita, em que o objetivo final era a construção identitária de sujeitos usuários de português na modalidade escrita.

Mesquita (2008), por sua vez, contextualiza historicamente a língua de sinais e a realidade sócio-cultural do surdo, mostrando que ele se expressa ilimitadamente pelo uso da própria língua (LS), mas, quando se trata da aquisição do português (L2) na modalidade escrita há que se desenvolver métodos para uma aprendizagem efetiva “pois ainda são muitos os surdos que têm dificuldade para ler e escrever em português”(p.3). A autora se propõe a analisar o emprego das preposições pelos surdos.

Giordani (2015) retoma questões sobre os direitos linguísticos do surdo e a imposição realizada pelo oralismo, comparando-a à dominação colonial, em que se retira o direito de linguagem e se desconsidera a cultura e as diferenças, ao impor um ensino de língua portuguesa descontextualizado.

Andrade (2016, p.1), autora surda, em pesquisa sobre os pronomes na interlíngua dos surdos, considera as diferenças entre as propriedades formais dos pronomes em LSB e em

língua portuguesa, admitindo que “os surdos falantes de LIBRAS têm muita dificuldade de usar os pronomes na aquisição de português L2 (escrito)”. Os resultados apontam o papel do traço de animacidade como mecanismo de compensação para contornar a interferência da L1. Ferreira (2016, p.15), autor surdo, mostra, em pesquisa sobre a estrutura oracional na interlíngua dos surdos, que os surdos têm dificuldade de adquirir a língua portuguesa como L2 na modalidade escrita, pois esta envolve o uso de propriedades sintáticas distintas da LSB. Na análise, demonstra o efeito da interferência da L1 na realização sintática da estrutura argumental, considerando o núcleo do predicado e sua relação com o sujeito e o complemento. De acordo com os dados da interlíngua, existe mais preenchimento da posição de objeto do que da posição de sujeito, o que pode ser explicado como efeito da modalidade, uma vez que a identificação do sujeito é feita por meio da apontação, enquanto a realização do objeto é determinada pela estrutura do predicado.

Destacamos também o estudo de Lopes (2018), que investiga a aquisição da categoria dos determinantes pela análise da interlíngua na escrita de surdos adultos que cursam ou já cursaram o ensino superior. Adotando o quadro teórico gerativista, o estudo assume o pressuposto de que a referenciação em LSB é realizada pela categoria dos determinantes (D), pelo uso de localizadores (Loc). Os dados foram coletados em atividade escrita sobre temas da atualidade, e os resultados demonstram que os participantes estão em estágios variados do desenvolvimento linguístico. Assumindo os traços formativos da categoria D – definitude, gênero, número, dêixis e anáfora –, a autora explica as características da interlíngua pelas diferenças na codificação desses traços em LSB (L1) e na língua alvo (L2), o português.

Mesquita (2019) investiga a aquisição do português escrito por surdos com o foco na aquisição do complemento dativo. A autora adota a hipótese gerativista, concluindo que os verbos de concordância em LSB interferem positivamente na aquisição do dativo em português brasileiro, isso porque a morfossintaxe desses verbos possui o morfema direcional (DIR), considerado um correlato das preposições dativas em PB. Em relação à aquisição de segunda língua, o estudo adota a “Hipótese de Acesso Parcial”, em que a L1 é o estado inicial e tem influência sobre a L2. Entre os resultados obtidos, uma das conclusões de Mesquita (2019) é a de que “as estruturas preposicionadas constituem dificuldade na aquisição de português por surdos, o que se evidencia pela diversidade de estruturas em que ocorrem” (p. 229). Partindo da análise das estruturas dativas na LSB, a autora propõe que se possa dar suporte ao ensino de português pela abordagem bilíngue, ou até mesmo de outras línguas, a

qual deve servir de base para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas.

Essas e outras pesquisas têm dado o tratamento científico para os dados da interlíngua dos surdos na aquisição de português (L2), levantando hipóteses para o avanço do entendimento dos fenômenos, por um lado, e do processo de aquisição de língua por surdos na perspectiva da hipótese de Gramática Universal, por outro.

Em contribuição à robustez das pesquisas, esse trabalho concentra-se em investigar o desenvolvimento linguístico em relação à sintaxe dos artigos definidos em oposição ao uso do nominal nu genérico na interlíngua dos surdos aprendizes de língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Observa-se que, em textos escritos por surdos, no nível básico, principalmente, a ocorrência do artigo definido é baixa, o que resulta em não convergência em relação à manifestação dessa categoria na estrutura do sintagma determinante na língua portuguesa. Embora seja reconhecido que a categoria artigo não ocorre na LSB (pelo menos nos moldes do que é encontrado em línguas como o português), existem estudos que apontam a ocorrência de sinalização para realizar a marcação da referência (cf. PRADO, 2014), o que confirma a existência da categoria determinante (D) nessa língua.

## 1.2 O problema de pesquisa delineado em um estudo piloto

Diante das considerações teóricas iniciais e da minha atuação como professora de português como segunda língua para surdos (português L2), a motivação de ensinar a língua portuguesa passou a ser desafiada pelo entendimento de que o surdo pode desenvolver seu conhecimento linguístico, tornando-se capaz de utilizar a língua portuguesa escrita (e outras línguas) como uma ferramenta a seu favor. Em sala de aula, meu posicionamento diante de tantos desafios está além de ensinar. É premente entender a necessidade de perscrutar o desenvolvimento linguístico tendo em vista as línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo. As minhas observações e experiências como professora de português L2 são, portanto, fundamentais na busca por novos conhecimentos, e a pesquisa científica tem proporcionado novo olhar sobre a realidade da sala de aula.

A fim de realizar uma aproximação do problema, partimos de um estudo piloto, que teve por objetivo analisar a estrutura gramatical da interlíngua de surdos aprendizes de português (L2) na modalidade escrita quanto à categoria determinante, considerando o nível de proficiência dos participantes, pela análise das fases da interlíngua. Passamos a expor esse primeiro estudo realizado no intuito de caracterizar o problema de pesquisa e estabelecer

parâmetros para o estudo posterior que nos propusemos desenvolver.

O trabalho de Abreu; Salles (2019) baseou-se nos pressupostos teóricos da gramática gerativa, adotando particularmente o quadro teórico de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY 1986; 1995; 2005).<sup>2</sup> Sobre a estrutura oracional da LSB, assumimos Quadros & Karnopp (2004); Quadros (2011); sobre a estrutura do sintagma determinante, assumimos a hipótese DP, conforme Longobardi (1994), e sobre a estrutura do sintagma determinante na LSB, adotamos Prado & Lessa-de-Oliveira (2012), assumindo que a categoria Localizador (Loc) ocorre como núcleo do DP. Em relação ao desenvolvimento linguístico e às propriedades da interlíngua, seguimos White (2003)<sup>3</sup>. A análise foi orientada para a modalidade escrita da LP (L2). Na discussão, é considerada a hipótese da interferência da L1 (LSB) na interlíngua.

Participaram do estudo 11 surdos, entre eles, com surdez congênita – 36,36%, com surdez adquirida na infância – 54,54%, e não souberam ou não responderam (NS/NR) – 9,09%. A idade dos participantes varia entre 20 e 45 anos. O período de aquisição da L1 se deu na fase infantil – 72,72%, na adolescência – 9,09%, e na fase adulta – 9,09%<sup>4</sup>. Os participantes foram divididos em dois grupos por nível de proficiência de português escrito: Grupo 1: nível básico (6 participantes); Grupo 2: nível intermediário (5 participantes).

Sobre os procedimentos da coleta de dados, a pesquisadora se deslocou com os participantes até um supermercado, onde apresentou um conjunto de sentenças em LSB que descreviam situações contextualizadas em relação aos produtos dispostos nas prateleiras e a outras situações/entidades ali presentes. No total, cada grupo foi submetido a 17 sentenças em LSB. Após cada sentença, os participantes deveriam escrever a sentença correspondente em português. Todas as sentenças sinalizadas utilizaram a apontação, Loc articulado (cf. PRADO & LESSA DE OLIVEIRA 2011), para realizar a referenciação, e os objetos referenciados

---

<sup>2</sup> O estudo em questão foi apresentado em comunicação oral no XI Congresso Internacional da ABRALIN, em co-autoria com H.M.M.L.Salles, e o texto escrito foi submetido à revista *Cadernos de Linguística*, sob o título A categoria determinante na aquisição do português L2 por surdos. Será referido doravante como Abreu; Salles (2019).

<sup>3</sup> White (2003) traz várias abordagens sobre a disponibilidade da GU e seu papel na aquisição de segunda língua. Vamos nos ater a duas abordagens: acesso total e acesso parcial à GU. Essa questão será retomada adiante na seção 2.7, Capítulo 2.

<sup>4</sup> Mantivemos o participante que adquiriu a LSB na fase adulta por entender que o conhecimento de L1 desse falante manifestou fluência similar aos demais na interação em sala de aula, além de considerar a auto-avaliação do participante que se considerou fluente na LSB. Seria interessante verificar o impacto dessa variável, mas o desenho do experimento e o número de participantes não permitiu fazer tal conferência. Agradeço à professora Aline Mesquita por chamar atenção para essa questão (em comunicação pessoal).



estavam presentes (contextualizados). Sobre a amostra, foram produzidas 187 sentenças escritas, que, após verificação, geraram 115 dados do grupo 1 e 95 dados do grupo 2.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados os resultados, considerando-se o nível de proficiência (básico (G1) e intermediário (G2)), por um lado, e os padrões de estruturação do sintagma determinante nas sentenças da interlândia ((i) - (vi)), por outro.

**Quadro 1** – Padrões de estruturação do sintagma determinante (DP)

	(i) Det + N	(ii) ∅ + N	(iii) Art + N	(iv) IX <sub>3</sub> + N	(v) Det+ Art + N	(vi) Det + ∅
<b>GRUPO 1 – G1</b>						
<b>*Nível básico</b>	13/115	43/115	25/115	29/115	1/115	4/115
<small>Nº de dados típicos /total de dados observados</small>	<b>11,30%</b>	<b>37,39%</b>	<b>21,73%</b>	<b>25,21%</b>	<b>0,86%</b>	<b>3,47%</b>
<b>GRUPO 2 – G2</b>						
<b>*Nível inter.</b>	43/95	7/95	31/95	0/95	6/95	8/95
<small>Nº de dados típicos /total de dados observados</small>	<b>45,26%</b>	<b>7,36%</b>	<b>32,63%</b>	<b>0%</b>	<b>6,31%</b>	<b>8,42%</b>

Os dados obtidos estão ilustrados a seguir, distribuídos em função das estruturas identificadas.<sup>5</sup>

(i) [Det + N]: Uso de determinante (Det) – pronome demonstrativo (este, esse, aquele), advérbio (lá), numeral – anteposto ao nome (N):

(1) *Essas árvores são altas*

(2) *Três salas estão fechadas*

(ii) [∅ + N]: Ausência de determinante anteposto ao nome (N) (nome nu):

(3) *Árvore está muito alta*

(iii) [Art + N]: Presença do determinante – artigo (Art) – anteposto ao nome (N):

(4) *Os cerveja está geladeira dentro frio*

(iv) [IX<sub>3</sub> + N]: Presença de pronome de 3ª pessoa (IX<sub>3</sub>) anteposto ao nome (N):

(5) *Eles flores acho bonita*

(v) [Det + Art + N]: Uso de qualquer determinante (Det), seguido de artigo definido (Art) antepostos ao nome (N):

<sup>5</sup> A codificação das estruturas na Tabela 1 são indicadas no parágrafo seguinte. Chamamos a atenção para o uso da notação IX, com o subscrito, para indicar a pessoa do pronome, seguindo proposta de transcrição encontrada na literatura (cf. Felipe)

(6) *Aqueles os pães são delícias*

(vi) [Det +  $\emptyset$ ]: Uso de determinante (Det) e ausência do nome (N):

(7) *Esta que eu amo, mas esta outra que eu odeio*

A análise dos dados proposta em Abreu; Salles (2019) é a seguinte:

Em relação a (i), observamos alto percentual da estrutura [Det + N] em G2 em relação a G1. Além disso, no G2, essa estrutura tem o mais alto percentual em relação às demais, o que demonstra maior facilidade no desenvolvimento dos pronomes demonstrativos. Verificamos, assim, interferência positiva da L1, devido ao uso da dêixis por meio de apontação (LocA – Localizador Articulado), utilizada para referenciar e correferenciar em LSB, sendo o referente relacionado no discurso.

Em relação a (ii), identificamos alta frequência de nominais nus em G1 se comparado a G2. Esse resultado indica que G1 desconhece o uso da categoria D em português, por isso LocA na L1 não favorece o desenvolvimento dessa categoria.

Em (iii), constatamos que o desenvolvimento da estrutura com artigo tem frequência mais baixa, se comparado com o uso do pronome demonstrativo (i), logo é menor a interferência (positiva) em relação ao LocA. Na comparação entre (i) e (iii), verificamos que há aumento na frequência do determinante em G2 em relação a G1, o que indica desenvolvimento linguístico no uso dessa categoria da língua alvo. Observamos também interferência positiva de LocA em relação ao uso do pronome demonstrativo e do artigo da língua alvo.

Em (iv), verificamos que a estrutura é restrita a G1, sendo assim a estrutura com pronome pessoal antecedendo o nome, divergente em relação à língua alvo, pode ser analisada como interferência negativa de L1, considerando-se o uso de LocA como pronome pessoal em LSB. A estrutura é abandonada por G2, validando a ocorrência do processo da fixação paramétrica para uso dos determinantes em português, uma vez que (iv) não consta do *input*.

Em (v), o uso da estrutura com o duplo determinante é mais frequente em G2 do que G1, o que não é previsto, embora a frequência dessa estrutura seja baixa. Nesse caso, supomos que os aprendizes mais proficientes têm mais acesso ao *input* da língua alvo e mais conhecimento dos itens lexicais da língua alvo, para definir traços de referencialidade e

definitude. Em português, o pronome demonstrativo e o artigo não coocorrem, mas em outras línguas essa estrutura [Det + Art + N] é possível (Carvalho, 2011). Brugè (1996) e Guardiano (2009, *apud* CARVALHO, 2011) observam que, conforme a proposta de Abney (1987), demonstrativos e artigos ocupam posições diferentes dentro da estrutura do sintagma determinante, o que nos leva a admitir que deve haver uma estrutura universal que descreva essas posições. Se for esse o caso, a estrutura [Det + Art + N] na interlíngua dos aprendizes em G2 estariam evidenciando acesso direto à GU.

Por fim, em relação a (vi), a estrutura surgiu em sentenças comparativas, o que não era foco da análise, apesar ser realizada com mais sucesso por G2 pelo uso de elipse do nome na segunda oração. Fez-se presente o uso de locativos (lá, aqui, outro lugar, ali, outro) ao invés de demonstrativos.

O experimento permitiu notar participantes em processo desenvolvimento linguístico em direção à língua alvo (L2) (CHOMSKY, 1996), bem como evidencia a gramática de interlíngua (WHITE, 2003); níveis diferentes de proficiência em L2 exibindo a heterogeneidade nas características da interlíngua dos participantes (LIMA-SALLES, SALLES E CHAN-VIANA, 2007); mostra evidência de *opcionalidade*, que consiste do “estado de competência gramatical” para selecionar variantes linguísticas ao longo da aquisição (SORACE, 1999, 2003, *apud* LIMA-SALLES, SALLES E CHAN-VIANA (2007) e evidência de interferência (positiva e negativa) da L1 na aquisição de L2 – LocA (PRADO, 2014).

Os estudos apresentados demonstram os efeitos da interferência da L1 na interlíngua do aprendiz surdo de português L2 (escrito), destacando-se o estudo piloto sobre a aquisição da categoria determinante.

### 1.3 Definição do problema de pesquisa

Configurado o problema, resolvemos delimitar a presente pesquisa sobre a categoria determinante na interlíngua (escrita) dos surdos, estabelecendo como foco principal a realização do artigo definido em contraposição à não realização, e considerando as fases da interlíngua do surdo na aquisição do português (L2) na modalidade escrita. O problema da não realização do artigo definido na interlíngua dos surdos direciona essa pesquisa para outro problema associado, que é o fato de que a língua alvo admite o nominal nu, desde que na

interpretação genérica. No entanto, os usos de nominais nus na interlíngua não correspondem a esse tipo de interpretação.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo promover uma situação de ensino-aprendizagem para que o surdo desenvolva o conhecimento em relação ao uso convergente de nominais nus em português, com interpretação genérica, portanto, em oposição ao uso de nominais com interpretação definida e específica, em que o uso do determinante é obrigatório.

A metodologia para o levantamento dos dados mostra evidência quanto à possibilidade de verificar, na interlíngua dos surdos, aprendizes do português escrito como L2, o uso de artigos morfologicamente expressos na categoria dos determinantes, observando-se como se apresentam inseridos nos padrões de estrutura surgidos na interlíngua; busca-se ainda verificar se, por ser a LSB uma língua em que a categoria determinante não apresenta propriedades idênticas àsquelas realizadas pelos artigos na língua portuguesa, é possível ao aprendiz surdo de português L2 (na modalidade escrita) desenvolver o conhecimento da categoria dos determinantes da língua alvo, principalmente quanto a possibilidade de desenvolver o conhecimento sobre o nominal nu genérico em contraposição à aquisição do artigo definido (e outras categorias, como pronomes demonstrativos); e por fim qual a relevância da natureza do *input* a ser oferecido a esses aprendizes no processo de aquisição da categoria dos determinantes.

Para tanto, o estudo está estruturado como a seguir: no Capítulo 2, apresentamos uma síntese do quadro teórico adotado, considerando o conceito de Faculdade da Linguagem e o modelo da Gramática Universal na abordagem do Programa Minimalista, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam a análise em relação à aquisição de L1 e L2. No Capítulo 3, fazemos uma exposição sobre a abordagem da categoria determinante, na perspectiva da semântica e da sintaxe, considerando, em particular, a chamada Hipótese DP. No Capítulo 4, apresentamos o estudo piloto experimental, descrevendo a metodologia adotada na aplicação dos instrumentos de verificação, os resultados obtidos e a análise dos dados. No Capítulo 5, apresentamos as considerações finais.

#### 1.4 Sobre o vislumbre quanto às contribuições da pesquisa

Sobre o bilinguismo do surdo, a pesquisa, ao delinear o sujeito surdo como um falante bilíngue, fortalece o tratamento que tem sido dado ao sujeito surdo nos ambientes sociais e, especificamente, na escola, durante o processo de ensino e aprendizagem. No que tange à luta dos últimos anos traçada pela comunidade surda para que a LSB possa se estabelecer como a primeira língua dos surdos, mesmo diante do reconhecimento legal, a caracterização do sujeito bilíngue contribui para a afirmação do estatuto dessa língua. À medida que se investigam as propriedades da língua, na concepção da gramática gerativa, em contraposição às demais línguas (orais), contribui-se para a afirmação das demandas psicossociais dos surdos e para o conhecimento das línguas de sinais como sendo uma língua natural.

Diante da situação de aquisição de segunda língua dos surdos, espera-se que a pesquisa possa corroborar as demais pesquisas já existentes quanto às características da gramática de interlíngua do surdo, mostrando que ela não é homogênea e que os achados em relação às suas propriedades se modificam de acordo com o desenvolvimento linguístico do indivíduo em relação à aquisição da L2. Nesse sentido, “...é evidente a heterogeneidade referente aos níveis de interlíngua, o que envolve processos como a conservação de propriedades da língua de sinais, entre outros aspectos relativos à natureza do conhecimento linguístico na aquisição de segunda língua, no caso o português.” (SALLES & CHAN-VIANNA, 2007).

Sobre a interlíngua, este trabalho de pesquisa questiona até que ponto e em que nível que nível se sustenta a hipótese de que o conhecimento da L1 dos surdos, a LSB, interfere na aquisição da L2, o português escrito, análise análoga a diversos trabalhos, como os de Strong e Prinz (1999) e Hoffmaeister (1999), que comparam a Língua Americana de Sinais (ASL) com o letramento em inglês, citados por Finau (2007). “Como se percebe, também os trabalhos sobre a relação entre letramento e línguas de sinais indicam a possibilidade de transferência entre os sistemas de linguagem, o que vem a confirmar a validade de análises de interlíngua.” (FINAU, 2007, p.160)

O estudo da categoria dos determinantes na língua portuguesa e na LSB, com base no modelo da gramática gerativa (CHOMSKY 1995), incluindo-se a hipótese do DP e a noção de geometria de traços na análise da categoria dos determinantes, desenvolvida em outros estudos, como o de Prado (2014), entre outros, possibilitará ao docente desenvolver uma visão

sobre a aquisição do artigo por surdos com vistas a promover práticas diferenciadas no ensino de português (escrito) como segunda língua.

Este trabalho também pode preparar substancialmente o professor com uma visão linguística sobre o conhecimento linguístico inato aos seres humanos. Assim, o profissional entenderá que seu posicionamento em sala de aula é lidar com a competência linguística, no sentido chomskiano. Nesse sentido, trata-se de reconhecer “...o conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem nunca ter sido – exposto ao ensino formal e explícito de regras gramaticais proporcionado pela escola.” (PILATI & VICENTE, 2012). O trabalho coadunará com Silva (2015), que traz o relato de diversos autores sobre o ensino consciente da gramática em sala de aula (SILVA, 2003; LOBATO, 2003; PILATI, NAVES, VICENTE & SALLES, 2011) e de como esse ensino é capaz de contribuir para novos letramentos, metodologias de ensino e aquisição de segunda língua; na medida em que irá experimentar metodologia de ensino que seja adequada ao evento a ser analisado.

Para tanto, tomamos como referência a abordagem formal da gramática gerativa, abordagem essa relevante para considerar os contextos bilíngues em que os surdos vivem sem desconsiderar os caminhos que percorrem para a aquisição da própria L1. O anseio é de que o trabalho se coadune com a proposta de uma educação linguística que desenvolva consciência sobre a gramática e não a proposta de banir o ensino da gramática, muito menos para o surdo aprendiz de L2.

Para que o aluno compreenda os processos que fazem o sistema linguístico funcionar, ele deve passar por experiências que o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo de forma concreta. [...] Desconsiderar tais processos inviabiliza um aspecto crucial para o desenvolvimento da análise da produção textual, que é a reflexão gramatical (PILATI, 2017, p.p 90 e 93).

### 1.5 Considerações parciais

Neste capítulo apresentamos o objeto da investigação, a saber, o estudo sobre a interlíngua dos surdos falantes de primeira língua, LSB, e aprendizes de português escrito como segunda língua, considerando a categoria determinante, particularmente o uso de nominais nus em oposição ao uso do artigo definido em contexto de interpretação específica. Mostramos a fundamentação teórica da pesquisa atribuída à Noam Chomsky, precursor da Teoria Gerativa, apresentando o conceito de língua(gem), dado pelo autor, como dotação biológica da espécie humana, a despeito da condição sensório-perceptual da pessoa. Realizamos breve retrospectiva sobre a educação de surdos no Brasil, apontando as perspectivas promissoras para a atual fase, o bilinguismo. Expusemos alguns estudos prévios voltados para o português escrito como segunda língua para surdos, que evidenciam conceitos e fenômenos a serem retomados no decorrer desta dissertação: gramática da interlíngua, interferência, *input* linguístico, bilinguismo dos surdos, entre outros. Trouxemos, com mais detalhe, um estudo piloto e os resultados observados a respeito dos estágios de interlíngua de surdos aprendizes de português (escrito) evidenciados na aquisição de determinantes, a fim de caracterizar o problema dessa pesquisa: o uso da categoria determinante por surdos falantes de LSB como L1 no processo de aquisição de português (escrito) como segunda língua. Concluimos listando algumas das prováveis contribuições da pesquisa em questão.

## Capítulo 2

### Pressupostos teóricos: o gerativismo e o problema lógico de aquisição de língua(gem)

#### 2.1 A Faculdade da Linguagem

O objetivo desta seção é estabelecer o conceito de gramática no âmbito da teoria gerativa. Diferentemente do que se entende por “falar bem” ou dos conceitos de “certo” e “errado”, julgamentos apropriados a apenas uma variedade da língua denominada de norma culta ou padrão, o conceito de gramática no âmbito dos estudos gerativos está baseado nos fundamentos teóricos que têm por princípio o conceito de competência linguística (CHOMSKY, 1978)<sup>6</sup>. O autor denomina competência linguística como “o conhecimento que o falante ouvinte possui da sua língua.”(CHOMSKY, 1978, p.84). A competência linguística a que se refere o autor é um sistema de regras, uma gramática gerativa interna, que cada falante interiorizou e domina. Não que isso seja um ato consciente sobre as regras gramaticais desse sistema, pois são sistemas mentais. Posteriormente, o conceito de regras foi substituído por uma abordagem sistemática, baseada em princípios universais.

Para entender esse conceito, é importante distingui-lo do conceito de desempenho (ou performance). A competência relaciona-se ao conhecimento linguístico inato do falante, e a performance, ao uso efetivo da língua. Logo, para entender as propriedades da gramática de uma língua, a competência é o foco de interesse, e não a performance. No âmbito da performance, a língua se comportará de diferentes modos, a depender da intenção do falante, de desvios de regras, mudanças contínuas de pensamentos, de mudança de espaços sociais, interesses sociais e pessoais e assim por diante. A competência será estável e se manterá constante, independentemente de fatores externos ou contextuais, porque se manifesta como um atributo inato da mente humana, também referido como *Faculdade de Linguagem*.

Assim, a criança, ao aprender uma língua, tem como guia as propriedades da competência, que subjazem à performance, aliadas ao *input* linguístico fornecido pelos falantes que a cercam, que servem como pistas de como se estrutura o sistema gerado pela

---

<sup>6</sup> Primeira Edição original em 1965, relatório técnico número 11 do Research Laboratory of Electronics do Massachusetts Institute of Technology.



competência. É sobre ela que está o interesse do linguista gerativista. “Uma gramática da língua pretende ser uma descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte ideal.” (CHOMSKY, 1978, p.84). O componente sintático da gramática gerativa busca identificar as regras que especificam as sentenças bem formadas, assim como identificar as desviantes, as que se afastam dessas regras. Para a descrição é importante supor o falante ideal. O falante ideal é aquele pertencente a uma comunidade linguística homogênea, que domina com mestria sua língua e que no uso dos conhecimentos sobre a língua não está à mercê de limitações tais como memória, distração, desvio de atenção ou concentração para produzir as estruturas da língua. Logo, é a partir de sentenças bem formadas que é possível realizar a descrição das regras impostas pela competência do falante. A gramática universal, segundo Chomsky, é aquela que descreve de maneira explícita as propriedades formais da competência desse *falante-ouvinte*, não a partir da análise das particularidades de cada falante, mas da formulação lógica de regularidades básicas que as línguas em uso fornecem, tendo os dados da performance como fonte para as inferências.

As gramáticas tradicionais analisam detalhadamente a língua descrevendo cada aspecto, tentando explicar as diferenças, estabelecendo regras e expondo cada uma das exceções e isso não permite observar o que subjaz a todas essas regras e exceções. Uma das qualidades das línguas é seu componente criativo e as regularidades subjacentes, estas capazes de dar suporte às línguas particulares. Nesse sentido, a linguagem humana é considerada como “essência humana”(CHOMSKY, 2009, p. 171) no sentido de que ela é exclusiva do homem em toda sua existência, independente de fatores pessoais ou sociais que tenha vivido em determinado tempo. O fato de uma pessoa, após adquirir a língua de sua comunidade, ser capaz de entender qualquer expressão inusitada no sentido de nunca ter feito parte da própria experiência linguística, ou de outrem de sua convivência, intriga a ciência, bem como de ter a destreza de produzir tais expressões e fazer-se entendido são fenômenos de grande importância para a caracterização da linguagem humana. Logo, para Chomsky (2009, p.171) “[o] uso normal da linguagem é, nesse sentido, uma atividade criativa”. Há que se reparar que a linguagem humana nesse aspecto é diferente de qualquer outro sistema de comunicação animal. O ser humano de modo inovador não está limitado a um conjunto de normas linguísticas configurado como respostas prontas e previamente definidas pelo hábito ou algo similar. Cada indivíduo tem liberdade e o aparato necessário para lidar com novidades ou mudanças, que se traduzem no caráter inédito dos enunciados produzidos.

Nesse sentido, a gramática é um fenômeno individual que gera os enunciados

inéditos, compartilhados com os demais falantes. Como o autor diz: “...por uma gramática gerativa eu entendo simplesmente um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais a frases.” (CHOMSKY, 1978, p.89). O falante da língua não tem consciência dessas regras estruturais das quais tem domínio, e os teóricos da gramática gerativa tem interesse em processos mentais para além da consciência do falante. Nesse sentido, “(...) a gramática gerativa tenta explicar aquilo que o falante sabe efetivamente, e não aquilo que ele possa informar acerca do seu conhecimento.” (CHOMSKY, 1978, p.89). Chomsky compara os estudos da gramática a uma ciência que estuda a visão, a ciência está interessada nos mecanismos que determinam a visão e não no que a pessoa vê, embora o relato sobre a visão possa dar pistas para a elaboração da teoria.

Logo, não interessa à teoria gerativa o estudo da performance per se, por isso o conceito de aceitabilidade<sup>7</sup> ligado à performance não é interessante, à maneira como fazem os tradicionais. A aceitabilidade de uma frase está ligada a fatores como memória, estilística, entonação etc, e é variável. O conceito de gramaticalidade é o que importa para a gerativa, pois está ligado à estrutura. Uma frase pode ser gramatical e pouco aceitável. Na discussão dos conceitos de performance e competência, Miotto (2016) faz considerações a respeito da recursividade, que são encaixamentos naturais que as línguas permitem fazer. Se considerarmos uma estrutura passível de diversos encaixamentos, poderia ser ela, perfeitamente gramatical, dada a estrutura, porém poderia causar estranhamento ao *falante-ouvinte* devido à limitação da memória. Vejamos os exemplos em Miotto (2016, p.18), referentes a sentenças relativas, as quais especificam os nomes<sup>8</sup>:

(1) a. A Maria conhece a moça *que leu o livro*.

b. A Maria conhece a moça *que leu o livro* **que o Pedro indicou para o prêmio**.

c. A Maria conhece a moça *que leu o livro* **que o Pedro indicou para o prêmio que a Ana pretende disputar**.

Ainda que (1c) pareça absurda numa execução de performance, ela é gramatical, pois as regras que a formam são as mesmas que formam a primeira e a segunda sentenças. Ou seja, mesmo que para o falante a última sentença seja pouco aceitável e rara de ser produzida, para o linguista, ela é analisada diante da gramaticalidade, das regras que lhe permitem existir.

---

<sup>7</sup> “A aceitabilidade é um conceito que pertence ao estudo da performance, enquanto que a gramaticalidade pertence ao estudo da competência.” (CHOMSKY, 1978, p.92)

<sup>8</sup> Grifos do autor.

Assim, feita a conexão entre a capacidade biológica do ser humano, postulada como característica genética, prosseguimos a fim de expor o que a teoria gerativa pressupõe quanto à existência de um aparato genético denominado faculdade de linguagem. A faculdade de linguagem é tida como um aparelhamento alocado no cérebro próprio da espécie humana. Mioto (2016) faz referência à atividade cerebral, comparando-a a outros órgãos do corpo humano e evidenciando as diferenças entre eles, diante das funções que cada um tem no funcionamento do organismo como um todo. Por exemplo, o coração possui um sistema apropriado para bater e fazer o sangue circular, já os rins não precisam bater para filtrar a água do corpo. Nesse sentido, a teoria postula que a mente/cérebro é modular, ou seja constituída por módulos ou órgãos. Analogamente pode-se pensar que existem partes do cérebro que lidam com a música, por exemplo, que são diferentes das que lidam com a língua. A faculdade da linguagem então não é um órgão que lida com toda a complexidade da inteligência humana, mas “é específica, com uma arquitetura especial para lidar com os elementos presentes nas línguas naturais e não em outros sistemas quaisquer.” (MIOTO, 2016, p. 20).

Uma forma de considerar a constituição do órgão da faculdade da linguagem, é supor que ela seja também modular. Assim, um módulo lida com a referenciação dos pronomes (índices aos quais eles se referem) e outro módulo lida com a estruturação das sentenças nas línguas. Recentemente, essa visão modular deixou de ser crucial para o construto teórico, embora as categorias e os mecanismos se mantenham.

Nas palavras de Mioto (2016, p. 20), “tudo que afirmamos até aqui nos levaria a crer que as línguas do mundo são todas idênticas: todas são fruto do código genético humano que é basicamente o mesmo para toda a espécie.” No entanto, sabemos que as línguas apresentam diferenças, não só em relação ao léxico, mas também nas estruturas geradas pelas propriedades subjacentes (traços formais). Diante disso, a teoria abarca duas noções basilares para a caracterização da faculdade da linguagem, que ficou conhecida como a teoria de Princípios e Parâmetros. Os princípios são compreendidos como leis gerais válidas para todas as línguas, enquanto os parâmetros são propriedades particulares de uma determinada língua, que podem ser diferentes de outras tantas, além de poderem nem mesmo constar em determinada língua. Isso implica compreender que um sentença pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra, isso porque os parâmetros se diferem.

Para exemplificar, podemos considerar o parâmetro do sujeito nulo nas línguas.

Esse parâmetro determina se o sujeito das sentenças pode ou não deixar de ser realizado foneticamente, mesmo estando sintaticamente presente. Na língua inglesa, por exemplo, não é possível realizar uma sentença com sujeito nulo, então atribui-se um valor negativo quanto ao parâmetro do sujeito nulo; diferentemente, na língua portuguesa, é admitida a possibilidade de que o sujeito não esteja foneticamente expresso na sentença, sendo atribuído um valor positivo quanto ao parâmetro do sujeito nulo. Essa ideia está na base do conceito de Gramática Universal (UG, do inglês *Universal Grammar*), que é o estágio mental inicial na aquisição da primeira língua (L1). Dessa forma, o modelo da GU constitui-se pela articulação dos conceitos de princípios e parâmetros. Os princípios são constantes, mas o valor dos parâmetros necessita ser marcado para constituir a gramática das línguas, como já exemplificamos. Devido o acesso ao *input* linguístico da L1, por meio dos dados da performance dos falantes de sua comunidade de fala, a criança desenvolve a gramática particular, que será marcada por valores paramétricos específicos dessa língua.

Diante das considerações sobre uma gramática natural inata, da existência de um órgão de linguagem presente na mente-cérebro, a teoria entende que é preciso postular sobre um formato do modelo, particular da mente<sup>9</sup>, como forma de representação dos conceitos do sistema gramatical. Para tanto, vamos descrever brevemente a Teoria de Princípios e Parâmetros e o Programa Minimalista, conforme formulados no âmbito da teoria gerativa.

## 2.2 Teoria de Princípios e Parâmetros

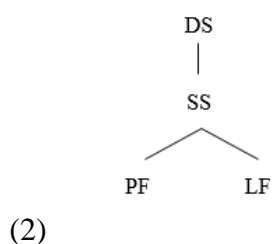
A teoria gramatical denominada Teoria da Regência e Ligação (também referida como GB, do inglês, *Government and Binding theory*) solidificou as investigações a respeito da aquisição e do desenvolvimento da linguagem nas crianças. O modelo da teoria que possibilitou dar conta dos problemas da variação e da mudança linguística denominou-se modelo de Princípios e Parâmetros.

O formato da teoria está relacionado à questão de que nas línguas naturais existe uma relação entre som e sentença. Uma sentença é uma sequência de sons – representada teoricamente por uma Forma Fonética – PF (do inglês *Phonetic Form*), a que corresponde uma representação abstrata, que possui determinado sentido, representada por uma Forma

---

<sup>9</sup>Raposo (1992) remete as concepções de Chomsky (1998) ao considerar que mente e cérebro se complementam, mas encontram-se em planos diferentes, cada um com sua importância específica. “A mente, nesta perspectiva, é o conjunto de propriedades abstractas dos sistemas físicos do cérebro, e a compreensão destas propriedades passa necessariamente pelo uso de conceitos (em particular o conceito de *representação*) independente dos mecanismos materiais postulados no nível do cérebro.” (p.34)

Lógica – LF (do inglês *Logical Form*). O modelo prevê que a relação entre essas duas formas não é direta, ela é mediada por uma estrutura sintática denominada Estrutura Superficial – SS (do inglês, *Surface Structure*), conforme se depreende da representação em (2), dada por Mioto (2016, p. 23):



Nesse modelo, PF vai determinar como a estrutura representada em SS deve ser pronunciada, enquanto LF vai dizer que sentido semântico deve ter a estrutura dada. O modelo proposto traz soluções para quando se tem, por exemplo, uma sentença ambígua. Em uma ambiguidade, a PF interpreta igualmente duas estruturas diferentes, mas LF mantém os dois sentidos distintos dados pelas SSs. Com isso, é possível presumir que não existe relação direta entre PF e LF, ou seja uma PF não é interpretada de duas formas diferentes por LF.

O outro nível demonstrado no esquema acima é o da Estrutura Profunda – DS (do inglês – *Deep Structure*). Observemos os dados de Mioto (2016) para exemplificação desse nível da estrutura:

- (3) a. O João comprou o quê?  
b. O que João comprou?

Nas duas sentenças o argumento interno interpretado como tema do verbo ‘comprar’ é o sintagma interrogativo. Mas em (3a), esse sintagma está à direita e em (3b) está à esquerda. A pergunta é como se tem a mesma compreensão de que *o que* é complemento do verbo. E a resposta é que ambas PFs possuem a mesma DS, ou seja, na estrutura profunda, o complemento do verbo está à direita. A variação que se tem observada em SS é que ela pode permanecer *in situ*, em seu local de origem à direita do verbo como em (3a) ou pode mover-se para o início da sentença como em (3b).

O que se percebe nesse caso e nas línguas em geral é que determinados elementos podem mover-se de suas posições originais sem comprometer a informação sintática e

semântica das sentenças. Esse movimento é determinado por propriedades formais que se traduzem no valor atribuído a determinado parâmetro em cada língua. No modelo proposto, para se construir uma sentença, recorre-se ao léxico da língua, utilizando-se as informações fornecidas por ele para construir a forma base da sentença, a estrutura profunda. A representação da sentença em SS é enviada para a PF, a fim de determinar a pronúncia, e para a LF, a fim de determinar o sentido semântico a ser interpretado.

Enfim, a natureza mentalista da teoria prevê a postulação de um sistema de regras exclusivas alojado na mente humana e não o estudo de aspectos particulares do comportamento linguístico humano identificados nas expressões linguísticas utilizadas nas situações de comunicação. Independente das escolhas linguísticas, o modelo prevê que todas elas estão amparadas por um mecanismo determinado biologicamente. A Teoria da Regência e Ligação, no modelo de Princípios e Parâmetros, permitiu o avanço da investigação a respeito das línguas naturais, pelo ponto de vista da aquisição e do desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Antes de considerar as questões sobre a aquisição da linguagem, problema central da teoria, vamos observar modificações que ocorreram no quadro teórico trazendo algumas considerações sobre o Programa Minimalista, que trata de um novo programa de investigação, inserido no quadro da teoria de Princípios e Parâmetros.

### 2.3 O Programa Minimalista

O Programa Minimalista (PM) prevê a elaboração de uma teoria de linguagem mais simples e econômica, mas continua adotando o modelo de Princípios e Parâmetros. Conforme Hornstein, Nunes & Grohmann (2005), as crianças nascem biologicamente equipadas com um conjunto de princípios e parâmetros (GU) preparados para gerar uma gramática específica.<sup>10</sup> São fatos importantes relacionados à competência linguística que são subjacentes ao programa, conforme os autores (NUNES & GROHMANN, 2005, p. 7):

*F1: Sentenças são unidades linguísticas básicas.*

*F2: Sentenças são pares de forma (som / sinais) e significado.*

*F3: Sentenças são compostas de expressões menores (palavras e morfemas).*

*F4: Essas unidades menores são compostas de unidades com estrutura hierárquica,*

---

<sup>10</sup> Esta seção está primordialmente formulada com base no capítulo ‘The Minimalist Project’, da obra *Understanding Minimalism*, de Norbert Hornstein, Jairo Nunes & Kleanthes Grohmann (2005).

*ou seja, sintagmas maiores que palavras e menores que sentenças.*

*F5: Sentenças mostram propriedades de deslocamento no sentido de que expressões que aparecem em uma posição podem ser interpretados em outra.*

*F6: A linguagem é recursiva, ou seja, não há limite na extensão de sentenças em nenhuma linguagem natural.*

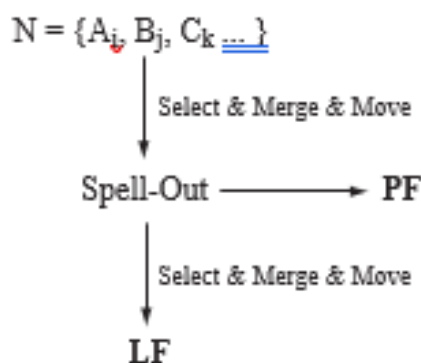
O PM tem por hipótese que a faculdade de linguagem é a expressão ótima das condições impostas pelas interfaces com as quais interage, a saber, o sistema articulatório-perceptual (sistema A-P) e o sistema conceitual-intencional (sistema C-I). Os sistemas linguísticos que geram representações para serem interpretadas nas interfaces A-P e C-I, respectivamente, são a forma fonética (PF, do inglês *phonetic form*) e a forma lógica (LF, do inglês *logical form*). As expressões linguísticas seguem condições de economia impostas pela GU para ter uma realização ótima nas interfaces.

A faculdade da linguagem nesse programa se estrutura por meio de um léxico e de um sistema computacional. Uma língua L particular é a realização do sistema da faculdade da linguagem após realizar as verificações necessárias para um estágio final. O sistema computacional, conforme Chomsky (1995), constrói pares  $(\pi, \lambda)$  em que  $\pi$  é interpretado na interface articulatória-perceptual (A-P) e  $\lambda$  interpretado na interface conceitual-intencional (C-I) do sistema.  $\pi$  é uma representação em PF e  $\lambda$  é uma representação em LF e cada uma delas recebe uma interpretação. Toda representação que observa esses dois níveis de representação satisfaz o que se chama de Interpretação Plena (FI). Nesse sentido, considera-se que a derivação converge. Se um dos objetos  $\pi$  e  $\lambda$  não é interpretado a derivação fracassa. O sistema computacional ( $C_{HL}$ , do inglês *computational system of human language*) determina um arranjo A considerando os pares  $(\pi, \lambda)$  e tem como ponto de partida uma *Numeração* (N), que se constitui de pares formados por um item lexical e um índice para suas ocorrências. Dada uma numeração N,  $C_{HL}$  ativa a operação *Select*, que seleciona um item de N, até que esteja reduzido a zero. Os objetos sintáticos são constituídos pelas operações *Merge* do  $C_{HL}$ , que combina itens lexicais. Segundo Chomsky (1999) as operações *Select* e *Merge* não tem custo para o sistema e devem estar configuradas em qualquer teoria sobre as línguas naturais.

Essas relações são guiadas pelos traços formais, semânticos e fonéticos dos itens lexicais. Os traços formais se dividem em interpretáveis (por exemplo, o traço  $D_{[determinante]}$  em N) e traços não-interpretáveis (seu correlato em núcleos funcionais, como T). Desse contraste emerge a necessidade de eliminação do traço não-interpretável de uma categoria funcional, por não ser legível na interface C-I, o que se dá por meio da operação *Agree* (Concordância).

Nessa operação, a categoria funcional com o traço não-interpretável atua como uma sonda, que busca um traço interpretável equivalente, em um domínio sintático mínimo, para realizar a checagem do traço não interpretável. Checados os traços não interpretáveis, eles são eliminados, e a derivação alcança o *Spell-out* (CHOMSKY, 1999). Outra operação do  $C_{HL}$  para a checagem de traços é o movimento (*Move*), na condição de último recurso, primando pelo princípio de procrastinar. Isso porque essa é uma operação que gera custo para o sistema, logo ela só deve ocorrer se for realmente necessária.

Dessa forma, no Programa Minimalista, a gramática assume um modelo diferenciado, em relação ao que se propõe na GB, uma vez que a computação sintática realiza transformações generalizadas, operando sobre os traços que constituem os itens do léxico, mediante as operações *Select*, *Merge* e *Move*, conforme indicado a seguir:



(4)

(Nunes & Grohmann, 2005, p. 73)

As transformações realizadas pelas operações do  $C_{HL}$  a partir da numeração  $N$  até  $LF$  estão sujeitas a duas condições (cf. HORNSTEIN et al. (2005, p. 74):

- (i) A condição de inclusividade, segundo a qual o objeto deve ser formado somente a partir dos traços dos itens lexicais;
- (ii) A condição de uniformidade, segundo a qual as operações disponíveis no componente encoberto são as mesmas disponíveis na sintaxe aberta.

Nesse modelo teórico permanecem os princípios teóricos da faculdade de linguagem, da  $GU$  e as variações linguísticas mediante a marcação de parâmetros na língua.



## 2.4 A Aquisição da Linguagem

A questão central sobre a aquisição da linguagem consiste em determinar qual é o papel da mente nesse processo. Há os que acreditam que a aquisição é aprendizado, sendo determinada por fatores externos à mente, ligados à experiência da criança no meio em que vive, e a suas interações, intenções e intervenções linguísticas. Essa concepção está na base da abordagem behaviorista da linguagem verbal, originalmente formulada pelo psicólogo B. Skinner, que define língua como hábitos de comportamento linguístico, que se manifestam por memorização, indução, associação. O papel do ensino de língua nesse sentido é explicitar e praticar a fim de inculcar os conhecimentos a serem adquiridos.

Opondo-se radicalmente a essa tradição, de cunho empirista, está a abordagem chomskyana da linguagem, que se insere na tradição racionalista, em que a mente desempenha o papel primordial na aquisição da linguagem. Conforme mencionado anteriormente (cf. seção 2.1), existem estruturas mentais geneticamente determinadas, que encerram propriedades linguísticas definidas por princípios e opções de variação paramétrica (GU), que dão o suporte ao processo de aquisição, mediante o *input* linguístico proveniente do contexto interacional. Nesse sentido, adquirir uma língua é mais um processo de maturação de um órgão humano do que um processo de aprendizagem. Para dar início ao processo de aquisição da linguagem é necessário que a criança seja submetida ao ambiente linguístico e para desenvolvê-la é preciso que haja interação verbal, bem como ambiente propício de estabilidade emocional e saúde física, apesar de que não é isso que determina as propriedades finais do sistema gramatical.

Seguindo a abordagem gerativista, e retomando considerações amplamente elaboradas em estudos prévios, citamos a observação de Raposo (1992, p. 37) em relação às condições para a aquisição da linguagem – “(...) uma criança precisa de um meio ambiente rico que lhe permita desenvolver ao máximo suas potencialidades linguísticas (isto é, precisa de leitura, de conversação, de prática de escrita, etc). A última coisa que a criança necessita é que lhe ensinem a estrutura da sua língua”. A gramática final do indivíduo se estabelece pela interação do mecanismo mental com os dados linguísticos primários fornecidos no contexto interacional. Denominado, na teoria, de problema da projeção, sua resolução consiste em saber o que é confiado ao mecanismo mental e aos dados primários para o desenvolvimento da competência linguística do falante.

Raposo (1992) acrescenta que supor o modelo empirista para a aquisição da linguagem significaria dizer que os dados primários que o falante recebe são suficientes para chegar à competência linguística final, significaria também dizer que eles são qualitativamente equivalentes à estrutura mental, além de menosprezar o quantitativo dos dados. Logo, a partir dos dados primários, seria necessário apenas conduzir o falante a induções, generalizações, comparações e o falante alcançaria o estado final da língua. No entanto, o gerativismo nega essa consideração por entender que não só em qualidade como em quantidade os dados primários do falante não dariam conta de sustentar o desenvolvimento da linguagem até a maturidade da língua adulta apenas por estratégias de induções e generalizações ou apoiado na capacidade de memória do indivíduo. Nesse sentido, a abordagem de Chomsky traz à tona o que denomina de problema de Platão, relatado nos diálogos do filósofo Sócrates com Mênon, em que demonstra que um escravo tem conhecimentos de geometria, mesmo sem ter sido instruído na matéria, o que remete ao questionamento sobre como aqueles conceitos fariam parte do conhecimento desse indivíduo (GROLLA, 2014).

A solução é concluir que a mente da criança tem à sua disposição um conjunto de princípios linguísticos que guiam de maneira única o desenvolvimento da linguagem. Esse aparato mental chama-se Gramática Universal, a justificativa dada para o que o linguista Noam Chomsky denominou de argumento da pobreza do estímulo. Retomando observações de autores como Lightfoot (1989), Raposo (1992) ressalta-se que a abordagem da pobreza do estímulo baseia-se na observação de que as informações iniciais dadas pelo ambiente linguístico da criança fornecem apenas informações gramaticais positivas, que são interiorizadas. Já informações negativas, que corresponderiam à indicação objetiva das expressões inaceitáveis nos dados fornecidos, não trazem quaisquer informações gramaticais relevantes ao desenvolvimento linguístico. A criança não necessita de dados agramaticais para formatar os dados gramaticais, sendo relevantes informações unicamente positivas da gramática. No entanto, o conhecimento negativo é desenvolvido, já que o falante é capaz de jogar a gramaticalidade/aceitabilidade das sentenças. Logo, o conhecimento desenvolvido na aquisição da linguagem não pode ser obtido por meios de generalizações analógicas bem-sucedidas que tenham levado a criança a distinguir entre o sucesso e o insucesso gramatical de uma fala, como supõe o modelo empirista. Nesse sentido, se os estímulos iniciais são pobres, a conclusão é que o mecanismo inato é complexo o suficiente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

#### 2.4.1 Aquisição de primeira língua (L1)

Raramente nos perguntamos ou nos preocupamos em saber como uma criança começa a falar. Além disso entendemos que todas as crianças, salvo algum problema patológico, vai desenvolver a linguagem.<sup>11</sup> Retomando uma longa tradição de estudos e análises orientados para esse tema, Grolla (2014) parte da observação de que é surpreendente a facilidade e a rapidez com que a criança adquire sua língua materna, diante da complexidade das línguas naturais. De fato, por volta de 5 anos de idade, uma criança já domina toda a complexidade de uma língua. Diferentemente de aprender a andar de skate, por exemplo, em que é preciso instrução e é necessário dominar técnicas, a aquisição da língua natural ocorre sem qualquer esforço, treinamento e até mesmo sem *input* planejado ou organização de sentenças e de estruturas.

A aquisição da linguagem é praticamente involuntária, no sentido de que não decidimos na primeira infância que vamos aprender uma língua, como não decidimos que vamos andar ou que nosso coração vai bater. (GROLLA, 2014, p. 61)

Universalidade da linguagem é o fato das crianças adquirem uma língua sem nenhum esforço ou instrução (CRAIN E LILLO-MARTIN, 1999 *apud* GROLLA, 2014). Mesmo que as línguas sejam diversas, o curso da aquisição é o mesmo para todas elas, independentemente das especificidades culturais que envolvem a relação com a criança na família e na sociedade, em todos esses casos as crianças vão adquirir a língua de sua comunidade. Essas considerações levam a outra característica, que é a uniformidade. Crianças com vivências em uma sociedade estratificada em classes, apesar das diferenças sociais que marcam claramente a variação linguística, ou seja, têm acesso a uma diversidade de *inputs*, adquirem, estruturalmente, a mesma língua. Outra questão a se verificar é que crianças vivendo em sociedades que utilizam mais de uma língua, aprendem as línguas faladas nessas comunidades. Segundo Grolla (2014,, p.62) “a aquisição da linguagem é uma função do *input*.” Independente da língua dos pais, a criança vai adquirir a língua a qual está exposta. Além de universal e uniforme, como já dito antes, o aprendizado da língua é rápido, o que leva mais tempo é o aprendizado das palavras, o que na verdade se dá por toda vida, assim como fazem os adultos.

Por fim, destacamos mais uma propriedade, que é a que se refere aos estágios de aquisição. Crianças em processo de aquisição apresentam padrões sequenciados idênticos. A

---

<sup>11</sup> Esta seção baseia-se fortemente na obra de Grolla (2014), em que consta uma revisão dos principais conceitos e autores no âmbito dos estudos gerativistas acerca da aquisição da linguagem.

progressão se dá por estágios, mesmo que seja variável de uma criança para outra o tempo que levam para vencer cada etapa, o que importa dizer que não é a idade a melhor medida para verificar o desenvolvimento linguístico e sim os estágios.

Argumentamos neste capítulo sobre a hipótese inatista e sobre um programa genético comum a toda espécie humana, sobre um aparato linguístico que promove a aquisição. Isso implica entender que os dados primários – o *input* linguístico – “não são decisivos para a determinação das propriedades constitutivas da língua que a criança está aprendendo.” (GROLLA, 2016, p. 80). No entanto, o *input* desempenha um papel na aquisição. Para discutir essa questão, Grolla (2016) retoma Chomsky (1986) no que diz respeito à diferença entre os conceitos de Língua-I (interna, intensional) e Língua-E (externa, extensional)<sup>12</sup>. Enquanto o primeiro se refere à competência, o segundo refere-se à performance. Conforme mencionado anteriormente, o objeto do estudo da gramática gerativa é a língua interna (Língua-I). No entanto, do ponto de vista da aquisição da L1, o *input* está relacionado à Língua-E, e não há relação estreita em como as estruturas que estão sendo computadas internamente.

Grolla (2016) apresenta uma metáfora usada por Chomsky para completar a reflexão sobre a importância do *input* e a conexão com a Língua-I. Chomsky diz que se alguém plantar uma margarida, ela vai necessitar de luz, água e nutrientes para se desenvolver; mas caso não receba o suficiente para se desenvolver ou que dê à margarida o tratamento que se deve dar a uma rosa, com o intuito de que, dessa semente germine rosas, o desenvolvimento esperado será fracassado. Primeiro porque geneticamente ela é programada para ser margarida e não rosa, e caso as condições sejam ruins e ela brote atrofiada, mesmo assim, ela será uma margarida. Logo, apenas a capacidade genética da criança não é suficiente para dar a ela as condições de desenvolvimento para seu potencial linguístico. O *input* nesse sentido é necessário.

Outra questão relacionada ao *input* é quando olhamos para as propriedades relacionadas a Teoria de Princípios e Parâmetros. Como visto anteriormente, os princípios são

---

<sup>12</sup> “O termo técnico **intensional** (com 's') aqui quer dizer que estamos falando da gramática, isto é, da especificação de um conjunto de regras ou princípios que permitem gerar um conjunto de construções gramaticais (palavras derivadas, sentenças). Este termo se opõe ao termo **extensional**, que aqui faz referência às sentenças geradas pela **língua-I**. Para ficar mais claro o que esses termos querem dizer, vamos dar um exemplo de fora da Linguística. Um conjunto de números, por exemplo, pode ser definido extensionalmente, caso em que podemos listar todos os seus membros: {2, 4, 6, 8}. Esse mesmo conjunto, no entanto, pode ser definido intensionalmente, quando fornecemos a regra que dá todos os números pertencentes ao conjunto: "os números pares entre 2 e 8".” (GROLLA, 2016, p.80)

universais linguísticos, padrões de estruturais que ocorrem em todas as línguas. Por exemplo, todas as línguas possuem itens que denominamos verbos e outros que chamamos nomes. No entanto, consideramos variações entre as línguas observando as diferenças entre os parâmetros das línguas. Exemplificamos essa questão quando falamos sobre o parâmetro do sujeito nulo no inglês e no português anteriormente. O fato é que uma língua-E manifesta os meios para que os parâmetros sejam fixados pela criança no processo de aquisição da primeira língua. Para isso, a mente/cérebro da criança vai proceder às marcações do parâmetro da língua particular e os valores dos parâmetros são dados pelo *input*, ou seja, a informação precisa estar acessível nos dados para que a criança a observe e faça a marcação apropriada. Nessa perspectiva teórica, “a tarefa da criança adquirindo uma língua natural será de adquirir os itens lexicais da língua e fixar os valores dos parâmetros.” (GROLLA, 2016, p.89)

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

Como observamos na seção anterior, na aquisição de L1, são evidentes as propriedades da universalidade, da uniformidade e da rapidez; ou seja, todas as crianças adquirem uma língua independente do estímulo dado a elas e com grande rapidez, apesar da complexidade das estruturas a que são expostas. Isso também significa entender que não se aprende uma língua realizando processos de tentativa e erro, mas prevê-se um órgão da linguagem capaz de dar conta da formação das estruturas diante da exposição aos dados primários da língua. Em relação à aquisição da segunda língua, a situação tem condições distintas. Liceras (1996 *apud* SALLES, 2007, p. 74) ressalta algumas características evidenciadas na aquisição de L2, a saber:

*C1. Falta frequente de êxito.*

*C2. Variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias e nos objetivos.*

*C3. A fossilização (um fenômeno que não ocorre na aquisição de L1 e que consiste na estabilização do processo em certos estágios com a obtenção de certos objetivos comunicativos).*

*C4 Indeterminação das intuições (em relação ao que é permitido ou não na gramática alvo).*

*C5. Influência de fatores afetivos.*

Essas características sugerem que a aquisição de L2 se assemelha a de habilidades

como dirigir um carro ou tocar violão, pois essas são habilidades promovidas por processos que envolvem algum tipo de instrução para resolução de um problema. Porém, estudos sistemáticos da interlíngua de aprendizes de segunda língua identificam propriedades que não se encontram nos dados da língua materna nem nos dados da L2 que está sendo adquirida. Salles (2007) atribui essa observação a White (2003), como um questionamento à hipótese de que a segunda língua se desenvolva por um processo de resolução de problemas, mediante a aplicação de estratégias instrucionais baseadas na evidência negativa.

Dessa forma, é possível assumir a hipótese da *faculdade de linguagem* como determinante também na aquisição de L2, a despeito das especificidades desse processo, no que se refere às condições político-sociais que determinam os papéis funcionais das línguas envolvidas, por um lado, e os aspectos afetivos e psicossociais claramente envolvidos, que afetam os aprendizes, por outro lado. Em continuidade ao pensamento de Liceras (1996 *apud* SALLES, 2007), não é viável considerar que o órgão da linguagem cresça duas vezes produzindo novo processo, o que poderia ser explicado em termos do período crítico. O que se supõe é que a aquisição de L2 está relacionada às representações mentais previamente existentes, os princípios, e às experiências linguísticas prévias trazidas pelo falante, os parâmetros da L1. Sabe-se que tempo, motivação e ambiente são fatores pertencentes ao processo e que alguns dos adquirentes de L2 vão sofrer o processo de *fossilização*, na medida em que não alcançarão a convergência de algumas estruturas na L2, o que se reflete no grau de proficiência do aprendiz, devendo ser explicado em termos da impossibilidade da interferência da L1.

Salles (2007) retoma Klein & Martohardjono (1999), observando ser consensual a questão do acesso à GU no que diz respeito à aquisição de L2. Dessa forma, passa-se a investigar a possibilidade de refixação de parâmetros. Esses autores não consideram a interferência da L1 como causa dos erros produzidos, mas como estratégia de apoio para dar suporte ao desenvolvimento da L2. É provável também que falhas ao tentar atingir a língua alvo tenham relação com a instabilidade apresentada pelo estado mental da L2 que ainda não possui a mesma maturidade expressa pela L1. A diferença de estabilidade apresentada pela L1 e L2 pode estar relacionada aos mecanismos utilizados para alcançar resultados na língua alvo, os quais precisam ser investigados, bem como o que de fato propicia mudanças nas representações intermediárias apresentadas pelos falantes, ou seja, “o que constitui *gatilho* no *input* de L2.” (SALLES, 2007, p. 75)

A proposta teórica em relação à natureza da Gramática Universal prevê que a linguagem interage com outros módulos mentais relacionados à cognição humana, o que permite ao pesquisador que admite essa base teórica dialogar com outras ciências tais como a psicologia e antropologia social. É importante ressaltar então que “a abordagem inatista e modular da linguagem não exclui que se considere o papel das dimensões funcionais, pragmáticas e sociais do uso da linguagem.” (SALLES, 2007, p.75)

A aquisição de segunda língua, como dito inicialmente, implica fatores instrucionais, o que acarreta diretamente reflexões sobre os conceitos como abordagem, método e técnica, conceitos esses que abordaremos melhor quando tratarmos sobre a constituição do *corpus* desta pesquisa.

## 2.5 Bilinguismo dos surdos: aspectos psicossociais

As pesquisas sobre a prática pedagógica no ensino de português escrito como segunda língua para surdos consideram primordialmente o canal perceptual do surdo, o visuoespacial, em detrimento do auditivo, por questões óbvias. O desenvolvimento cognitivo, social e pessoal do surdo está inteiramente ligado ao canal perceptual de que esse sujeito faz uso direcionando as pesquisas na área para a proposta de uma educação bilingue que vise instaurar o ambiente adequado ao desenvolvimento acadêmico e as condições favoráveis ao desenvolvimento integral do sujeito surdo. Instauradas algumas das certezas sobre o bilinguismo, vamos observar alguns dos seus significados e implicações.

Silva *et al.* (2010) fazem considerações que permeiam o conceito de bilinguismo social, e é pelo viés das autoras que vamos refletir sobre bilinguismo. O conceito de *bilinguismo total*, amplamente divulgado, prevê indivíduos que possuem o domínio de outra (s) língua(s) presentes no contexto social da língua materna, apesar de que falantes plenos não são tão comuns quanto parece. Essa é uma das crenças sobre o bilinguismo que necessita ser esclarecida, porque esse pensamento envolve outros aspectos como propriedades linguísticas da L1 e da L2 e as variadas formas de contato entre as línguas, que implicam um significado social, além das diferenças entre as línguas envolvidas nesse contexto traduzidas como ‘distância vs. proximidade’ entre línguas, estas últimas trazendo implicações específicas (e pouco entendidas) em se tratando de línguas orais-auditivas em oposição a línguas visuais-espaciais.

Dessas diferenças surge o conceito de *bilinguismo social* “quando dois grupos que não compartilham a mesma língua entram em contato, assumindo um a posição majoritária e o outro, a minoritária”, situação muito observada em contextos de colonização (GROSJEAN, 1982 *apud* SILVA *et al.*, 2010, p. 63). Entre comunidades diferentes outros aspectos podem diferenciar a L1 da L2, como o perfil identitário dos interlocutores envolvidos, o grau de formalidade, a oficialização de um dos idiomas, os interesses econômicos e políticos, e demais aspectos que podem permear a situação social em que se manifesta o fenômeno do bilinguismo. Nesse contexto, as políticas educacionais instituídas para cada realidade social são determinantes para a caracterização do bilinguismo, como foi mencionado anteriormente (cf. Capítulo 1).

A esses aspectos vem juntar-se a crença de que o bilinguismo é uma situação excepcional. Citando *The Cambridge Encyclopedia of Language*, de David Crystal, Silva *et al.* (2010) observam que o bilinguismo é uma situação muito mais presente do que o monolinguismo e há pelo menos três vezes mais línguas do que países. Observam ainda que condições favoráveis à aquisição de L2 são fatores motivantes para os indivíduos na medida em que agregam ao desenvolvimento linguístico elementos psicossociais relevantes, que são capazes de interferir positivamente na aquisição. Dependendo das condições de contato e de como o falante acessa o sistema linguístico da língua, as autoras distinguem dois tipos de bilinguismo: o bilinguismo total, aquele em que o falante detém mais de uma L1; e o bilinguismo em que o indivíduo além da L1, possui uma L2. Esse último caso se define pelo fato de que as condições de aquisição de L2 não são as mesmas da L1, conforme citado anteriormente.

Esse processo leva ao surgimento de uma *interlíngua*, fenômeno observado no processo de aquisição da língua alvo, além de determinar a existência de níveis de proficiência variados. As autoras observam que tais fatores devem ser entendidos pelo ponto de vista da capacidade do ser humano em adquirir língua, uma vez que esteja exposto às condições sociais em que essa língua se apresenta. Quanto ao grau de proficiência, além da exposição à língua no período crítico, primeira infância da criança, que promove desenvolvimento cognitivo a partir do uso natural da língua, fatores sócio-históricos e as condições de acesso ao *input* linguístico também vão interferir no desenvolvimento das habilidades linguísticas na L2. Assim, diante da diversidade em que surgem as línguas e os dialetos, considerando os contextos sociais, a caracterização do indivíduo bilingue deve ser considerada pelo ponto de vista das noções complementares: o completo/total e o



incompleto/imperfeito. Com essa discussão, as autoras avançam no sentido de destacar alguns fenômenos surgidos no processo de aquisição de L2, que vão determinar cada um dos tipos, pois geram efeitos sociais e cognitivos, são eles: “interferência”, “empréstimo”, “transferência” e “*code-switching*”<sup>13</sup>.

O bilinguismo dos surdos se manifesta nas condições citadas, devendo ser analisado pelo ponto de vista das condições que determinam o uso das línguas vinculadas ao processo de aquisição. Primeiramente a modalidade da L1 dos surdos é por natureza visual espacial, dada a natureza perceptual desses indivíduos, sendo o acesso ao *input* escrito da língua oral a modalidade naturalmente adequada. Além disso, as condições sociais de aquisição de L1 e de L2 por surdos são diversas, até porque, no Brasil, a aquisição da língua de sinais, por muito tempo, se revelou tardia – primordialmente pelo fato de que a maioria dos surdos pertence a famílias de ouvintes. Em meio a essa realidade, a criança se depara com o contato com a língua oral (na modalidade escrita ou oralizada), mas a realidade é o acesso insuficiente em ambas as línguas. Diante disso, é evidente que, uma vez identificada a surdez, a criança necessita imediatamente de contato com a língua de sinais para que se evite prejuízos cognitivos decorrentes da ausência de língua.

Com os avanços trazidos pela legislação educacional vigente (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também chamada de Lei Darcy Ribeiro) em consonância com a Lei nº 10.436/2002, referida como Lei de Libras, e sua regulamentação, o Decreto nº 5626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, da acessibilidade, a sociedade e as autoridades governamentais e educacionais vêm reconhecendo as demandas linguísticas dos surdos, bem como sua identidade cultural. Por sua vez, as escolas têm procurado estratégias de ensino que abarquem as especificidades subjetivas dos estudantes brasileiros surdos, a exemplo da criação de escolas bilíngues para surdos em diversos estados brasileiros.

A educação de surdos é interesse da sociedade brasileira e a legislação em vigor e as ações promovidas pelas autoridades educacionais nos estados e municípios de nosso país atualmente evidenciam isso.<sup>14</sup> Além disso, consideração pacífica entre surdos e ouvintes participantes das mudanças sociais no âmbito educacional, é a importância dos critérios para

---

<sup>13</sup>A mudança do código (*code-switching*) está ligada ao problema do contato entre as línguas, e consiste na presença de estruturas e itens lexicais de uma língua nos enunciados de outra língua, nas situações de uso, fenômeno esse capaz de interferir no surgimento de novo sistema linguístico. ( p. 65)

<sup>14</sup> Há de se considerar que as mudanças são fruto de décadas de luta de uma comunidade surda organizada em prol do reconhecimento social sobre as diferenças humanas.

atendimento ao estudante surdo, a começar da figura do professor. O professor precisa ter conhecimento especializado e estar capacitado para realizar os atendimentos. Salles (2007, p. 60) ressalta: “A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo a *investigação dos problemas* dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas.”

## 2.6 Aquisição de primeira língua por surdos

Na proposta chomskyana da teoria da linguagem, como vimos, a linguagem é um sistema de princípios inatos, universalmente pertencente a todos os seres humanos, sistema alojado em um órgão da linguagem denominado *faculdade da linguagem*. A tarefa de uma criança é ativar a gramática e modelar as estruturas, tomando por base os dados da língua-E, que compõem o *input* da língua que está sendo adquirida. Para tanto o acesso *input* da língua é primordial para desencadear a fixação dos parâmetros próprios da primeira língua e fazer funcionar o aparato linguístico com toda capacidade biológica que lhe é próprio.

De acordo com Quadros (1997) as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a aquisição de primeira língua por surdos ocorreram em relação à Língua Americana de Sinais (ASL, do inglês *American Sign Language*), realizadas com crianças surdas, filhas de pais surdos. Esse público é ideal para a pesquisa tendo em vista que dessa maneira é possível garantir que as crianças tenham tido acesso ao *input* adequado. O que se obteve com os resultados das pesquisas foi mostrado fazendo-se um paralelo com as línguas orais em relação aos períodos de aquisição. Foi enfatizado nas pesquisas o estabelecimento do nome, o sistema pronominal e a concordância dos verbos, tendo em vista a importância desses itens gramaticais, diante da especificidade espacial da língua. Abaixo, apresentamos a sistematização realizada por Quadros (1997) sobre os períodos de aquisição observados, os resultados obtidos e os autores de referência.

Período pré-linguístico (do nascimento até por volta de 14 meses de idade): Petitto e Marantette (1991) realizaram estudos em bebês surdos e ouvinte no mesmo período e verificaram que o balbucio ocorre em bebês surdos assim como nos ouvintes. Foram observados balbucios manuais de duas formas: silábicos, os que faziam parte do sistema fonológico da língua, e gestuais, os que não apresentam nenhuma forma internamente organizada. Assim como em um determinado tempo os balbucios orais cessam, foi observado que os manuais também, o que ocorre pelo fato do *input* favorecer o desenvolvimento natural

da língua.

Estágio de um sinal (por volta dos 12 meses até 2 anos): Karnopp (1994) relata o início do estágio de um sinal por volta dos 6 meses de bebês surdos, apesar de crianças adquirentes de línguas orais só começarem aos 12 meses de idade. Lillo-Martin (1986) justifica essa diferença devido à diferença articulatória (mãos e sistema vocal). Pettito (1987) considera que antes dos 14 meses os movimentos das crianças surdas são apenas gestos, ainda não são sinais de fato. Em ASL, a autora diz que as primeiras produções são sinais chamados de congelados, pelo fato de não existir ainda flexões como o padrão dos adultos. Pettito e Bellugi (1988) e Klima (1989) observam que as crianças surdas omitem o sistema pronominal no estágio de um sinal. O sistema pronominal nas línguas de sinais é realizado por apontação, costume comum entre crianças surdas e ouvintes até um ano de idade, mas quando a criança surda entra no estágio de elaboração dos primeiros sinais, a apontação é omitida. Pettito (1997) sugere que nesse período a criança já está elaborando um sistema linguístico e a apontação deixa de ser um gesto para ser um elemento gramatical a ser apreendido.

Estágio das primeiras combinações (por volta dos 2 anos de idade): Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) observam nesse estágio a ordem dos constituintes nas sentenças produzidas como sendo SV, VO e posteriormente SVO. No estágio em questão as crianças começam a usar o sistema pronominal, mas com alguma inconsistência, mesmo o pronome EU e TU em ASL serem apenas a indicação a si mesmo e ao outro. Os estudos de Bellugi e Klima (1979) comparam o fenômeno aos ‘erros’ de aquisição, nesse mesmo período, por falantes ouvintes, ao adquirirem os pronomes. Hoffmeister (1978) observou que a apontação envolve a categoria dos determinantes e os modificadores, o sistema de plurais e o sistema dos verbos. Quadros (1995) observou em LSB a omissão do sujeito presente no contexto, também a não referência de 3ª pessoa e o uso de verbos congelados, sem flexão, como o verbo IR.

Estágio de múltiplas combinações: (por volta de 2 anos e meio a 3 anos): esse é o período denominado por explosão de vocabulário. Lillo-Martin (1986) diz que as crianças começam a utilizar formas idiossincráticas para diferenciar nomes de verbos. A partir dos 3 anos as crianças começam a usar o sistema pronominal para referentes não presentes no discurso e algumas crianças ainda empilham os referentes num mesmo espaço. Depois passam a distinguir espaços diferentes, porém sem associar os lugares aos referentes. O desenvolvimento do sistema flexional dos verbos acompanha a aquisição dos pronomes. E

ambos os sistemas apresentam - se adequados por volta dos 5 a 6 anos de idade. Quadros (1995) diz que crianças surdas adquirentes de LSB usam a concordância verbal consistente por volta dos 5 anos e meio a 6 anos de idade. Os autores ainda descrevem outras aquisições do sistema gramatical desse período da infância.

O desenvolvimento relatado pelas pesquisas não deixa dúvidas quanto à existência da competência linguísticas de surdos e quanto ao fato de que se manifesta de forma exatamente igual à das ouvintes. No entanto, sabe-se que as crianças surdas estão expostas a diferentes cenários de aquisição de língua, devido ao contexto em que se encontram: há crianças surdas filhas de pais surdos, mas há crianças surdas filhas de pais ouvintes, há pais ouvintes que não utilizam língua de sinais e os que a utilizam; e ainda há ambientes de aquisição formal de língua de sinais fornecida por instituições como a escola, as igrejas, ou os atendimentos clínicos. Não só a aquisição, mas também o desenvolvimento da linguagem, vão depender das questões do ambiente e do período em que se detectou ou se instaurou a surdez. Quanto mais rápido o acesso à língua de sinais pela criança surda, menores serão as perdas linguísticas e as possíveis lacunas de aprendizagem. Tão logo a pessoa surda se torna proficiente na própria língua, de modalidade visuoespacial, a comunicação, a troca de experiências e o acúmulo de conhecimento se dará de forma natural e espontâneos (QUADROS, 2011).

### 2.7 Aquisição de segunda língua por surdos: a interlíngua e o português (L2) escrito

Além da aquisição da primeira língua (L1), a criança surda, também, dependendo do lugar e das pessoas de convívio, acaba por adquirir a língua oral dos ouvintes que a cercam como segunda língua – nesse caso, o acesso ao *input* pode ser pela oralização ou por meio da língua escrita.<sup>15</sup> Por essa razão, pode-se dizer que o bilinguismo dos surdos é natural, e inevitável – consideradas também a caracterização desse fenômeno pelo ponto de vista do bilinguismo social, citado anteriormente (cf. seção 2.5). Em casa, na escola, em ambientes clínicos, a criança está exposta à língua majoritária, a língua da sociedade ouvinte; e, portanto, desde a tenra idade, ela passa a ter de dar conta de duas línguas, tornando-se rapidamente um falante bilíngue, dado o contexto em questão. Dessa forma, a Língua de Sinais Brasileira – LSB/Libras –, deve ser a primeira língua da criança surda brasileira e a língua portuguesa a segunda língua. Relaciona-se tal observação ao processo de aquisição dessas línguas pela

---

<sup>15</sup> Neste ponto, não nos posicionamos quanto à adequação da oralização, por meio do método referido como ‘oralismo’. Apenas constatamos a existência de surdos oralizados, o que pode ocorrer tanto no contexto de exposição sistemática ao método citado, como informalmente, pela convivência familiar.

pessoa surda, definida por sua condição perceptual, a surdez (QUADROS, 1997). Apesar de alguns contextos clínicos e escolares requererem da pessoa surda a aquisição da língua portuguesa oral, esse trabalho, em consonância com a lei em vigor e com o entendimento pertinente acerca do conhecimento bilíngue, tomará por referência o desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua pelo surdo.

A aquisição de L2 em contexto educacional, por envolver uma educação sistemática, já faz o processo ser diferente da aquisição de L1, ou seja, os contextos de aquisição são diferentes. Scliar-Cabral (1988 *apud* QUADROS, 1997) observa que a ausência de exposição à uma primeira língua é capaz de deixar danos linguísticos caso a aquisição de uma língua não ocorra no período naturalmente esperado, mas na aquisição de segunda língua não incorre esse problema quando o falante já dispõe de uma L1 consistente. Garantido o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, o surdo está pronto para desenvolver a segunda língua.

Se, por um lado, a educação bilíngue para os surdos promove o desenvolvimento cognitivo de crianças que se comunicam em LSB, por outro, nota-se que o ensino da língua portuguesa, concebida como segunda língua para os surdos, ainda percorre um acidentado trajeto, carregado de especificidades. A conjuntura atual do indivíduo surdo dispõe sobre uma minoria linguística que passa longo período de escolarização em contato com a modalidade escrita da língua majoritária, mas a qualidade das produções escritas da maioria dos jovens surdos aprendizes da língua portuguesa está aquém do desejável para um aluno ao final da escolaridade básica – o que corresponderia a (pelo menos) 12 anos de acesso ao ensino formal de português como L2. Ressalta-se que não se espera do surdo o desempenho linguístico do falante nativo, mas que possa fazer uso funcional da modalidade escrita em português nas variadas situações interativas demandadas pela sociedade em que está inserido.

A língua na modalidade escrita é sempre foco de preocupação quando se trata de alunos surdos – e também dos estudantes ouvintes. Na maioria dos casos, os métodos e as técnicas adotados para a construção da leitura e escrita são inconstantes e questionáveis, pois ao deixar a base oral e se apropriar da língua de sinais como L1 como base para o letramento, surge um ambiente não muito confortável para o professor de português L2, na modalidade escrita. De acordo com Svartholm (1998, *apud* SALLES, 2007), ao professor de segunda língua cabe entender a necessidade de tornar o *input* linguístico acessível e ao máximo disponível, trabalhando os textos com foco na forma e no significado. Esse desafio se torna

complexo se o professor não tem acesso à língua de sinais.

Conforme mencionado anteriormente (cf. Capítulo 1), Chan-Vianna (2003) observa que o acesso inadequado ao *input* linguístico prejudica o desenvolvimento da L2 (na modalidade escrita) pelos surdos, o que se confirma pelas características claramente observáveis na produção escrita desses indivíduos: textos curtos, vocabulário reduzido, ausência de preposições, conjunções e artigos, falta de concordância e regência verbais e nominais, ordem dos termos da oração aparentemente aleatória, ausência de discurso com maior complexidade gramatical. O fato é que o texto dos surdos evidencia um processo de aquisição de segunda língua e níveis de aquisição nesse processo, salientados na escrita pelo surgimento de uma gramática de interlíngua.

Finau (2007) faz a análise sobre a interlíngua dos surdos no processo de aquisição das categorias tempo/aspecto comparando as línguas de sinais com as produções escritas em língua portuguesa por surdos aprendizes de L2. A autora percebe que trabalhos sobre o letramento de surdos têm evidenciado a possibilidade de transferência entre os sistemas de L1 e L2, confirmando que a análise da interlíngua dos surdos mostra que a língua de sinais tem mostrado influência sobre a língua portuguesa escrita. Sobre a organização da interlíngua, Ellis (1997 *apud* FINAU, 2007, p. 161) diz que o aprendiz de segunda língua organiza uma gramática interna “permeável” e “aberta” ao mundo exterior, conseqüentemente, ao *input* linguístico. Isso explica o fato também dessa gramática de interlíngua estar em contínuo processo de mudança, em um processamento interno que sempre gera “transferência de regras, omissão de estruturas e generalizações”, sempre em busca de aprimorar o conhecimento da língua alvo.

O conceito de interlíngua que vamos adotar neste trabalho aponta para um processo mediado pela primeira língua que apresenta “falhas” diante da língua alvo. Entende-se que durante o processo de aquisição da L2 situações externas determinam resultados diferentes. Além disso, assim como apontam as pesquisas, as gramáticas de interlíngua apresentam padrões, e desvios em relação à língua alvo como não aleatórios, supondo-se que “existe um processo de representação mental do conhecimento alcançado pelos aprendizes de L2.” (LIMA-SALLES & NAVES, 2010, p. 28). Além da abordagem baseada no acesso à Gramática Universal, existem outras hipóteses em relação à natureza e ao desenvolvimento da interlíngua. Segundo as autoras, Bley-Vroman (1990) apresentam a hipótese de que a aquisição de língua após o período crítico de aquisição não tem a participação da GU, de

modo que o aprendiz encontra-se em um processo cognitivo de resolução de problemas. Nesse caso, a instrução é importante e a *faculdade de linguagem* não tem participação, pois o processo se identifica com o aprendizado de habilidades.

No entanto, segundo Lima-salles&Naves (2010) é possível demonstrar, conforme expõe White (2003), citada pelas autoras, que as hipóteses de acesso indireto ou parcial à GU e de acesso total têm sustentação. A primeira hipótese<sup>16</sup> é de que a L1 tem papel mediador na aquisição da L2, de modo que a GU restringe a L2 face as marcações paramétricas realizadas pela L1. Nesse caso, supõe-se que a GU não realiza refixação de parâmetros, por isso o que ocorre é a interferência da L1, a que se associam estratégias de compensação na busca da convergência em relação à língua-alvo. A segunda hipótese prevê o acesso à GU independente da L1. White (2003 *apud* LIMA-SALLES & NAVES, 2010) reporta estudos que admitem diferenças na aquisição entre L1 e L2, mas não excluem a possibilidade de refixação de parâmetros no processo. Tal conclusão se baseia no fato de que é possível demonstrar, na gramática da interlíngua dos aprendizes, “fenômenos não observados no *input* da língua alvo nem determinados pela gramática da L1”, o que seria uma confirmação de que a gramática da interlíngua evidencia o acesso à GU. Lima-Salles & Naves (2010) deixam claro a unanimidade dos autores sobre a influência de fatores afetivos e psicossociais, normalmente associados à questões de motivação e condições diversas que levam o aprendiz a intentar aprender uma segunda língua.

Avaliado o contexto da aquisição do português escrito como segunda língua por surdos sob o aspecto da interlíngua, retornamos a reflexão sobre a relevância do papel do *input* na aquisição de L2 para finalizar essa seção. Quadros (1997, p. 86), coadunando com as hipóteses teóricas muitas das quais observadas em suas próprias pesquisas e de outros autores, afirma: “Algo inquestionável na literatura é o papel do *input*. (...) No caso do aluno surdo adquirindo a língua portuguesa, o *input* visual dessa língua é essencial nesse processo.” A autora ressalta que no caso dos surdos além do acesso qualitativo do *input* requer-se tempo de exposição. Para promoção do *input* benéfico ao aprendiz surdo já observamos que Quadros (1997) prevê a presença de instrução, pois não se trata de um processo natural dadas as condições da surdez do indivíduo que irá adquirir uma língua oral por um processo de decodificação escrita. Observemos o que Svartholm (1994 *apud* Quadros, 1997, p.88) diz a respeito da significação da escrita para uma criança surda:

---

<sup>16</sup>Encontram-se estudos de Schachter (1989) citado em White (2003), Tsimpli & Roussou (1999) e Tsimpli (2002) – referências indicadas por Lima-Salles & Naves (2010).

Para qualquer criança, ouvinte ou surda, a língua é alguma coisa usada - e adquirida - em contextos sociais, servindo a uma necessidade imediata de comunicação. A fala e a leitura labial para a criança surda não servem como um veículo de comunicação, pois os fragmentos percebidos pela criança via visão e sensação auditiva, se for o caso, podem não representar a linguagem para a criança. Os movimentos dos lábios podem ser entendidos pela criança pequena como um tipo de comportamento comunicativo, mas, certamente, como um comportamento estranho e enigmático. A forma escrita, por outro lado, é completamente percebida visualmente pela criança surda, mas não como uma linguagem real, não pela criança. Não é uma forma usada na interação social; não há relação com o contexto imediato para o entendimento de seu conteúdo. A língua escrita em si mesma não comunica nada à criança. (Svartholm, 1994, *apud* QUADROS, 1997, p.88)<sup>17</sup>

As discussões sobre a natureza do *input* a ser fornecido tornam-se relevantes no âmbito dessa reflexão. Ellis (1993, *apud* QUADROS, 1997) observa que promover o conhecimento explícito é capaz de facilitar o processo de aquisição, mostrando que o conhecimento pode ser revelado por práticas controladas no ensino formal:

A intervenção direta do professor pode auxiliar no reconhecimento de alguns tópicos que não são identificados imediatamente na conversação ordinária, mas que possibilitam ao aluno a ‘conscientização’ das propriedades formais da língua e a sua interferência no significado da língua. (QUADROS, 1997 p. 89.)

Quanto a questões de promoção formal do *input* linguístico vamos retornar à reflexão no capítulo sobre a relevância da metodologia para a realização dessa pesquisa com Pilati (2017) sobre a instrução explícita da gramática na perspectiva da aprendizagem linguística ativa.

## 2.8 O estudo de Baldè (2011) sobre a aquisição do artigo por aprendizes russos de L2

Nesta seção, apresentamos o estudo de Baldè (2011), que trata da aquisição do português L2 por falantes russos e concentra-se nos sintagmas nominais com interpretação de definitude e especificidade. Segundo o autor, na perspectiva de Lyons (1999), Ionin (2003), Ionin, Ko & Wexler (2004), definitude e especificidade são conceitos definidos em termos discursivos ou pragmáticos. Nos termos de Ionin, Ko & Wexler (*apud* BALDÈ 2011, p. 12):<sup>18</sup>

(...) os traços [+definido] e [+específico] são ambos relacionados ao discurso: o traço [+definido] reflete o estado de conhecimento tanto do falante quanto do ouvinte, enquanto o traço [+específico] reflete o estado de conhecimento somente do falante. [tradução nossa]

---

<sup>17</sup> Tradução de R. M. Quadros.

<sup>18</sup>No original: “the features [+definite] and [+specific] are both discourse related: The feature [+definite] reflects the state of knowledge of both speaker and hearer, whereas the feature [+specific] reflects the state of knowledge of the speaker only.”



Os artigos do português, artigo definido *o(s) / a(s)* e artigo indefinido *um (uns) / uma(s)*, codificam definitude, mas não especificidade. Observemos os exemplos do português, extraído de Baldè (2011, p.17):

**(1) Contexto Definido**

**a) [+específico]**

*Conversa entre dois polícias*

*Agente Silva: Há que tempo não o vejo. Deve estar muito ocupado.*

*Agente Teixeira: Pois, estou. Ouviu falar sobre a Senhora Sara Andrews, uma famosa advogada que foi assassinada há algumas semanas? Nós estamos a tentar encontrar o assassino da senhora. Chama-se Roger Williams e é um criminoso muito conhecido.*

**b) [-específico]**

*Conversa entre um polícia e um repórter*

*Repórter: Há uns dias, o Senhor José Pereira, um famoso político, foi assassinado! Estão a investigar o assassínio dele?*

*Polícia: Sim. Nós estamos a tentar encontrar o assassino do Senhor Pereira, mas ainda não sabemos quem é.*

**(2) Contexto Indefinido**

**a) [+específico]**

*Num aeroporto, na sala de chegada de passageiros.*

*Homem: Peço desculpa, o senhor trabalha aqui?*

*Segurança: Sim.*

*Homem: Então, provavelmente poderá ajudar-me. Estou a tentar encontrar uma menina ruiva. Acho que ela chegou no voo nº 239.*

**b) [- específico]**

*Numa livraria para crianças*

*Criança: Gostava de levar alguma coisa para ler, mas não sei o quê.*

*Vendedor: Bem, o que gostas mais? Temos livros de mais variadas temáticas.*

*Criança: Gosto das coisas que se movem: carros, comboios ... Já sei! Queria levar um livro sobre aviões. Adoro ler sobre pilotagem!*

Em (1) observa-se o contexto definido, marcado pelo artigo definido, em que locutor e alocutário pressupõem a existência de um mesmo referente. Em (1a), está ilustrado o traço [+ESPECÍFICO], o locutor tem a intenção de projetar o referente ao elocutor, tornando-o conhecido. Em (1b), apesar da intenção de projetar o referente ao elocutor, o locutário não

possui conhecimento exato sobre o referente mencionado. Em (2), observa-se o contexto indefinido, marcado pelo artigo indefinido, em que o locutor pressupõe um referente, mas o alocutário não. Em (2a) o locutor tem o referente em mente, caracterizando-o com o uso de um adjetivo, mas em (2b) o locutor apesar de ter um referente em mente, o desconhece completamente.

A respeito da codificação dos traços de definitude e especificidade nas línguas, o autor observa que algumas possuem o traço de definitude morfologicamente expresso, como o português e o inglês, porém não existem marcas morfológicas para determinar a especificidade. Inversamente outras línguas, como o samoano, possuem dois artigos, *le/l* e *se/s* nos DPs, que marcam morfologicamente os traços [+ESPECÍFICO] e [-específico], respectivamente, não havendo marca morfológica explícita para definitude (Ionin, Ko & Wexler, 2004 *apud* Baldè, 2011). Isso significa dizer que em línguas como o inglês e o português, os DPs são interpretados do ponto de vista de ambos os interlocutores e nas línguas como o samoano e sissala, são interpretados apenas pelo ponto de vista do locutor. Esse contraste está ilustrado nos quadros a seguir, extraídos de Baldè (2011, p. 23):

**Quadro 2**

Agrupamento por definitude		
Exemplo: inglês		
	[+ definido]	[- definido]
[+ específico]	The	a
[- específico]		

**Quadro 3**

Agrupamento por especificidade		
Exemplo: samoano		
	[+ definido]	[- definido]
[+ específico]	Le	
[- específico]	Se	

(Baldè, 2011, p.23)

Conforme o autor, segundo as pesquisas de Ionin, Ko & Wexler (2004), os falantes de L2 cuja L1 não possui artigo, conhecem os artigos existentes na língua alvo, mas não atribuem nenhum valor discursivo a eles. Nesse caso, destaca-se a possibilidade de *transfer* (interferência) por se tratar da L1 de línguas sem artigo.<sup>19</sup> A hipótese em relação ao estudo apresentado é que os adquirentes da L2 realizaram acesso direto à GU por terem conseguido ascender ao valor paramétrico da língua alvo. Para os autores, à medida que os falantes de L2 passam a utilizar o artigo, tem-se evidência de que os valores dos dois parâmetros, da

<sup>19</sup> Tendo em conta que já existe uma língua adquirida, levanta-se a questão do *transfer*, que consiste na evidência de transferência das propriedades de L1 para L2. Esse conceito remete ao confronto entre os modelos de Schwartz e Sprouse (1994,1996), que postula o *transfer* parcial, e de Epstein, Flynn & Martohardjono (1996), que postula *full access* sem *transfer*, rejeitando a hipótese de L1 constituir o estágio inicial, estando a GU disponível em qualquer estágio de aquisição de L2. No presente estudo, o termo *transfer* substituído por 'interferência'.

marcação da definitude e da especificidade são fixados. Esse resultado é argumento a favor da hipótese de que o acesso à GU está disponível aos adquirentes da L2. Os adquirentes de L2 variam entre diferentes configurações do parâmetro até que os dados do *input* os levam a definir o parâmetro com o valor apropriado.

Os autores ainda testam falantes de L1 russo e L1 coreano, ambas as línguas não possuem artigo, e atestam que nesses casos a possibilidade de *transfer* é excluída. Para essas línguas os aprendizes de L2, ao ter acesso a todos os valores paramétricos da GU, não terão problema nos contextos [+definido, +específico], nem [-definido, - específico], mas vão ter dificuldade em contextos [+definido, - específico] ou [-definido, +específico], porque vão associar a escolha ora à definitude, ora à especificidade.

Segundo Baldè (2011), Ionin, Ko & Wexler (2004) consideram ainda a questão da ‘opcionalidade’ trazida por estudiosos de L2 como Eubank (1993/1994), Prévost e White (2000), Sorace (2000), que dispõem sobre a aderência opcional às configurações de parâmetros, em que o comportamento linguístico do falante reflete mais de uma configuração de algum parâmetro ao mesmo tempo. Alguns desses casos são refletidos na refixação de parâmetros de L1 para L2, em que o desempenho do falante de L2 não é 100% consistente com os parâmetros da L1, nem 100% consistente com a língua alvo. Para os autores, embora a maioria das evidências desse fenômeno ocorra em domínios sintáticos, por exemplo a marcação da ordem dos constituintes na oração, o estudo em curso demonstra que o acesso a várias configurações de parâmetros também ocorre no domínio semântico da escolha do artigo.

Do estudo proposto por Baldè (2011) sobre falantes de L1 russo aprendizes de português L2, cuja L1 não possui artigo, os dados individuais dos adquirentes mostram que a maioria dos falantes de L2 evidenciam o acesso a ambos os valores, definitude e especificidade, confirmando o acesso à GU na aquisição de L2. O autor também conclui quanto ao artigo definido que, em português, esse artigo possui um uso mais alargado, o que justifica os aprendizes russos de português (L2) aprenderem com mais facilidade o artigo definido, já que sua ocorrência é mais frequente no *input* da língua. Baldè faz pertinente referência à importância do *input* na aquisição dos valores da L2 visto que é ele que fornece as pistas necessárias para a escolha dos valores dos parâmetros.

## 2.9 Considerações parciais

Apresentamos, neste capítulo, os pressupostos teóricos da teoria gerativa e o problema central da teoria: a aquisição da linguagem. Examinamos conceitos basilares sobre a abordagem teórica de suporte para esta pesquisa: gramática interna, competência e desempenho linguísticos, faculdade da linguagem, *input* linguístico, com maior detalhamento. Discorremos sobre a aquisição de primeira e segunda língua, estendendo a compreensão de que ambos os processos são equivalentes entre ouvintes e surdos, evidenciando as particularidades dos surdos no curso da aquisição, devido apenas à diferença do canal perceptual. Observamos, assim, a participação da GU na aquisição, verificando que o processo de aquisição de L1 é tão natural para os surdos quanto para os ouvintes. Em relação à aquisição de L2, apresentamos as características que a distinguem da aquisição da L1, bem como as hipóteses quanto ao acesso à GU no desenvolvimento linguístico e à interferência da L1, considerando ainda a questão do ensino da língua escrita no contexto da educação sistemática (passível de ser experienciada igualmente por ouvintes adquirentes de uma L2). Trazemos, por fim, o estudo de Baldé (2011), na perspectiva de Lyons (1999), Ionin (2003), Ionin, Ko & Wexler (2004), em relação à aquisição do artigo por falantes de russo, em que é investigado o papel dos traços de definitude e especificidade, bem como a forma como esses traços são evidenciados em diferentes línguas.

# Capítulo 3

## A categoria dos determinantes

A delimitação dessa pesquisa incide sobre o emprego dos artigos (e demais determinantes) por aprendizes surdos de português como segunda língua, realizados, por hipótese, na estrutura da categoria dos determinantes. Ao abordar a sintaxe dos determinantes, particularmente dos artigos, é preciso considerar as propriedades categoriais e semânticas dessa categoria, o que significa entender as noções de referencialidade e definitude, e ainda observar as relações argumentais do nome na estrutura do predicado, por um lado, e as propriedades morfossintáticas das categorias envolvidas, por outro.

Neste capítulo, apresentaremos, de forma sucinta, estudos prévios sobre as propriedades semânticas e sintáticas dos artigos, assim como os desenvolvimentos teóricos em relação à sintaxe dos determinantes, conforme propõe a teoria gerativa.

### 3.1. O estudo de Kato (1974) sobre a semântica do artigo no português

*“[...] but whether the definite article arose teleologically or not, it seems to me to be a source of intellectual gratification that this elegant little word should have arisen.”(Sorensen, Holger Steen, 1959).*

O estudo do sintagma nominal tem se revelado complexo por envolver análises no âmbito sintático, semântico e pragmático. Em relação aos problemas do artigo, Kato (1974) apresenta um estudo que trata da versão revista de sua tese de doutoramento denominada “A semântica gerativa e o artigo definido”, estudo esse que nos interessa tomar como ponto de partida para analisar as condições que determinam a manifestação dessa categoria na interlíngua do surdo aprendiz de português (escrito) como segunda língua, como visto no capítulo 1 desse trabalho. Na tese, a autora desenvolve sua análise baseada na teoria gerativa, no modelo em voga à época (semântica gerativa), comparando três línguas, a saber o português, o inglês e o japonês. Por entender que os conhecimentos sobre a semântica do artigo retratados pela autora podem ser suporte à elaboração do experimento e à análise dos dados coletados nesta pesquisa, por serem elucidativos no momento de identificar os traços de definitude e especificidade nas frases nominais analisadas, passamos a sistematizar alguns conceitos trazidas por ela, e por outros autores por ela citados.

A autora considera que o artigo está incluído entre certos aspectos da língua que são tidos como secundários, isso porque esses aspectos nem sempre tem manifestação clara e igual em todas as línguas, diferentemente das consideradas primárias como verbo e nome. A autora supõe, partindo dos estudos da gramática gerativa no modelo padrão à época, que “o artigo seja manifestação superficial de alguma relação gramatical ou semântica na estrutura profunda, e que pode ter outro tipo de superficialização em outras línguas” (p. 11), e que uma teoria linguística que se propõe descrever universais linguísticos precisa comprometer-se a ter um grau de adequação para descrever e explicar essas diferenças. De fato, a teoria gerativa, do modelo padrão ao minimalismo, tem se comprometido nesse sentido e muitas análises avançaram ao que a autora projetou à época, inclusive o modo de explicar o fenômeno dado. Apesar do objetivo de Kato ter sido formular uma teoria que fosse adequada para as línguas inglesa, portuguesa e japonesa, não vamos nos ater à teoria proposta pela autora, mas aos aspectos práticos que se depreendem do trabalho, o que confirma, como a própria autora destaca, que “os resultados desse trabalho poderão, eventualmente, servir de base para um trabalho prático” (p.12).

Sobre o componente semântico da teoria, Kato diz que, segundo Chomsky (1965, p. 75), toda interpretação semântica tem correspondência com o campo sintático, e que os marcadores da base, estrutura profunda, são elementos significativos para a interpretação semântica.<sup>20</sup> Mas a autora também ressalta que o próprio Chomsky diz que a interrelação das regras sintáticas e semânticas é um problema que necessita de investigação nos dois campos com maior profundidade. Segundo Kato (1974), Katz e Postal (1964, citados pela autora) procuraram desenvolver uma teoria integrada dos componentes sintático e semântico, mas, para a autora, tais estudos foram insuficientes para abordar todos os problemas semânticos e/ou sintáticos que envolvem os artigos. Como, segundo a autora, as reformulações da própria teoria incorporavam a linguagem lógica simbólica na estrutura profunda, rompendo a separação dos componentes em questão, a autora decide tratar o artigo como um quantificador, utilizando-se da teoria dos conjuntos, instrumento que utilizou para especificar as asserções contidas nos sintagmas verbais e nominais.

---

<sup>20</sup> Postulados em fases prévias da teoria gerativa, a estrutura profunda e a estrutura superficial são níveis de representação que correspondem, respectivamente, às regras de estrutura frasal (subcomponente da base) e às regras transformacionais (subcomponente transformacional). No modelo teórico adotado por Kato (1974), o componente semântico segue a formulação de Katz e Postal (1964, citados pela autora), que buscaram integrá-lo com o componente sintático. Essa relação se dá a partir de um dicionário, que contém o significado dos itens lexicais, e um conjunto de *regras de projeção*, que permitem interpretar a cadeia de formativos gerada a partir das informações semânticas envolvidas no significado de cada item. Nessa abordagem, “todos os elementos significativos já estão contidos na base (...) e as transformações em nada contribuem para o significado” (p. 28).

Para a autora, o problema do artigo se configura da seguinte maneira: os artigos sempre foram considerados formativos gramaticais e não lexicais, logo o seu uso deveria ser por uma retranscrição direta do tipo *det* → *o*. Porém Chomsky (1965), conforme a autora, mostra que o artigo é subcategorizado e que é um traço binário [ $\pm$  def ], dependendo do contexto, assumindo, no inglês, a forma *the* para [+def], ou  $\emptyset$ , para [-def], na presença de nome não contável. A hipótese de Kato é de que o artigo é gerado por transformação condicionada por elementos como foco, pressuposição, índices e natureza do conjunto referencial, os quais não são levados em consideração na teoria-padrão.<sup>21</sup> Para a autora a abordagem puramente sintática tem dado soluções parciais para o problema do artigo, o que a leva a dar tratamento prioritário ao componente semântico.

Utilizando-se da linguagem da teoria de conjuntos e da lógica simbólica, a autora descreve os significados da categoria nome, das subcategorias [+contável] e [-contável] e do próprio artigo. As oposições definido-indefinido e genérico-particular são caracterizadas com base nesses conceitos. Kato (1974) ressalta que o objetivo principal do trabalho não é apontar as diferenças entre as línguas por ela analisadas, mas “demonstrar que, apesar das diferenças parciais (inglês x português) ou substanciais (inglês e português x japonês), essas diferenças podem ser explicadas apenas como fenômenos superficiais que refletem relações básicas idênticas na estrutura profunda” (...), limitando-se a “analisar o caso de ocorrência e não-ocorrência de artigo basicamente em frase-nominal sujeito e marginalmente na frase-nominal objeto e frase-nominal predicativo” (p. 32).

Para tanto, a autora traz a resenha de três autores contemporâneos, a saber Sørensen (1959), Hill (1966) e Yotsukura (1970), que apresentam apreciações críticas de estudos prévios relevantes para sua pesquisa. A autora afirma que, para a maioria dos autores, “o artigo tem estado associado a orações relativas restritivas ou adjuntos, que são, na verdade, formas reduzidas das mesmas” (p. 66). Também descreve a primeira fase da gramática gerativa transformacional como um período em que o artigo definido surge como um constituinte da estrutura profunda, sendo que ele seleciona que tipo de oração relativa a FN poderá receber. Posteriormente, o artigo deixa de ser um componente de base e aparece como resultado de uma relativização que consistia em combinar *kernels* (sentenças raízes) que

---

<sup>21</sup>As definições a seguir tomam por base considerações fornecidas na obra: foco: informação nova (p.103); pressuposição: presença de referencial, informação presente; índice: referente recuperado; e natureza do conjunto: de natureza conhecida, finito e delimitada, de natureza desconhecida ou conjuntos infinitos.

continham apenas artigo indefinido. Mas o modelo não explica o aparecimento do artigo indefinido e não do definido. Depois os indefinidos passaram a ser introduzidos por uma transformação de uma oração existencial na estrutura profunda, mas também não se justificou a escolha do artigo definido ou indefinido. Outra abordagem considerou o artigo indefinido como um numeral na estrutura profunda, mas não solucionou o problema do definido. Por fim, a autora cita Bierwisch (1970) como relevante para a pesquisa por se tratar de um trabalho puramente lógico-semântico que trata os traços [ *def* ], [ *indef* ] e [ *espec* ] como operadores na lógica. Kato entende que as soluções apresentadas são apenas parciais, o que a teria motivado a tentar desvendar o mistério.

Como foi dito anteriormente, Kato (1974) descreveu em seu trabalho a categoria nome, a subcategorização do nome e a interpretação semântica do artigo. A cada descrição a autora apresenta uma abordagem lógica na pretensão de resolver certos problemas de difícil formalização dentro dos modelos existentes. Não é objetivo do presente estudo expor as formulações da autora que dizem respeito aos nomes, mas será observado o tratamento dado à semântica do artigo, com maior detalhamento. A autora lembra que, na gramática estrutural, os artigos sempre foram considerados palavras funcionais que determinam o nome e como sinais sintáticos da presença de um substantivo. Na teoria gerativa transformacional, o artigo apareceu como um constituinte da frase nominal, posteriormente, como será detalhado adiante, como núcleo de uma categoria funcional. Conforme a autora, e à época das pesquisas realizadas, o artigo parece ser parte inalienável do nome. Por isso, para a autora a compreensão do artigo definido pressupõe um entendimento sobre a categoria substantivo e as suas subcategorias, como a dos contáveis e incontáveis (ou não-contáveis), sendo necessária uma definição dessa classe e subclasses, já que, desde o estruturalismo os estudiosos definiam as categorias com enfoque puramente formal da língua, abstraindo-se completamente a semântica.

Kato (1974) parte da observação de que a distinção categorial tem sido objeto de debate nos estudos linguísticos desde Aristóteles. Dessa forma, a relação entre o artigo e o nome tem um significado para as considerações a respeito das categorias gramaticais. Em relação ao nome, a autora se detém na contribuição de Frege (1891; 1892), para quem um substantivo pode denotar um objeto ou ocorrer como um predicado, denotando um conceito. No primeiro caso, é associado (em uma língua como o inglês) ao artigo definido (ou demonstrativo) e no segundo caso, ao artigo indefinido ou ocorre no plural, sem artigo, ou por quantificador, havendo a possibilidade de FN definidas ocorrerem como predicadas se



ocorrerem como sujeito de sentenças que exprimem uma verdade universal. Nesse sentido, uma sentença como (1) é ambígua, e uma de suas interpretações pode ser parafraseada como (2).

(1) *O gato gosta de carne*

(2) ‘se algo é um gato, ele gosta de carne’

Na acepção (2), a FN ‘o gato’ é um conceito (sendo, portanto, um predicado). Dessa abordagem, Frege (1891) desenvolve a ideia de estabelecer um paralelo entre sentenças e expressões matemáticas, por meio do conceito de *função*. “*Função e objeto* seriam as categorias ontológicas fundamentais. Um objeto é completo por si, enquanto uma função requer um ou mais complementos – argumentos da função” (p. 77). Ao completar-se a função com um argumento obtém-se o *valor de uma função para o argumento*.

A autora acrescenta que esse mesmo procedimento é o que gera, para B Russell (1960, 150), uma *proposição*, definida como “uma forma de palavras ou símbolos que expressa o que é verdadeiro ou falso”. Nessa perspectiva, a função proposicional é definida como uma expressão que contém um ou mais componentes indeterminados, que se torna uma proposição se lhe(s) for atribuído um valor. Kato (1974) observa ainda que, segundo Russell, o substantivo singular precedido de artigo indefinido e o substantivo singular precedido de artigo definido denotam uma função, “com a diferença de que a classe definida pela função que representa o segundo tem apenas um elemento” (p. 80), enquanto o substantivo plural com artigo definido tem mais de um elemento. Conclui-se que, no inglês, a ocorrência do artigo é condicionada pela natureza do conjunto referencial, o que se relaciona à subcategorização dos nomes em contáveis e incontáveis.

Sobre a subcategorização dos nomes em contáveis e incontáveis (ou não-contáveis) Kato (1974) analisa hipóteses diferentes, mas opta por adotar a teoria dos traços distintivos de Chomsky (1965), considerando que os traços [+contável] e [-contável] são inerentes ao nome, mas um nome marcado como [-contável] teria a possibilidade de ser marcado por uma transformação (opcional), que geraria a descrição estrutural do tipo ‘det + N<sub>[+cont]</sub> + of N<sub>[-cont]</sub>’. Nessa configuração, N<sub>[+cont]</sub> seria o nome do tipo *type, kind*, e o N<sub>[-cont]</sub> passaria da posição de adjunto para a posição de núcleo, recebendo o traço [+contável] do nome elidido, conforme ilustrado em (3) e (4), extraídos de Kato (1974, p. 89).

(3) Brazil has produced excellent kinds of wine this year.

(4) Brazil has produced excellent wines this year.

A autora segue também a análise de Jespersen (1933), segundo a qual *mass-words* (nomes massivos), que denotam aquilo que não pode ser contado, não deveriam ter manifestação de número (singular ou plural), embora na maioria das línguas ocorra uma ou outra marcação – “[n]o inglês predomina a forma singular, embora também ocorram casos de *mass-words* com forma de plural” (p. 89), como em *goods, news, politics*, cujo estatuto de *mass-word* é dado pela concordância de singular. Nesse sentido, assumindo-se que uma palavra como *dog* (‘cachorro’) é portadora do traço [+contável], sua ocorrência em sentenças como *Dogs eat meat* (‘Cachorros comem carne’) ou *A dog eats meat* (‘Um cachorro come carne’) implicaria estruturas profundas idênticas, já que são equivalentes nessa língua, o que evidencia a ausência do traço de número nesse nível de representação.

Essa conclusão, segundo Kato (1974), explicaria a possibilidade de diferentes manifestações da forma do determinante em línguas como o português, em que “o artigo pode ocorrer livremente, tanto como nomes contáveis como com nomes incontáveis, na posição de sujeito” (p. 91). Dessa forma, em sentenças como (5), a interpretação de (5d) e (5e), na presença do artigo, é ambígua, por admitir a interpretação do nome como [-contável] e [+contável], em oração com leitura, respectivamente, genérica e episódica<sup>22</sup>, enquanto em (5a) e (5b), somente a leitura como [-contável] é admitida, sendo a leitura da oração necessariamente genérica.<sup>23</sup>

- (5) a. Cachorros comem carne.  
b. Cachorro come carne.  
c. Um cachorro come carne.  
d. O cachorro come carne.  
e. Os cachorros comem carne.

A autora inclui finalmente o papel da categoria gramatical tempo, demonstrando que em (5d), acima, “a FN pode ter o traço [+contável] ou [-contável], enquanto [6], a seguir, só pode ser [+contável].”

(6) O cachorro comeu carne.

---

<sup>22</sup> O conceito de leitura ‘episódica’, não adotado pela autora, refere-se à interpretação definida e específica, opondo-se, portanto, ao de leitura ‘genérica’.

<sup>23</sup> A autora não comenta a oração (5c), mas, pela argumentação da autora, deve ser analisada como (5d) e (5e). Nesse trabalho, o uso do artigo indefinido não será levado em consideração.

Em japonês, em que não há nem artigo, nem a categoria número, só uma forma de realizar a estrutura, e a interpretação pode ser [+contável] ou [-contável], conforme (7), extraído de Kato (1974, p. 90).<sup>24</sup>

(7) Inu-wa niku-wo tabemassu

Cachorro carne come.

Dessa forma, partindo de sentenças como (5), Kato (1974) conclui que o que contribui para o sinal de + ou – no traço [contável] é um tipo de regra de projeção semântica, propondo-se a investigar o componente semântico do artigo.

Para uma análise semântica do artigo, no português, a partir de um contexto delimitado, Kato apresenta primeiramente a caracterização do traço [ $\pm$  definido]. Para tanto, toma como ponto de partida as orações propostas por Barbara Hall Partee (1970, p. 156), citadas em Kato (1974, p. 108):

(8) a. Three rules on this page are both explicit and easy to read.

(‘Três regras nesta página são tanto explícitas quanto fáceis de ler.’)

b. The three rules on this page are both explicit and easy to read.

(‘As três regras nesta página são tanto explícitas quanto fáceis de ler.’)

Em (a), temos a pressuposição de que temos mais de três regras na página (as  $n$  regras desta página), enquanto em (b), três é o número total de regras na página ( $n-m$  regras dessa página, sendo  $num$  subconjunto do conjunto  $m$ ). Caso a página tenha apenas uma regra, a asserção sobre essa regra gera o artigo definido obrigatoriamente.

A autora segue a exposição, explorando as possibilidades de asserções acerca da relação entre o conjunto e seus elementos. Partindo de um conjunto de 5 elementos, [a, b, c, d, e],  $n = 5$ , demonstra ser possível fazer cinco diferentes asserções, destacando-se o fato de que somente a referência à totalidade dos 5 elementos permite o uso do artigo definido :

(A)

Se  $x = 5$  5 dos 5 elementos  $\rightarrow$  os 5 elementos

$x = 4$  4 dos 5 elementos  $\rightarrow$  4 dos elementos  $\rightarrow$  4 elementos

$x = 3$  3 dos 5 elementos  $\rightarrow$  3 dos elementos  $\rightarrow$  3 elementos

---

<sup>24</sup> Em nota, Kato (1974, p. 90) informa que “as partículas *-wa* e *-wo* significam primordialmente sujeito e objeto. A partícula *-wa* tem, também, a função de topicalizar o elemento do discurso.

$x = 4$  2 dos 5 elementos  $\rightarrow$  2 dos elementos  $\rightarrow$  2 elementos

$x = 1$  1 dos 5 elementos  $\rightarrow$  1 dos elementos  $\rightarrow$  1 elemento

Diferentemente, se tomarmos 5 conjuntos diferentes, cada um com o arranjo dos elementos em ordem decrescente, como a seguir, [a, b, c, d, e], [a, b, c, d], [a, b, c], [a, b], [a], as asserções sobre cada um desses conjuntos resultarão no uso do artigo definido em todos os casos para uma referência à totalidade, com um contraste em relação ao conjunto unitário, que não admite a co-ocorrência do artigo definido com o numeral 1, conforme indicado a seguir:

(B)

Se  $n = 5$  os 5 elementos

$n = 4$  os 4 elementos

$n = 3$  os 3 elementos

$n = 2$  os 2 elementos

$n = 1$  \*o 1 elemento  $\rightarrow$  o elemento (obrigatoriamente)

Dessas considerações, Kato (1974, p. 109-110) diz decorrerem as seguintes conclusões:

Natureza do conjunto dada por informações extralinguísticas:

1. Se nos referimos a um conjunto unitário por experiência extralinguística, utilizamos o artigo definido. Por exemplo, a lua (o conjunto *lua*), o sol (o conjunto *sol*).

(1) O sol irradia calor.

2. Se nos referimos a um conjunto não unitário e incluímos a totalidade de seus elementos, o nome recebe o artigo e um morfema plural. Por exemplo: conjunto *planeta*.

(2) Os planetas gravitam em torno do sol.

3. Quando o número de elementos desse conjunto é conhecido, o artigo pode vir seguido de um numeral.

(3) Os nove planetas gravitam em torno do sol.

4. Quando o nome vier acompanhado de um adjunto ou modificador, o conjunto definido pelo substantivo é restringido a um subconjunto delimitado por esse adjunto. O traço semântico que atribui a natureza unitária ou não-unitária ao conjunto não é dado pelo nome, mas está expresso na FN.

- (4) rainha (conjunto ilimitado)
- (5) rainha da Inglaterra (conjunto limitado > 1)
- (6) rainha atual da Inglaterra (conjunto unitário)

Como os adjuntos podem estar implícitos nas orações, sentenças como (d) e (e) e podem ocorrer, admitindo-se que sejam interpretados como anafóricos.

- (7) A rainha atual da Inglaterra foi proclamada a mulher mais mal vestida.
- (8) A rainha (atual) da Inglaterra foi proclamada...

Nesse sentido, a informação pode vir expressa por informações extralinguísticas ou no discurso, ou ainda na própria oração, conforme ilustrado por Kato (1974, p. 110):

- (9) Conheci *um linguista* em Londres. *O linguista* é famoso por suas opiniões.

Segue-se a discussão acerca dos dados em (10) a (12), citados por Kato (1974, p. 111), em que se constata que (11) e (12) têm a mesma pressuposição, a de que Roberto tem mais de uma casa.

- (10) A casa do Roberto foi roubada.
- (11) Uma casa do Roberto foi roubada.
- (12) As casas do Roberto foram roubadas.

Segundo a autora, superficialmente, as duas sentenças (11) e (12) não mostram que têm algo em comum, porém ambas derivam de (13), em que o morfema plural demonstra a natureza do conjunto referencial.

- (13) Uma das casas de Roberto foi roubada.

Ainda em relação ao grupo de sentenças acima, Kato (1974) ressalta que, tanto em (10) como em (12), as FN têm o artigo definido. A pergunta da autora é a que corresponderia esse traço comum na estrutura profunda. Em outras palavras: “Qual é o significado semântico de [+definido]?” (p. 111). Segundo a autora as pesquisas têm-se detido na oposição entre definido singular e indefinido, mas não na correlação entre o artigo definido singular e plural, concluindo que “obviamente, os dois devem corresponder a algo em comum na estrutura profunda”, – e defende – “[a] nossa tese é de que artigo definido significa *a totalidade dos elementos do conjunto referencial*” (p. 111).

A autora traz em seguida um (aparente) contra-exemplo, argumentando que uma análise mais atenta quanto à pressuposição e ao foco explicaria a escolha do artigo. É o caso de (14), em que o referente é um elemento de um conjunto unitário, mas o locutor emprega o artigo indefinido em vez do definido:

(14) Um livro que encomendei no mês passado ainda não chegou.

(15) O livro que encomendei no mês passado ainda não chegou.

No entanto, em (14), têm-se uma interpretação ambígua, sendo que, para o falante, (b) tem o mesmo sentido de (15). Numa situação real de fala, a ambiguidade é normalmente desfeita pelo contexto.

(a) *um dos livros que encomendei; ou*

(b) *um único livro que encomendei*

Para observar o que está em jogo a autora examina sentenças semelhantes, no plural. Observa que, numa situação em que o professor encomendou dez livros e apenas chegaram cinco, o locutor dirá (16) e não (17).

(16) Alguns livros que encomendei não chegaram.

(17) Os livros que encomendei não chegaram.

Na situação em que o professor encomenda dez livros e não recebe nenhum, existe a possibilidade de que o professor profira a sentença (16) ou (17), mas a escolha estará condicionada à pressuposição ou ao foco. A autora conclui que o que levará o locutor a pronunciar (17) é o fato de a proposição *encomendei alguns livros* ser um pressuposto<sup>25</sup> (não ser uma informação nova), enquanto pronunciará (16) se a mesma proposição fizer parte do foco da sentença, ou seja, se for uma informação nova.

Retomando o exemplo em (14), a autora afirma que a ambiguidade está presente:

a) O locutor encomendou mais de um livro e um deles não chegou.

b) O locutor encomendou apenas um livro e esse livro não chegou.

A oposição entre (14), com a leitura (a), e (15) se dá em relação à parte do conjunto e à totalidade do conjunto, assim como em (16) e (17), o que permite que seja expressa pelo

---

<sup>25</sup> Os conceitos de pressuposto e foco foram amplamente descritos no capítulo VI da obra, p. 103.

traço [ $\pm$  partitivo]. A diferença entre (14), na leitura (b), e (15) está no fato de a proposição *encomendei um livro no mês passado* ser parte do foco em (14) e um pressuposto em (15).

Segundo a autora, essa discussão vem confirmar ser necessário especificar, nas regras, que o conjunto referencial faça parte do universo do discurso. Portanto, “[n]ão é suficiente que o elemento sobre o qual se faz uma asserção tenha um referente para o locutor. É necessário que para o interlocutor, o referente tenha o mesmo índice.”<sup>26</sup> (p. 116). Se o índice do(s) elemento(s) não for compartilhado pelo interlocutores, o artigo definido não poderá ser usado (excluindo-se o caso da leitura genérica). Kato conclui que, a diferença entre foco e pressuposição é de que a pressuposição não contém nenhuma disjunção de elementos e que o foco sempre implica, para o receptor, na disjunção das possíveis combinações dos elementos do conjunto.

O estudo de Kato (1974) vai muito além, considerando o uso de artigo em contexto em que o referente tem índice referencial desconhecido e em relação a um conjunto vazio. É o caso de sentenças, como *Procura-se (uma) brasileira que more em Paris* (p. 119), em que o subjuntivo na relativa implica o desconhecimento por parte do locutor quanto ao valor de verdade da proposição. Nesse sentido, a FN não terá um índice referencial. No caso em que o conjunto denotado é vazio, como em *Não conheço nenhum homem que resista aos encantos dela* (p. 119), tem-se uma condicional *Se existe um homem que resiste aos encantos dela eu não o conheço*, o que exclui o conjunto dos homens conhecidos pelo locutor (C) de uma relação com o conjunto dos homens que, no conjunto dos homens (H), resistem aos encantos (R). Esses casos, segundo a autora, são resolvidos pela distinção na atitude proposicional (ou disposição modal), que corresponde à pressuposição do locutor quanto ao valor de verdade da proposição, com implicações para a escolha entre o indicativo e o subjuntivo, se essa oposição estiver gramaticalizada na língua.

Kato (1974) passa finalmente a considerar contextos sem delimitação espaço-temporal, que correspondem à sentenças universais.<sup>27</sup> Conforme a autora, sentenças universais podem ter dois tipos de sujeito gramatical (p. 125):

---

<sup>26</sup>Modelo proposto por McCawley (1970), proposição de índices, que na análise de Kato (1974), é o mais adequado para o problema específico do artigo.

<sup>27</sup> Proposição: para a lógica, uma oração na forma indicativa ou declarativa, construída por dois termos – sujeito e predicado. Uma proposição pode ser universal ou particular. É universal se a afirmação ou negação do predicado se aplica ao sujeito como um todo e particular se se aplica a uma parte do conjunto denotado pelo sujeito. Exemplos: *Todos os homens são mortais* (afirmativa, universal); *Alguns homens são sábios* (afirmativa particular). (KATO, p.73)

a) Um conjunto com totalidade finita e não enumerável de elementos, e que não é subconjunto de um conjunto maior daquele nome. Por exemplo: *lua, sol, planeta*.

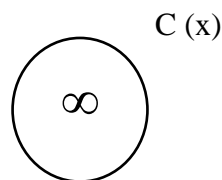
b) Um conjunto infinito por não ter delimitação espaço-temporal. Por exemplo: *homem, cachorro, flor*.<sup>28</sup>

Retomando dados citados em (5), e reescritos em (18), a autora examina as seguintes proposições universais:

- (18) a. Cachorros comem carne.  
c. Cachorro come carne.  
d. Um cachorro come carne.  
e. O cachorro come carne.  
f. Os cachorros comem carne.

O conjunto denotado pelo nome *cachorro*, não delimitado no tempo e no espaço, contém infinitos elementos:

Figura 1



Kato (1974, p.126)

Como visto anteriormente, qualquer que seja a natureza do conjunto referencial, a asserção sobre o conjunto total envolve o artigo, em português.<sup>29</sup> Então, em português, as orações (d) e (e), pelo fato de o artigo ocorrer livremente, com nomes contáveis ou incontáveis, na posição de sujeito, são orações ambíguas, já (a) e (b) possuem uma única interpretação, o que leva a conclusão de que ambas têm estruturas (profundas) equivalentes. Porém, a autora observa que, na posição de objeto, a restrição é rígida:

<sup>28</sup> Esses mesmos nomes podem denotar subconjuntos dos mesmos conjuntos. Por exemplo, em *Os homens são mortais*, o conjunto sobre o qual se faz a asserção é infinito, não enumerável e o conjunto não é determinado por fatores espaço-temporais. Mas em *Os homens estavam rindo*, o sujeito é um conjunto delimitado.

<sup>29</sup> A Autora observa que em inglês não existe forma correspondente à alternativa e), porque nessa língua um conjunto com infinitos elementos, tem a mesma natureza de um conjunto denotado pelos *mass-nouns* e esse conjunto não envolve artigo. (KATO, p.126) (O mesmo ocorre em LSB, em relação a oposição uso do localizador (loc): se eu tenho um conjunto infinito de elementos não qualificável não é possível a existência da apontação. Essa questão será considerada adiante).



(19) a. O cachorro come a carne.

b. \*Cachorro come a carne.

Em (19a), tem-se uma única interpretação semântica para a FN ‘a carne’, [-contável], mas se o sujeito é [-contável], não podemos ter o artigo no objeto.

Há ainda os casos de FN com artigo definidos sem referente específico. Nesses casos, é preciso distinguir os casos em que a FN definida tem função atributiva daqueles em que tem função referencial – uma observação de Keith Donnellan (1966), conforme Kato (1974, p. 130). Nesses casos, pode-se fazer uso da noção de conjunto referencial, que se aplicaria quando não é possível identificar o referente, mas o uso do artigo definido se justifica pelo fato de a referência hipotética do(s) membro(s) desse conjunto ser compartilhada pelo locutor e pelo interlocutor (alocutário).

Kato (1974) dedica-se ainda a tratar do uso do artigo definido na identificação de particulares pelo interlocutor, o que ocorre quando o locutor pressupõe que o interlocutor identificará o referente. Para tanto a autora dispõe-se a analisar a dêixis e a anáfora, partindo da observação de que as gramáticas identificam dois tipos de pronomes: os de uso dêítico e os de uso anafórico. O termo dêítico, segundo ela, “vem de dêixis (do grego *apontar* ou *indicar*), designa a maneira sensorial pela qual o ouvinte apreende a identidade do referente.” Essa situação corresponde aos casos de “particulares que podem ser percebidos fisicamente no momento da elocução” (p.135). São considerados comumente assim pronomes e demonstrativos, e também pronomes e advérbios como *agora*, *depois*, *aqui*, *ali*, que são utilizadas para designar espaço e tempo. A autora propõe incluir também os artigos definidos como termos dêíticos, especialmente quando possuem a mesma distribuição de demonstrativos, como em *O gato gosta de carne = {Esse/Aquele} gato gosta de carne*. Acrescenta, porém, que nem sempre ocorre a substituição pelo demonstrativo, citando a observação de Strawson (1963) de que o artigo definido será usado se a identificação se dá dentro de “um contexto delimitado de particulares presentes na cena e sensorialmente perceptíveis” (p. 136), como no exemplo do inglês *The twelfth man from the left in the fifteenth row from the top* (O vigésimo homem a partir da esquerda na 15ª fileira a partir do alto).

A outra função desempenhada pelo pronome é a de anáfora, assim definida conforme a autora: “dada uma ocorrência de duas FN com o mesmo referente, a segunda

menção tem a forma pronominalizada” (p. 136). A esse procedimento pode corresponder também o uso de FN com artigo definido, como por exemplo: *Conheci um linguista em Londres. O linguista é famoso...* De acordo com Kato (1974), Strawson chama esse tipo de anáfora de identificação *story-relative* e se refere ao caso em o interlocutor consegue colocar o referente no seu universo pela descrição do elocutor.

Citando a contribuição de Paduceva (1970), Kato (1974) traz uma análise sobre a anáfora que parte da observação de que, em um texto, a relação entre os nomes que têm o mesmo referente pode ser considerada uma anáfora. Uma relação anafórica se constitui a partir de variáveis introduzidas pelos nomes na estrutura profunda, que são eliminadas na superfície. Na primeira ocorrência, tem-se o *nome inicial*, as outras correspondem às transformações e geram os *nomes derivados*, os quais incluem um componente lexical e um identificador. As operações de transformação que afetam o componente lexical podem ser obrigatórias, como no caso do pronome reflexivo, ou é livre, podendo estar condicionada a fatores como clareza, economia de expressão e diversificação para evitar repetição. Podem ser puramente sintáticas, como na substituição da FN pelo pronome (*Napoleão... → ele...*) ou essencialmente semânticas, como na substituição da FN pelo seu núcleo, por classificadores, por um termo complementar, por nominalização (*uma mulher jovem e bonita de olhos azuis e cabelos negros ... → a mulher*) (p. 137-38). A autora acrescenta que, segundo Paduceva (1970), as derivações sintáticas e lexicais são efetuadas simultaneamente.

Finalmente Kato (1974) faz referência ao trabalho de Lakoff (1968), destacando a generalização que esse autor propõe em relação às condições para a realização anafórica de uma FN, em que se depreende uma hierarquia – “uma FN com um número mais baixo é o antecedente de um número mais alto, mas o contrário nunca ocorre” (p. 139):

1. Nomes próprios (Ex: *Dirksen*)
2. Descrições definidas (Ex: *the man in the blue suit*)
3. Epítetos (Ex: *the bastard*)
4. Pronomes (Ex: *he*)

Outros aspectos impõem restrições de ocorrência para que descrições definidas por FN possam ocorrer como termos anafóricos. O exemplo (20), citado por Kato (1974) a partir da discussão de Paduceva (1970), indica a impossibilidade de a FN *o boxer* estabelecer relação anafórica para a FN *o cachorro*, considerado o *nome inicial*:

(20) Um cachorro me mordeu na rua. *O boxer* saiu correndo.

Nesse caso, o conjunto *o boxer* é um conjunto incluído no conjunto denotado por *cachorro*. O inverso poderia ocorrer – “*cachorro* atuar como termo anafórico de *boxer* mas não vice-versa” (p. 141).

Kato (1974, p. 141) levanta também a questão de uma FN com artigo poder ser usada tanto como termo dêitico quanto anafórico, apesar de o artigo não se enquadrar em nenhuma das duas funções, como em (21). Trata-se, de acordo com a autora, de identificação de particulares que não são identificáveis por dêixis nem por anáfora.

(21) *Mataram o presidente*.

Citando Strawson, Kato (1974) observa que esse tipo de identificação pode ser resolvida pelo mesmo mecanismo da dêixis, mesmo que indiretamente. Os argumentos são os seguintes:

- a) Se a identificação depende de outro particular que tenha uma identidade demonstrativa, então ela será demonstrativa.
- b) O sistema das relações espaço-temporal ou apenas espacial poderá identificar e demonstrar a identidade dos particulares. Na situação real de conversação não é preciso explicitar todas as relações existentes, e o conhecimento que temos do interlocutor e da situação nos leva a aceitar muitas coisas como óbvias.

Suponhamos que A, um americano como locutor, e B um americano como interlocutor, e que o local seja os EUA e o tempo o ano da morte de Kennedy. O presidente, evidentemente é identificado como Kennedy. Em outro local, a identificação já não é imediata, e, nesse caso, a coordenada espacial é de suma importância para a identificação.

As questões levantadas por Kato (1974) serão tomadas como referência na constituição do corpus e na discussão dos resultados do presente estudo, particularmente no Capítulo 4.

### 3.2 A abordagem da teoria gerativa sobre os Determinantes: a hipótese DP

Antes dos desdobramentos da teoria X-barras, formulada no âmbito do quadro teórico da Regência e Ligação (cf. CHOMSKY 1986), o determinante ocupava a posição de especificador do sintagma nominal com uma função de definição, além disso esse item do léxico não era considerado uma categoria capaz de projetar seu sintagma. Sendo especificador (spec) na estrutura do NP, nos modelos prévios, a posição poderia ser ocupada por núcleos e sintagmas. No entanto, na abordagem baseada em módulos, sendo a teoria X-barras um deles, Chomsky (1986) propõe que não somente nomes e verbos projetam seu nível sintagmático, mas também outras categorias funcionais como o complementador (C) e a flexão (I). Além disso, por um critério de uniformidade estrutural, a posição do especificador (e também a de complemento) deveria ser ocupada por uma projeção máxima, e não por uma categoria de nível mínimo, como seria o caso do artigo. Sendo assim, criou-se uma dificuldade em relação à estrutura sintática do artigo.

Levando em consideração estudos prévios, particularmente Szabolci (1983), Abney (1987) propõe que também a categoria determinante (D) projeta um sintagma determinante (DP), que, por sua vez, seleciona o sintagma nominal (NP). O autor chama essa proposta de ‘Hipótese do DP’, em que D é uma categoria funcional, fazendo assim um paralelo entre o NP e o VP, já que este último é selecionado por uma categoria funcional (no caso, o IP). Empiricamente considerou línguas em que ocorre a concordância de nomes com seus possuidores no sintagma nominal.

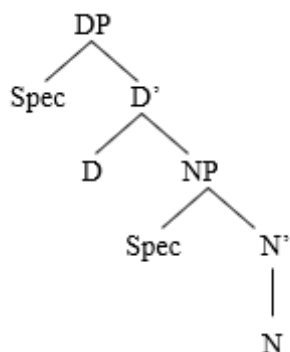
A proposta de projeção máxima dos constituintes da estrutura do sintagma nominal também é defendida por Longobardi (1994), considerando que mesmo se o determinante não é morfologicamente realizado, a projeção funcional está na estrutura, uma vez que as línguas que não possuem artigo codificam a referencialidade, unicidade e definitude por meio de traços vinculados a posições sintáticas específicas.

Retomando os estudos prévios que postulam a Hipótese do DP, Bernstein (2001) apresenta algumas propostas que levaram os autores a postular frases nominais no âmbito oracional. A investigação sob o ponto de vista dos aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas é relevante ao realizar analogias entre a estrutura nominal a partir de CP, para estabelecer os DPs. Para a autora a hipótese do DP resolve inconstâncias teóricas relacionadas às frases nominais e às orações. De acordo com essa teoria, nomes, assim como

verbos, projetam categorias funcionais, conforme ilustrado a seguir, e há evidências empíricas de que isso ocorre.

(22)

#### Estrutura DP



(Bernstein, 2001, p. 537)

A primeira evidência dada por Bernstein (2001) está no aspecto morfológico. Abney (1987 *apud* BERNSTEIN) observa nas línguas que do mesmo modo que os verbos concordam com seus constituintes os nomes também o fazem. O autor ilustra com exemplos da língua esquimó do Alasca central, Yup'ik, em que tanto sujeito como verbo são marcados morfológicamente pelo caso ergativo, ocorrendo o mesmo com o possuidor e o nome. No caso a seguir, a marcação em (23a) e (23b) é realizada pelo morfema -t (dados de Abney, 1987, extraídos de Bernstein (2001, p. 537):

(23) a. angute-tkiputa-a-t

man-Erg (Pl) buy- OM-SM

“the men bought it” (o homem comprou isso)

b. angute-t kuiga-t

the man-Erg (Pl) river SM

“the men’s river” (o rio do homem)

Citando Abney (1987), Bernstein (2001) apresenta ainda dados extraídos de Szabolcsi (1983), do idioma húngaro, em que se manifesta o padrão nominativo/acusativo, que exhibe afixos de concordância nos nomes e nos verbos. Em (24), o possessivo é marcado no nominativo, exatamente como no verbo da oração. Os nomes concordam com o possuidor em pessoa e número. Em (25) o caso nominativo tem a marcação semelhante ao verbo que

concorda em número e pessoa com o sujeito.

- (24) a. azén-øvendég-e-m  
the I-Nom guest-Poss-1Sg  
“my guest” (meu hóspede)  
b. a te-øvendég-e-d  
the you-Nom guest-Poss-2Sg  
“your guest” (seu hóspede)

- (25) a. Mari-øvendég-e-ø  
“(the) Mary-Nom guest-Poss-3Sg  
“Mary’s guest” (o hóspede de Mary)  
b. Mari-øalud-t-ø  
Mary-Nom sleep-Past-3Sg  
“Mary slept” (Mary dormiu)

Abney (1987) também discute os padrões de estrutura nominal do turco e observa que nessa língua o possuidor exibe o caso genitivo e o nome concorda em número e gênero com o possuidor. Ao observar os dados, Abney propõe que assim como os verbos são selecionados por uma categoria funcional, o IP, os nomes semelhantemente o fazem, pela seleção de DP. A hipótese em questão evita ainda que uma única categoria funcional (no caso o IP) tenha que selecionar nomes e verbos.

A segunda evidência para a hipótese do DP considerada por Bernstein (2001) trata de evidências sintáticas. A autora indica que existem vários paralelos entre os domínios nominal e oracional, como a estrutura argumental, a ordem das palavras e as elipses. Em relação à estrutura argumental, Chomsky (1970 *apud* BERNSTEIN, 2001) constata que tanto verbos quanto nomes podem receber argumentos internos e externos. Observe os exemplos citados por Bernstein (2001, p. 541), adaptados a partir do estudo seminal acerca das nominalizações desenvolvido em Chomsky (1970):

- (26) a. *Rome destroyed Carthage*  
(Roma destruiu Cartago.)  
b. *Rome’s destruction of Carthage*  
(A destruição de Cartago por Roma.)

Além disso, o autor diz haver evidência de que a ligação e o controle dos argumentos nominais obedecem a uma hierarquia, paralelamente ao que acontece no domínio das sentenças oracionais. No trabalho de Cinque (1980), conforme Bernstein, é demonstrado que apenas o argumento mais alto da frase nominal pode ser realizado como possuidor, dando suporte a ideia de uma organização hierárquica. Bernstein (2001) acrescenta que o tópico da estrutura dos argumentos na estrutura nominal foi abordado por vários autores, entre eles destacamos o estudo pioneiro de Grimshaw (1991), e o estudo de Giorgi e Longobardi (1991), que abordam o tópico da estrutura hierárquica do DP (possuidor, sujeito e objeto), incluindo argumentos vazios/nulos.

Uma questão relevante na comparação entre a estrutura oracional (CP) e a estrutura nominal (DP) é quanto à existência de movimento interno. Conforme propõem Sportiche (1988) e Koopman e Sportiche (1991), o argumento externo do verbo é gerado no VP, ao invés de diretamente no Spec, IP. Essa abordagem, conhecida por *VP-Internal Subject Hypothesis*, postula que assim como há movimento *wh-* para o CP para a checagem do traço *wh-* na estrutura da sentença, também ocorre o movimento do argumento externo do VP para Spec, IP. Bernstein (2001) ilustra esse tipo de movimento com exemplos do francês, adaptados de Sportiche (1988). Em (27a), a seguir, observa-se que o sintagma *toutes les filles* ocupa a posição de sujeito em Spec, IP. Em (27b), porém, *les filles* está separado do quantificador *toutes*, que concorda morfológicamente em gênero e número com *les filles*, porém apenas *les filles* ocupa a posição de Spec, IP, enquanto o quantificador *toutes* se mantém, por hipótese, preso na posição em que foi gerado, que é o argumento interno do VP.

(27) a. *Toutes les filles ont reçu les notes.*

All the girls have received the grades

“All the girls received the grades.” (todas as garotas receberam as notas)

b. *Les filles ont toutes reçu les notes.*

The girls have all received the grades

“The girls all received the grades.” (as garotas todas receberam as notas)

Segundo Bernstein (2001), essa análise, transposta para a estrutura do DP, levaria à conclusão de que um sintagma possessivo, argumento do nome, seria gerado no Spec, NP, movendo-se para spec, DP, conforme proposto na abordagem de Ritter (1988) para o

hebraico, em discussão sobre as projeções funcionais do DP.<sup>30</sup>

Outra correspondência importante trazida por Bernstein (2001) entre a sintaxe das frases nominais e oracionais diz respeito ao fenômeno da ordem das palavras, considerada a maior evidência para do movimento sintático na oração. A autora retoma o estudo de Emonds (1978), seguido de Pollock (1989), que discute as diferenças na ordem das palavras entre o francês e o inglês com relação à posição dos advérbios, em que em francês os advérbios seguem os verbos e em inglês precedem aos verbos. Pollock (1989) desenvolveu uma análise em que a ordem subjacente é advérbio seguido de verbo. Para o francês, o autor supõe o movimento do verbo para a categoria T (*Tense Phrase*, ou para *Agr*, na projeção *Agreement Phrase*), alegando que o movimento do verbo em francês é mais robusto se comparado ao inglês considerando a noção de *rich morphological agreement*.<sup>31</sup> Dentro do domínio nominal o correlato é o adjetivo. Existem semelhanças entre advérbios e adjetivos, e de fato, nas línguas românicas os adjetivos tendem a ser pós-nominais.

Bernstein (2001) observa que vários trabalhos sobre DPs, como Cinque (1994a), Crisma(1990, 1996), Bernstein (1991a, 1991b, 1992, 1993a, 1993b), Valois (1991), Picallo (1991), Zamparelli (1993) e outros, avançaram na pesquisa com a ideia de que a ordem subjacente no DP é adjetivo–nome, que corresponde à ordem encontrada nas línguas germânicas. Logo, de acordo com essa abordagem, a ordem nome-adjetivo, que ocorre nas línguas românicas, é o resultado de um alçamento para um núcleo funcional, de N para D. Então, destaca-se que há evidência de que o movimento de N para D é correspondente ao que ocorre nas sentenças oracionais, ou seja, é natural a elevação de N para a categoria funcional mais alta D, equivalendo à elevação de V para o núcleo funcional mais alto da oração, C.

A terceira evidência destacada por Bernstein (2001) é a evidência semântica, fornecida por Chomsky (1986) quando distingue os argumentos sentenciais e os não-argumentos (proposições). A autora segue a ideia de que argumento é um constituinte sintático que, nos termos de Higginbotham's (1987 *apud* BERNSTEIN, 2001), é “saturado”, ou seja, possui papel temático. Em um sistema CP, as sentenças matrizes (proposições) correspondem a IP, e argumentos sentenciais a CP. Esse contraste está ilustrado nos exemplos (28), (29) e (30) do espanhol (citados em BERNSTEIN, 2001, p. 542-3, com base em SZABOLCSI, 1992):

---

<sup>30</sup>Picallo (1991) e Valois (1991) também têm propostas sobre a hierarquia dos DPs nas línguas românicas, embora para eles nem todos os DPs possessivos são gerados em NP.

<sup>31</sup>Consultar artigo de Pollock (1989). In: *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*, Collins (2001)



- (28) a. *[Isabel llegó].*  
 b. \**[Que Isabel llegó].*  
 “(That) Isabel arrived.”
- (29) a. *[Que Isabel llegó] sorprendió a su padre.*  
 b. \**[Isabel llegó] sorprendió a su padre.*  
 “(That) Isabel arrived surprised her father.”
- (30) a. *Creo [que Isabel llegó].*  
 \**Creo [Isabel llegó].*  
 “I-believe (that) Isabel arrived.”

Em (28a), a sentença “Isabel llegó” só pode funcionar como uma sentença matriz e não como um argumento, por isso o complementizador não aparece. Porém em (29a), o complementizador deve aparecer para introduzir a sentença para que funcione como argumento do predicado verbal, correspondendo ao sujeito em (29) e ao predicado verbal em (30). O complementizador é concebido como um lexicalizador do argumento de uma frase, como um subordinador que permite que uma oração tenha função de argumento (SZABOLCSI, 1992 *apud* BERNSTEIN, 2001). Nesse sentido, Bernstein (2001) atenta para o fato de que o sistema CP é responsável por marcar o contraste semântico entre a sentença não-argumental e argumental: enquanto a proposição (não-argumental) corresponde ao IP, o complementizador no núcleo de CP atribui estatuto de argumento à sentença. Cabe então indagar se, a partir daí, é possível traçar um paralelo entre o CP e o DP.

Conforme a autora, de fato as propriedades semânticas nas frases nominais também indicam a distinção entre argumentos e não-argumentos. Por hipótese, não-argumentos correspondem ao NP e argumentos ao DP (SZABOLCSI 1987, ABNEY 1987, LONGOBARDI 1994, dentre outros). Dito de outro modo, os NPs são não-referenciais, e os DPs são referenciais (STOWELL 1989b, *apud* BERNSTEIN, 2001). Assumindo-se a proposta de Higginbotham’s (1987 *apud* BERNSTEIN, 2001), que prevê que frases nominais realizadas como argumentos são saturadas e possuem um papel temático, enquanto frases nominais realizadas como predicados são insaturadas e não manifestam papéis temáticos, pode-se supor que o artigo servirá para converter um NP predicado em um argumento DP.

Observe os exemplos, em italiano, discutidos em Longobardi (1994 *apud* BERNSTEIN 2001, p. 543):

- (31) a. Gianni é medico (\*che . . .).  
      “*John is (a) doctor (that . . .).*”  
      b. Gianni é un medico (che . . .).  
      “*John is a doctor (that . . .).*”

Em (31a) a expressão nominal ‘médico’ funciona como o predicado de uma cópula e corresponde a um NP. Também não envolve um argumento DP, mas nas orações relativas isso não pode ocorrer, ou seja, um NP não pode ser *head/núcleo* nesse tipo de sentença.<sup>32</sup> Em (31b), a expressão nominal acompanhada de artigo indefinido, sendo o núcleo da oração relativa, sugere que toda expressão nominal ‘um médico’ seja um argumento, e portanto, um DP.

Bernstein (2001) conclui, tomando por base as propostas de Szabolcsi (1987), que os argumentos em relação aos subordinadores e ao fato de estabelecerem argumentos também são apropriados para o domínio nominal, e o NP não pode, por si só, servir de argumento porque não é introduzido por um subordinador, esse que por sua vez pode ter a forma de um artigo definido, entre outras formas. No entanto, Longobardi (1994) observa que certas expressões nominais sem essa articulação podem funcionar como argumentos. Segundo o autor, em muitas línguas europeias nomes plurais e nomes massivos podem funcionar como argumentos. O autor assume que, nesse caso, essas expressões nominais são DPs desprovidas de conteúdo lexical, e estendendo essa ideia, o núcleo N poderia ser elevado para D, para que possam ser interpretados com argumentos nesses casos. Essa mesma estratégia poderia ser adotada na formação de argumentos DP a partir expressões nominais sem artigo com nomes próprios.

Segundo Bernstein (2001), a vantagem dessa análise do DP como categoria que tem como núcleo funcional a categoria D é que ele codifica os recursos semânticos dos determinantes. Algumas características reivindicadas para serem codificadas por esse núcleo são a definitude, a especificidade, referencialidade e a dêixis. Além disso, as questões que envolvem o movimento do verbo, e também a distinção entre o movimento do verbo até o núcleo C de CP e o movimento de uma categoria de nível sintagmático máximo de uma

---

<sup>32</sup>Mandelbaum (1994 *apud* Bernstein, 2001) observa que os predicados NPs parecem ser adjetivos por natureza.

oração da posição de especificador (Spec) de VP para a posição de especificador (Spec) de IP, levaram os autores a investigar a ordem das palavras na estrutura interna dos DPs, na relação com os padrões de movimentos oracionais. Bernstein (2001) observa que há evidências de movimento de nomes para D, o que confirma que há posições entre N e D, movimentos parciais de nomes, indicando a necessidade de saber a natureza dessas posições, e que existem movimentos de sintagmas internos ao DP, o que apoia a ideia de que o CP oracional e o DP nominal são projeções máximas com propriedades paralelas.<sup>33</sup>

Segundo Bernstein (2001), as primeiras propostas de movimento de N para D foram baseadas em línguas semitas (RITTER, 1988 e SILONI, 1991) e escandinavas (TARALDSEN, 1990 e DELSING, 1988), em que o argumento dos nomes aparece pós-nominalmente, e foi aventado que o nome pode ser alçado para D, derivando assim a posição pós-nominal.<sup>34</sup> A autora cita os argumentos de Longobardi (1994), em que discute o movimento de N para D nas línguas românicas, mostrando em particular que os nomes próprios são alçados para posição D que é o *locus* da referencialidade. O autor defende que esse movimento nas línguas é de cunho paramétrico, ocorrendo de forma aberta nas línguas românicas e encoberta nas línguas germânicas. Os exemplos em (32), de Longobardi (1994), citados em Bernstein (2001, p. 546), demonstram que, no italiano, os nomes próprios não acompanhados de artigo são alçados para D, conforme (33):

- (32) a. [DP Il mio Gianni] ha finalmente telefonato.  
 b. \*[DP Mio Gianni] ha finalmente telefonato.  
 c. [DP Gianni mio] ha finalmente telefonato.  
 (the) my John has finally called  
 “My John has finally called.”

- (33) [DP [D' Gianni]<sub>i</sub>] [AgrP mio [Agr' t'] [NP t<sub>i</sub>]]

Em (32a) vê-se como o artigo definido coocorre com o nome próprio, em (32b) o DP torna-se agramatical na ausência do D manifesto e em (32c) o nome próprio ‘Gianni’, gerado na posição de NP, ocorre anteposto ao sintagma possessivo, o que leva à suposição de que essa posição é alcançada por movimento do núcleo N, que cruza o possuidor ‘mio’ e se

<sup>33</sup>De acordo com Bernstein (2001), argumentos para o alçamento de N para D foram propostos para as línguas românicas em Longobardi (1994, 1995) e Bernstein (1991b), para o hebraico em Ritter (1988, 1991) e Siloni (1991) e para as línguas escandinavas em Taraldsen (1990), Delsing (1988), Santelmann (1993) e Kester (1993).

<sup>34</sup>As línguas escandinavas diferem das línguas do grupo semítico, pois, em escandinavo, o chamado artigo definido é pós-nominal, o que até agora parece consistente com uma análise em que N fica ao lado do artigo definido em D.

acomoda na posição D, obstruindo a realização do artigo definido.

Bernstein aponta outra importante associação entre o movimento na estrutura interna do CP e do DP. Trata-se das orações relativas. Na proposta de Kayne (1994), que, por sua vez, recupera Vergnaud (1974), tais orações são analisadas a partir da relação descontínua entre o núcleo (*head*) da oração relativa e o verbo da oração encaixada, do qual esse núcleo é argumento, por meio do movimento sintático. Nessa análise, o XP funcional que contém o nome (núcleo da relativa) e seus modificadores se desloca à esquerda para *Spec* de CP.<sup>35</sup> Nesse sentido, a análise das orações relativas combina as estruturas CP e DP, em uma relação estrutural em que CP é complemento de D, conforme (34) e (35).

(34) [DP D<sup>0</sup> CP]

(35) [DP the [CP [NP picture of John]<sub>i</sub> [C' that [Bill saw [e]<sub>i</sub>]]]]

Em (35), o NP *picture of John*, argumento interno do verbo *saw* corresponde ao núcleo da oração relativa, e sobe da posição de complemento do verbo para *Spec* de CP, observando-se que o artigo definido *the* não está associado ao alçamento, segundo essa abordagem, ocorrendo como núcleo do D, que toma o CP como complemento.<sup>36</sup> A análise da oração relativa é interessante no sentido de que fornece evidências de que as frases nominais, assim como as orações, admitem movimento interno dentro do DP, apoiando o paralelismo entre esses movimentos.

Os fenômenos citados, e os movimentos sintáticos dentro do DP associados, são evidência de que os nomes, seja como núcleo (N), seja como projeção máxima (NP), se movimentam para posições de núcleo (*head*) ou de especificador (*spec*) indicando a existência de projeções funcionais dentro do DP. Entre as propostas sobre as projeções funcionais do DP, estão as que postulam categorias funcionais de número, gênero e caso. Por exemplo, a respeito das projeções de número, Bernstein (2001) cita Ritter (1991) como o primeiro estudo

---

<sup>35</sup>Kayne (1994) exclui a análise do núcleo da relativa gerado *in situ*, com a oração relativa em adjunção à direita, o que entraria em conflito com o *Axioma da Correspondência Linear*, segundo o qual a precedência na cadeia linguística implica c-comando. Nesse sentido, a adjunção só pode ser obtida por movimento à esquerda.

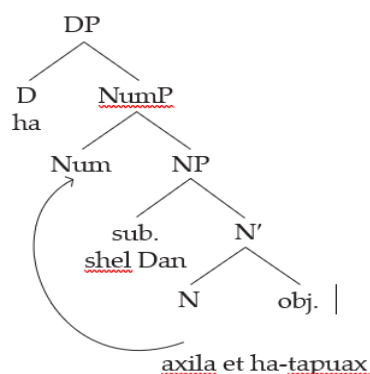
<sup>36</sup>Bernstein (2001) menciona que a estrutura em (34) é sustentada na análise de Kayne (1994, p. 8) por dados de ligação anafórica como em (i), em que o antecedente pode ser tanto *John* quanto *Bill*. No caso de *Bill*, essa ligação só pode ser obtida em um nível de representação em que *Bill* c-comanda o sintagma que contém a anáfora, confirmando-se a hipótese do movimento.

(i) John bought the picture of him self that Billsaw.

a postular um núcleo funcional para a marcação de singular e plural dos nomes.<sup>37</sup> A proposta de Ritter é a de que Num(ber)P é complemento de D. Em sentenças genitivas em hebraico, referidas como *free state construction*, Ritter propõe que a ordem da superfície NOS (noun-object-subject) é derivada por movimento, em que o nome (possuidor) é alçado, no entanto não pode chegar até D, porque essas sentenças admitem artigo definido, conforme ilustrado em (36), com dado de Ritter, citado em Bernstein (2001, p. 555). Logo, deve haver uma posição funcional entre N e D, para que o singular e o plural sejam codificados, no caso NumP.<sup>38</sup>

- (36) ha-axila shel Danetha-tapuax  
the eating of Dan ofthe-apple  
“Dan’s eating of the apple.” (Dan está comendo a maçã)

(37)



As evidências trazidas por Bernstein (2001) comprovam a hipótese do DP como categoria funcional mais alta que NP, como preconizou Chomsky (1986), Abney (1987), Longobardi (1994), entre outros. O desenvolvimento das investigações da sintaxe do DP avançam nas línguas e diversos aspectos têm sido examinados nesse contexto. Assumimos que a estrutura em (37) é válida para o português brasileiro.

<sup>37</sup> Bernstein (2001) também demonstra, conforme Picallo (1991) o gênero também como um fenômeno sintático, que projeta uma frase funcional dentro do DP, a saber Gen (der) P, situado entre o NP e NumP. Bernstein (1993) e Ritter (1993) argumentam o fenômeno sintático da projeção funcional de gênero em D baseados em propriedades morfológicas das palavras nas línguas.

<sup>38</sup> A proposta de Ritter foi amplamente adotada em outros idiomas como, por exemplo, por Valois (1991) para o francês e Picallo (1991) para o catalão (c.f. Bernstein, 2001).

### 3.3 O determinante na LSB

O estudo das propriedades gramaticais da Língua de Sinais Brasileira (LSB) remete ao trabalho pioneiro de Ferreira Brito (1995). Assim como nas línguas orais, Ferreira-Brito (1995) identifica a presença da categoria determinante na LSB, indicando que a referenciação por meio da apontação revela traços de definitude. A autora observa que paralelamente às línguas orais, a LSB utiliza pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, e mesmo a posição do corpo ou olhadelas para efetivar a referenciação. Os sinais de apontação em um espaço determinado pelo falante, indica pessoas ou objetos estando eles presentes ou não, conforme ilustrado na Figura 2.

**Figura 2:** Apontação



Capovilla; Raphael; Maurício (2013)

A partir da contribuição de Ferreira Brito (1995), e de estudos subsequentes, as propriedades da LSB são apresentadas de forma sistemática. Do ponto de vista do interesse teórico do presente estudo, destacamos a contribuição de Quadros e Karnopp (2004), que reuniram resultados de pesquisas a respeito de temas gramaticais, realizadas na perspectiva da gramática gerativa. No entanto, ainda há muito a se investigar sobre essa e muitas outras línguas que se estruturam na modalidade visual-espacial. Tendo em vista os objetivos do presente estudo de examinar o uso de determinantes na interlíngua de surdos aprendizes de português (escrito) como segunda língua, e de identificar efeito de interferência da primeira língua (L1), nesse processo, passamos a apresentar uma análise da estrutura do sintagma determinante na LSB, considerando alguns pontos discutidos em Chan-Vianna (2003) e, primordialmente, o estudo de Prado (2014).

### 3.3.1 O estudo de Chan-Vianna (2003): sintagmas possessivos na LSB e a interferência na aquisição de sintagmas possessivos do português

O estudo de Chan-Vianna (2003, p.96-103) investiga a interlíngua de surdos na aquisição de estruturas de posse do português (escrito) como segunda língua.<sup>39</sup> Para tanto, a autora parte de uma análise preliminar da estrutura do DP na LSB, tendo em vista a hipótese da interferência (parcial) da L1 no desenvolvimento linguístico. De acordo com a autora, a relação de posse na LSB pode ocorrer em construções nominais e oracionais.<sup>40</sup> Considerando o interesse desta pesquisa, vamos nos deter na análise das construções nominais. A autora observa inicialmente que “a articulação do pronome possessivo distingue o possuidor nas três pessoas do discurso pelo fato de o sinal apontar para o próprio referente ou para o local convenicionado.” (Chan-Vianna, p. 96)<sup>41</sup>

A exposição de Chan-Vianna (2003) sobre a LSB toma por base dados colhidos em estudos prévios, com ênfase na tese de Santos (2001), e no corpus levantado com os participantes de sua pesquisa. No exemplo (37), retirado de Santos (20001, p. 208), tem-se o possuidor expresso por um sintagma nominal pleno, ou seja, não pronominal, na ordem possuído-possuidor. Nesse caso específico, o sintagma nominal que contém a construção de posse é um adjunto, na posição inicial da oração. Ressaltamos também a presença do sinal localizador dos nomes no espaço de sinalização, glosado como apontação (APONT).

(37) APONT<sub>[DET]</sub> FESTA M-A-R-I-A APONT<sub>[DET]</sub> SÓ ENTRAR  
#SI APONT<sub>[1ªPES.SING]</sub> TER CHAPÉU <sub>[GRAU AUMENTAT.]</sub>  
'Lá na festa de Maria, só entrarei se eu tiver um chapelão.'

As construções de posse na ordem possuído-possuidor são verificadas em posição de sujeito e de objeto, como se observa em (38a) e (38b), extraídos de Chan-Vianna (2003, p. 95). Em (38a) não se observa a apontação (APONT), a marcação de posse se dá apenas pela ordem possuído e possuidor pleno. A ausência de APONT nesse caso pode ser explicada em face do apoio visual, em que personagens da Turma da Mônica são utilizados para gerar as

<sup>39</sup> A glosa utilizada nos dados de Chan-Vianna (2003) e Prado (2014) foi mantida observando-se o texto original. Ressalta-se o uso de palavras do português, escritas em caixa alta. Os verbos são flexionados, sinais que envolvem mais de um sinal são escritos com as palavras correspondentes e separadas por hífen; verbos são apresentados no infinitivo; nomes não se flexionam; categorias pronominais são especificadas por suas propriedades formais e gramaticais.

<sup>40</sup> As relações de posse em construções oracionais, tais como “MARIA TER DOIS CACHORROS” (‘Maria tem dois cachorros), não serão retratadas nessa pesquisa.

<sup>41</sup> Vale lembrar que não há flexão de gênero nem concordância com o possuído como ocorre no possessivo em português, em que o pronome indica a pessoa do discurso e concorda com o DP que denota o sintagma possuído.

sentenças em LSB, e seus correspondentes no português. Em (38b) a apontação marca o possuidor pronominal, realizado com a configuração em P, orientado para os pontos em que se situam as pessoas do discurso.

(38) a. PAI CEBOLINHA JORNAL LER SEMPRE.

‘O pai do Cebolinha está lendo jornal’

b. PAI APONT <sub>[POSS 3ªp sg]</sub> LER JORNAL.

‘O pai dele está lendo jornal’

Em (39), a seguir, o sintagma de posse se apresenta na ordem possuidor-possuído, sendo o possuidor pleno, e a sentença é gramatical na posição de sujeito. Já em (39b), a ordem possuidor-possuído é agramatical, com o possuidor pleno na posição de objeto. Havendo a troca para a ordem possuído-possuidor, tem-se a gramaticalidade da sentença na língua, como em (39c).

(39) a. MÔNICA PÉ DOER.

‘O pé da Mônica dói.’

b. \*MARIA QUERER CASCÃO BOLA.

‘Maria quer a bola do cascão.’

c. MARIA QUERER BOLA CASCÃO.

‘Maria quer a bola do cascão.’

Em (40), a posse é realizada com o uso do sinal ‘PRÓPRIO’ na LSB. Observa-se que a ordem possuído-possuidor se mantém com o possuidor realizado pelo sintagma pleno ou pelo sintagma pronominal. A autora acrescenta que a utilização do sinal ‘PRÓPRIO’ é comumente atribuída a uma interpretação de ênfase pelos informantes.<sup>42</sup>

(40) a. GATO PRÓPRIO MULHER MAGRO

‘O gato da mulher magra’

b. GATO PRETO PRÓPRIO APONT <sub>[POSS3ª p sg]</sub>

‘O gato preto dela’

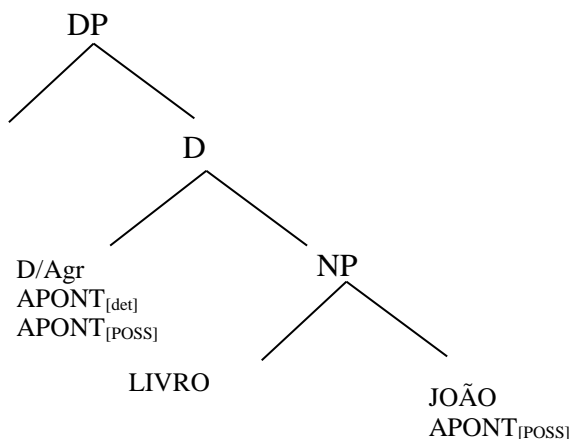
Conclui-se que as construções de posse em LSB, na estrutura nominal, observam a

---

<sup>42</sup> O sinal PRÓPRIO foi a marca de posse escolhida para ser utilizada durante a instrução dos participantes da presente pesquisa, cujas motivações serão descritas na metodologia aplicada (Capítulo 4).



ordem básica das palavras ‘possuído-possuidor’, bem como a marcação morfológica por meio de sinais de apontação (articulada e não-articulada), de sinais pronominais (‘SEU’, ‘DELE’) e o sinal de ‘PRÓPRIO’, que por si só representa a relação de posse entre os constituintes. Assumindo a Hipótese do DP, Chan-Vianna (2003) propõe que a estrutura de posse é realizada na configuração a seguir.



(Chan-Vianna, 2003, p. 103)

### 3.3.2 O determinante na LSB e a hipótese do DP: a análise de Prado (2014)

Em relação ao estudo de Prado (2014), interessa-nos saber que estatuto gramatical e semântico é dado aos Locs nas sentenças em LSB, visto que a presente pesquisa investiga o uso de determinantes na interlíngua de surdos aprendizes da língua portuguesa como segunda língua, considerando, em particular os traços de [definitude] e [especificidade] dados por um contexto discursivo. A análise é orientada pela hipótese de que essa aquisição é determinada pelo acesso parcial à GU, em que os adquirentes realizam a marcação paramétrica da língua alvo (L2), tendo como suporte a L1.

Tratamos, nesse estudo, de elementos que apresentam uma característica bastante peculiar às línguas de sinais. Tal característica pode ser descrita como uma 'indicação' de pontos específicos no espaço físico, logo à frente do enunciador. Esses pontos representam personagens ou objetos, reais ou imaginários, envolvidos no discurso e servem para indentificá-los. Denominamos tais elementos como Localizadores (doravante Loc ou Locs), pelo fato de que se caracterizam como recursos de localização de referentes no espaço físico.

O estudo de Prado (2014) tem por objetivo investigar os elementos que, nas línguas de sinais (LS), realizam a ‘indicação’ de pontos específicos no espaço de sinalização, que se situa à frente do enunciador. A autora os denomina Localizadores (Loc ou Locs), “pelo fato de que se caracterizam como recursos de localização de referentes no espaço físico” (p. 22).<sup>43</sup> De acordo com Prado (2014), os Locs são recursos bastantes comuns nas línguas de sinais, e os pontos demarcados no espaço podem servir para representar seres, personagens ou objetos, reais ou imaginários, que percebam um referente no discurso. A autora se dispõe a analisá-los quanto à categoria gramatical, à representação semântica e à pragmática, observando as sentenças inseridas em narrativas de fábulas e contos.

A análise de Prado (2014) parte da proposta de Lessa-de-Oliveira (2012) para a caracterização dos aspectos articulatórios dos Locs na língua de sinais, em que são divididos em dois grupos: articulados e não-articulados. Locs articulados apresentam sinais cuja base articulatória está representada pelo macrosssegmento MLMov<sup>44</sup>, expressa na sentença. Os Locs não-articulados correspondem à não articulação das unidades MLMov. O primeiro caracteriza-se por um sinal de apontação (cf. Figura 2, p. 86), realizado como um morfema livre no espaço sinalizante. O outro tipo corresponde à ausência de sinais articulados, sendo representadas pela direção do olhar (do) e movimentação do corpo/cabeça (mc). Enquanto os sinais do tipo não-articulados são um recurso anafórico no discurso, os sinais do tipo articulados (MLMov) são um recurso dêitico introdutor de um referente no discurso.

Alguns autores tratam esses elementos como pertencentes a uma categoria pronominal. Entretanto, percebemos que os Locs também acompanham nomes, funcionando como elementos cujas propriedades constroem a referenciação de itens lexicais na sentença. Esse é o princípio norteador da hipótese desse estudo. Assim, assumimos que os elementos localizadores pertencem à categoria DP. Em outras palavras, de acordo com a hipótese desse estudo, os Locs compõem o núcleo D na estrutura X-Barra.

---

<sup>43</sup>A propriedade da *Localização* é considerada fundamental e está recorrentemente descrita nos estudos das LS. Em relação à LSB, destacamos a discussão pioneira de Ferreira-Brito (1995, p. 92), que destaca a relevância da localização e distingue três níveis espaciais: “(i) a localização como um componente interno da estrutura de um sinal; (ii) a localização como parte do espaço de enunciação usado como a estrutura linguística para os pronomes (a interpretação espacial linguística dos referentes); (iii) a localização real dos participantes conversacionais e dos referentes de terceira pessoa”.

<sup>44</sup> Prado (2014) esclarece que a sigla MLMov é adotada por Lessa-de-Oliveira (2012) na proposta de representação gráfica da LSB. Tomando por base estudos comparativos com a fonética articulatória de línguas orais, a autora compara os segmentos das línguas de sinais como configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma, direção do movimento (cf. Stokoe 1960), a traços distintivos, propriedades menores que as vogais e consoantes e não fonemas. Esses macrosssegmentos são Mão (M), Locação (L) e Movimento (Mov) e compõem a unidade maior, denominada MLMov, que está na base de articulação dos sinais em LSB.

Os dados de Prado (2014) mostram localizadores realizados por apontações acompanhados ou não (quando licenciam uma elipse nominal) de nominais. Os Locs articulados ocorrem com nomes marcados para os traços [animado] ou [inanimado], antepostos e pospostos aos nomes, com propriedades pronominais de 1ª, 2ª e 3ª pessoas gramaticais, de pronomes demonstrativos, possessivos e quantificadores. Locs não-articulados são encontrados na determinação do referente por meio do giro de corpo, funcionando como introdutor de objeto direto, ou nos verbos direcionais (Ferreira Brito, 2010)<sup>45</sup>.

### 3.3.2.1 Características gramaticais dos Locs

No desenvolvimento da pesquisa, Prado (2014) descreve, através dos dados, as características gramaticais dos Locs. Foram encontradas relações de correferência entre Locs e nomes em todas as narrativas analisadas pela autora, o que, por hipótese, significaria a presença do determinante. Além disso, o Loc anteposto ou posposto ao nome estabelece um contraste que, segundo a autora, poderia ser comparado à diferença entre o uso do pronome demonstrativo e do artigo definido em português. Os exemplos a seguir ilustram a manifestação dessa categoria (PRADO, 2014, p.48):

(42) a. Loc<sub>mulher</sub> MULHER COZINHAR<sup>46</sup>

‘Esta mulher cozinha (...)

b. MENINA Loc<sub>menina</sub> GOSTAR BRINCAR

‘A menina gosta de brincar.’

Realizando testes de aceitabilidade, Prado (2014) busca encontrar diferenças entre Loc na posição pré-nominal e Loc na posição pós-nominal, considerando os dados a seguir (PRADO, 2014, p.49):

(43) a. LOC<sub>Maria</sub> MARIA TRABALHAR SUPERMERCADO

---

<sup>45</sup> Prado (2014) observa que Ferreira Brito (2010), apoiada em estudos gramaticais anteriores (Friedman, 1976 e Padden, 1980) sobre a ASL, classifica os verbos em LSB em dois grupos: direcionais e não-direcionais. Os direcionais apresentam movimento direcional, diferentemente dos não-direcionais. Quadros (1999) denomina-os, respectivamente, de verbos com concordância e sem concordância. Os verbos com concordância, marcam o sujeito no ponto inicial da sinalização e os objetos no ponto final. Prado (2014, p. 47) considera que, no caso dos verbos de concordância, a ausência do Loc articulado faz sentido, já que as funções sintáticas estão intrinsecamente marcadas na estrutura do sinal do verbo. Para a autora, a direção do olhar (do) também possui função sintática. Já o giro do corpo acompanhando os verbos são apenas movimentos que cooperam para a coesão textual.

<sup>46</sup>O sinal transcrito como ‘MULHER’ corresponde à mãe da Chapeuzinho Vermelho. O Loc especifica no espaço a personagem que já tinha sido identificada nesse espaço anteriormente, não havendo necessidade de repetir todo o DP, basta utilizar o Loc e o sinal de mulher.

- ‘Esta Maria trabalha no supermercado’
- b. MARIA LOC<sub>Maria</sub> TRABALHAR SUPERMERCADO
- ‘A Maria trabalha no supermercado.’
- (44) a. LOC<sub>menino</sub> MENINO TRABALHAR
- ‘Este menino trabalha’
- b. MENINO LOC<sub>menino</sub> TRABALHAR
- ‘O menino trabalha’
- (45) a. LOC<sub>pinto</sub> PINTO AMARELO COMER TUDO
- ‘Este pinto amarelo comeu tudo.’
- b. PINTO AMARELO LOC<sub>pinto</sub> COMER TUDO.
- ‘O pinto amarelo comeu tudo.’

De acordo com Prado (2014), as sentenças são gramaticais com os Locs antepostos ou pospostos aos nomes, sejam próprios ou comuns. Na sentença (43), o locutor deve fazer referência a uma entre duas mulheres chamadas ‘Maria’. Para essa distinção, a sentença (43a) foi avaliada como mais satisfatória do que (43b). Em (44), o locutor deve referir-se a um entre dois meninos gêmeos, e (44a) foi considerada mais satisfatória do que (44b). Em ambos os contextos foi exigido do locutor uma identificação específica, e os participantes indicam a anteposição como posição mais adequada. Em (45), as sentenças foram apresentadas sem contextualização específica, e (45b) foi considerada mais adequada que (45a), confirmando-se menor especificidade para os Locs pospostos.<sup>47</sup>

Prado (2014) observa ainda que a adjacência entre o Loc articulado e o Loc não-articulado (direção do olhar) e o possessivo (SEU) é gramatical nas sentenças em (46), em que todas as cinco ocorrências são consideradas passíveis de serem realizadas na língua:

- (46) a. LOC<sub>amigo</sub> SEU AMIGO É BONITO
- ‘Este seu amigo é bonito.’

<sup>47</sup> A especificidade menor atribuída pelo Loc posposto, e a tradução do Loc, de LSB para português como artigo definido, nos conduzem a Macedo-Costa (2016), quando faz referência a outros estudos que classificam os nominais em fortes e fracos. Carlson *et al* (2013) atribui aos sintagmas nominais definidos entidades que são unicamente identificáveis no conhecimento partilhado entre falante e ouvinte, mas considera que alguns nominais definidos violam essa singularidade, devido à não especificidade do referente do nominal na sentença. Nesses casos, os autores sugerem que o artigo definido apresenta uma leitura fraca. Schwarz (2009) afirma que o artigo fraco visa veicular apenas a unicidade do referente no discurso, enquanto o artigo forte pressupõe unicidade e possui natureza anafórica.

- b. Loc<sub>amigo</sub> AMIGO SEU É BONITO  
'Este amigo seu é bonito.'
- c. SEU AMIGO Loc<sub>amigo</sub> É BONITO  
'O seu amigo é bonito.'
- d. SEU Loc<sub>amigo</sub> (não-articulado) AMIGO É BONITO  
'Este seu amigo é bonito.'
- e. SEU AMIGO É BONITO  
'Seu amigo é bonito.'

Nos dados a seguir, são apresentadas estruturas relativas. De acordo com Prado (2014), em (47a), Loc é anteposto ao nome, e a oração é relativa restritiva; em (48a), Loc ocorre como proforma dêitica, identificando um referente no universo do discurso, e a oração é relativa apositiva<sup>48</sup>. Em (47c) e (48c), a ausência de Loc torna a sentença agramatical. Em (47a) observa-se que o Loc pode ocorrer anteposto ao antecedente relativo, mas não posposto como em (47b), em que fica atestada a agramaticalidade. Em contexto referencial é agramatical a realização da relativa com ausência de Loc junto ao nome.<sup>49</sup>

Em (49), Loc ocorre na estrutura interna da oração relativa, como pronome resumptivo, evidenciando uma sentença relativa resumptiva em LSB. Conforme a autora, outra tradução possível seria com a estrutura de tópico: “*O homem que Maria convidou, eu o conheço.*”, considerando que são necessários mais estudos e testes de aceitabilidade para evidenciar melhor essa estrutura em LSB. Em (47c), a ausência de Loc torna a sentença agramatical.

- (47) a. Loc<sub>homem</sub> HOMEM MARIA GOSTA EU CONHECER  
'Este homem que Maria gosta eu conheço.'
- b. \*HOMEM Loc<sub>homem</sub> MARIA GOSTA EU CONHECER  
'O homem que Maria gosta eu conheço.'
- c. \*HOMEM MARIA GOSTA EU CONHECER  
'Homem que Maria gosta eu conheço.'

<sup>48</sup>De acordo com a observação de Prado (2014), “Segundo os pressupostos da gramática gerativa, o que a gramática normativa chama de pronome (palavra que substitui o nome) na verdade funcionaria como um prossintagma, uma vez que o elemento a ser utilizado na substituição deve referir-se a todo o sintagma nominal, e não apenas a um elemento desse. Ex.: O menino comeu o bolo = Ele comeu o bolo.” (Prado, 2014, p. 33)

<sup>49</sup>Essa sinalização das restritivas que interessou durante a instrução dos testes aplicados nessa pesquisa.

(48) a.  $Loc_{homem}$  MARIA CONVIDAR (É) EDUCADO NÃO

‘Ele, que Maria convidou, não é educado.’

b.  $Loc_{EU}$  olha para  $Loc_{homem}$  MARIA CONVIDAR (É) EDUCADO NÃO

‘Ele, que Maria convidou, não é educado.’

c. \*MARIA CONVIDAR (É) EDUCADO NÃO

\* \_\_\_\_\_ Maria convidou não é educado.

(49)  $Loc_{homem}$  HOMEM MARIA CONVIDAR  $Loc_{p3homem}$  EU CONHECER

‘O homem que Maria convidou ele eu conheço.’

Outros dados observados na pesquisa de Prado (2014) foram os casos de nomes que, em línguas orais como o português, são realizados como nomes nus ou *bare nouns*<sup>50</sup> “que são expressões nominais não referenciais que ocupam uma posição argumental com interpretação genérica ou existencial, conforme Longobardi (1994).” (PRADO, 2014, p. 51). A autora mostra que é possível a ocorrência desses casos em LSB, com nomes comuns, ausência de determinante em casos de definitude e indefinitude, e em nomes próprios, com característica de definitude.

Conforme Prado (2014), na interpretação genérica, LSB também apresenta nomes nus, conforme ilustrado em (48a) e (49a). Caso o falante utilize Loc, a leitura genérica desaparece, e a sentença fica agramatical, como em (48b), ou a leitura torna-se definida e específica, como em (49b), como nas línguas orais.

(48) a. HOMEM CHORAR NÃO

‘Homem não chora.’

b. \*HOMEM  $Loc_{homem}$  CHORAR NÃO

‘Homem não chora’

(49) a. GATO É ANIMAL

‘(O) Gato é (um) animal.’

---

<sup>50</sup>Baseado na Hipótese do DP, Longobardi (1994) propõe como princípio universal do constituinte nominal: [D<sup>o</sup>]= interpretação existencial padrão (sem conteúdo excessivo, puramente existencial) e um núcleo vazio precisa ser lexicalmente regido. “O autor formula tais princípios, pois é necessária uma posição de determinante lexicalmente

preenchida para que uma expressão nominal seja interpretada como argumento. Ou seja, se a posição de D estiver vazia isso implica em uma leitura existencial default e não de argumento.” (FLORUPI, 2008, p.40)

### c. Loc<sub>gato</sub> GATO É ANIMAL

‘Este gato é animal.’

Antes de apresentar a proposta de Prado (2014) em relação ao estatuto gramatical e à posição estrutural dos Locs na LSB, apresentamos a seguir algumas considerações da autora sobre a interface semântica dos Locs, definida em termos da dêixis.

#### 3.3.2.2 A interface semântica dos Locs – a dêixis

Quanto à natureza semântica dos localizadores, Prado (2014) traz a análise de outros autores que observam a particularidade dêítica dos Locs. Pizzuto *et al* (2006, *apud* PRADO, 2014, p. 70) descrevem os localizadores como “estruturas dêítico-anafóricas, de modo bastante simplificado, como recursos de coesão textual que permitem aos falantes ou sinalizantes introduzir referentes no discurso (dêixis) e, subsequentemente, referir-se a eles em momentos posteriores (anáfora).” Ou seja, em caráter pragmático, localizadores determinam, no discurso, pessoas, objetos, espaços físicos em caráter dêítico quando fazem referência inicial a eles e de caráter anafórico quando as recuperam posteriormente no discurso sinalizado, também utilizando a apontação. Porém, a autora cita a hipótese de Prado e Lessa-de-Oliveira (2012, p. 38) sobre a natureza eminentemente dêítica dos Locs: “uma vez que os Localizadores retomam as pessoas, objetos ou lugares, fazendo indicação direta dos referentes no espaço físico, ainda que esses referentes sejam imaginários, estes realizam a coesão textual apenas via dêixis <sup>51</sup>.” Isso significa que as autoras consideram a referência e a correferência (anáfora, na concepção gerativa), na LSB, realizadas por apontação, de forma dêítica.

A abordagem que Prado (2014) dá para os Locs, vai culminar na proposta da autora sobre a geometria de traços, a ser descrita ainda neste capítulo. A autora lembra que Bellugi e Klima (1982 *apud* PRADO, 2014) analisam os Locs na ASL (*American Sign Language*)

---

<sup>51</sup>Prado (2014) reitera a hipótese de Prado e Lessa-de-Oliveira (2012) sobre os Locs, sendo a dêixis inerente a essa categoria, e considerando que “a dêixis se instaura no ato do discurso, tomando pontos de referência por “apontação” e esses pontos de referência envolvem as pessoas do discurso” (PRADO, 2014, p.73). Prado (2014) retoma os conceitos de dêixis e anáfora dados por Trask (2004): “...anáfora é um elemento linguístico cuja interpretação é tomada de algum outro elemento presente na mesma sentença ou no discurso”, Ilari (2001) “...fundamento da anáfora é uma operação semântica de correferência ... dêixis é a base primitiva da referenciação.”, Pizzuto *et al* (2006) “...anáfora em sentido amplo, isto é, como elemento de coesão textual”, Arnould e Lancelot (2001), “...a propriedade dêítica estaria relacionada à categoria pronominal. Indicaria, portanto, as pessoas do discurso.” Câmara Jr.(1978) “...dêixis é uma faculdade que tem a linguagem de designar mostrando em vez de conceituar”, Benveniste (2005) “...“a dêixis é contemporânea da instância de discurso que contém o indicador de pessoa; dessa referência o demonstrativo tira o seu caráter único e particular, que é a unidade da instância de discurso à qual se refere”. (cf. Prado, 2014, p.p. 71-73)

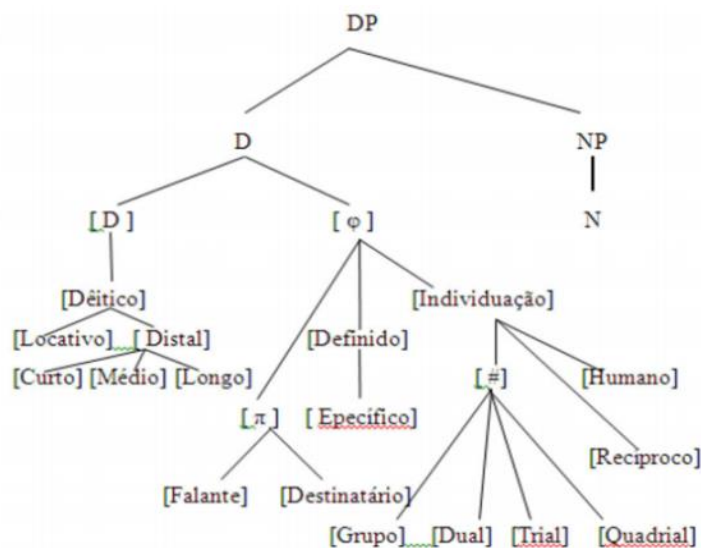
como formadores da base de referência pronominal, e Ferreira-Brito (2010, p. 94), como “verdadeiros pronomes”. Prado (2014) aponta para o fato da língua de sinais também expressar referencialidade através dos verbos direcionais, e refere-se a Moreira (2007, *apud* Prado, 2014) que diz existir uma correspondência entre os pronomes em ASL e LSB, já que eles têm a propriedade de construir o referente da sentença e indicar as pessoas no discurso.

### 3.3.2.3 A categoria determinante na LSB e a abordagem teórica da geometria dos traços aplicada à LSB

Como já observado, os determinantes, dentro da abordagem gerativista, são uma categoria funcional, que confere referenciação aos nomes. Essa categoria nas línguas apresenta-se normalmente com a presença do artigo, do demonstrativo, do possessivo e do quantificador, numa dinâmica que revela variação entre as línguas. Para além dessas assertivas, a respeito da hipótese da categoria DP, Prado (2014) retoma vários estudos (CARDINALLETI e STARKE, 1999; DÉCHAINED e WILTSCHKO, 2002; HARLEY e RITTER, 2002 *apud* CARVALHO, 2008) que propõem uma composicionalidade de traços para os DPs. Conforme Prado (2014), Carvalho (2008), motivado pelos estudos de Harley e Ritter (2002), e diante da observância sobre a inadequação dos pronomes que desempenham não só a função de sujeito, compatível com o conceito tradicional dessa classe, como também qualquer outra função gramatical, propõe uma geometria de traços que desse conta das especificidades sistema pronominal do PB.

Seguindo a geometria de traços da categoria D proposta por Carvalho (2008) para o português (com base em HARLEY & RITTER (2002), BÉJAR (2003), citados pelo autor), Prado (2014, p. 88) postula a mesma estrutura de traços formais para o núcleo D em LSB, conforme representada a seguir.





PRADO (2014, p. 88)

Seguindo a descrição de Prado (2014), apresentamos a seguir a síntese proposta por Abreu; Salles (2019, p. 9) em relação às propriedades envolvidas.<sup>52</sup>

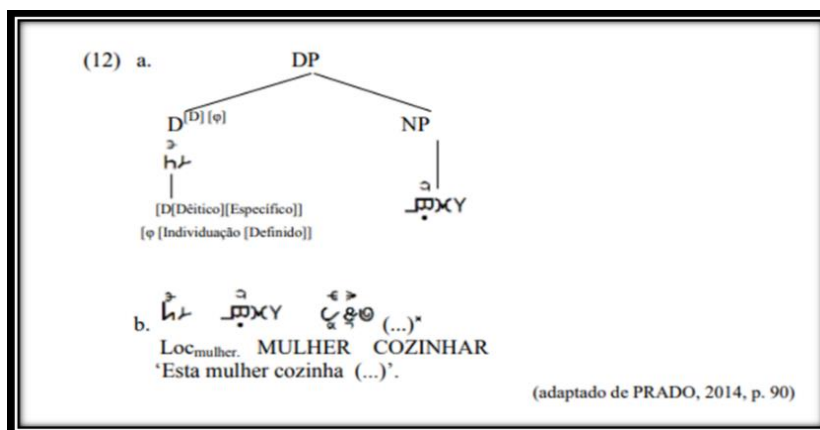
De acordo com Prado (2014, p. 89), no modelo de Carvalho (2008), o traço D codifica informações a respeito do nome e o identificam como um argumento, pela codificação dos traços [DEFINIDO] e [ESPECÍFICO]. A autora acrescenta que, tendo em vista a importância da apontação para a referência nas línguas de sinais, é adequado propor a separação entre o traço D e o nó [φ], responsáveis respectivamente pelo traço [DÊITICO], que torna a checagem da raiz [D] obrigatória, e pelos traços de pessoa, gênero e número, codificados pelo nó [φ]. Na geometria de [φ], a autora propõe retirar o nó [PARTICIPANTE], originalmente proposto por Carvalho (2008), deixando apenas o nó pessoa [π], sob a alegação de que a distinção entre [FALANTE] e [DESTINATÁRIO] capta o contraste entre a 1ª e a 2ª pessoa, por um lado (especificadas como participantes do discurso), em oposição à 3ª pessoa, definida como não-pessoa, nos termos de Benveniste (1976). No nó [INDIVIDUAÇÃO], são incluídos os traços referentes à quantificação, a saber [GRUPO], [DUAL], [TRIAL], [QUADRIAL], e os traços [HUMANO] e [RECÍPROCO], por serem lexicalizados na LSB. Observa ainda que os traços [DEFINIDO] e [ESPECÍFICO] são separados do nó pessoa [π], pelo fato de haver Locs que codificam esses traços, mas não codificam o traço de pessoa. Finalmente, afirma que o traço [ESPECÍFICO] é colocado como subespecificação de [D], por sua propriedade de referência, e o traço [DEFINIDO] como subespecificação de [INDIVIDUAÇÃO], em face das propriedades discursivas desse traço. (ABREU e SALLES, 2020, p. 9)

<sup>52</sup> Conforme bem observa Eloisa Pilati (em comunicação pessoal), a geometria proposta para caracterizar a constituição dos traços formais do núcleo Determinante não está em pleno alinhamento com os pressupostos teóricos do programa minimalista de investigação da linguagem humana, conforme formulados em Chomsky (1995), uma vez que os traços formais pertinentes restringem-se aos que entram na operação *Agree*, de checagem dos traços *phi*, de pessoa, gênero e número, no licenciamento formal dos DPs pelos núcleos funcionais. No tocante aos demais traços, verifica-se que existe clara relação com propriedades semânticas, como no caso da cisão entre a 1ª e a 2ª pessoa, marcadas para o traço [+PARTICIPANTE], em oposição à 3ª pessoa, nos sistemas pronominais. De fato, esses traços podem estar gramaticalizados, no nível da sintaxe, mas não estão incluídos na referida operação de checagem (cf. Capítulo 2). Deixamos essa questão em aberto, observando que a cisão pronominal pode ter efeito na codificação da operação *Agree*, por exemplo. Na análise de Prado (2014), o movimento de N para D é uma forma de garantir a verificação dos traços formais de D, com a consequência de vincular a ausência de LOC à leitura genérica.

Os dados a seguir, extraídos de PRADO (2014), ilustram possibilidades de arranjos dos traços<sup>53</sup>, e sua representação na estrutura do DP.

- a) O Loc anteposto – [D [DÊÍTICO] [ESPECÍFICO]] e [ $\varphi$  [INDIVIDUAÇÃO[DEFINIDO]]] checa o núcleo D:

Figura 3

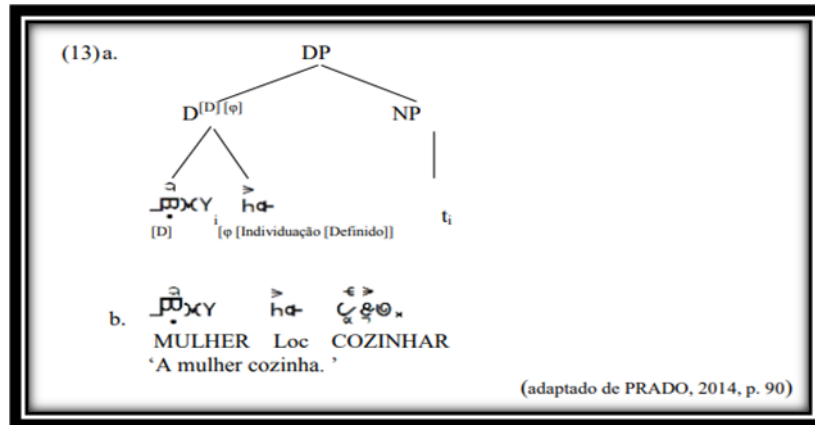


PRADO (2014, p. 90)

- b) O Loc (posposto) possui apenas o traço [[ $\varphi$ [INDIVIDUAÇÃO [DEFINIDO]]] e licencia somente o traço [ $\varphi$ ], ficando o traço [D] para ser checado pelo N (mulher), que se adjunge a D para realizar essa operação de concordância:

<sup>53</sup>Sistema de escrita para Língua de Sinais (SEL). Os exemplos acompanham registro do SEL. Para informações sobre a escrita SEL, consultar o Blog Escrita SEL em: <http://sel-libras.blogspot.com.br/>

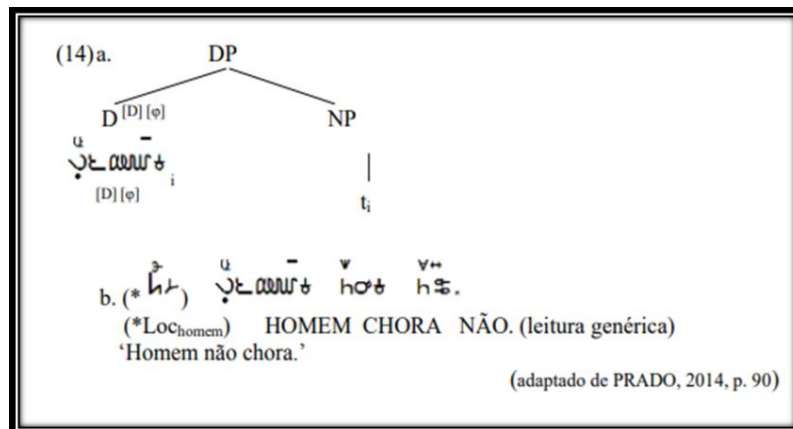
Figura 4



PRADO (2014, p. 90)

- c) A ausência do Loc faz com que recaia no nominal HOMEM a checagem dos traços [D] e [φ], o que resulta na interpretação genérica desse nome:

Figura 5



PRADO (2014, p. 90)

### 3.4 Considerações parciais

Apresentamos, nesse capítulo, as propriedades semânticas e sintáticas dos artigos definidos no português brasileiro. Inicialmente nos concentramos nos estudos de Kato (1974) sobre a semântica do artigo. A análise da autora perpassa pela caracterização dos traços inerentes aos nomes [ $\pm$  contável], seguindo para a exposição a respeito da ocorrência do traço [ $\pm$ definido] no uso do artigo definido, relacionando-o à teoria dos conjuntos, cuja interpretação é dada por informações extralinguísticas, que determinam a marcação do traço [ $\pm$ específico] nos usos possíveis do artigo no português brasileiro. A hipótese da autora é a de que o artigo definido é usado na situação em que o nome denota a totalidade dos elementos do conjunto a que se refere, tornando-se necessário atentar para o conjunto referencial no discurso e as relações de compartilhamento dos índices referenciais dados aos elementos para locutor e interlocutor. O estudo de Kato será relevante para este trabalho, pois deverá estabelecer a leitura genérica dada pelo contexto, evidenciando que, quando locutor e alocutário desconhecem a referência dos elementos em um determinado contexto, tem-se a leitura genérica. Inversamente, se locutor e alocutário compartilham essa referência, tem-se a leitura específica. O uso desses traços será adotado na caracterização atribuída aos sintagmas determinantes analisados nas atividades experimentais (cf. Capítulo 4). Posteriormente, seguimos apresentando a abordagem teórica gerativa sobre a categoria determinante, denominada “Hipótese DP”. Para tanto, apresentamos a discussão de Bernstein (2001) em relação à formulação dessa hipótese, sob os aspectos morfológico, sintático e semântico, trazendo a analogia entre frases nominais e orações, evidenciando que assim como o sintagma verbal é selecionado por uma categoria funcional, no caso o IP, o sintagma nominal também é, pela categoria funcional determinante (DP). Para finalizar o capítulo, analisamos como se dá a realização da categoria determinante na LSB, considerando os estudos de Chan-Vianna (2003), sobre as estruturas de posse, e de Prado (2014), sobre os determinantes. Ambas autoras vinculam a realização da apontação à referenciação em LSB. Quanto à análise de Prado (2014), evidenciamos a proposta de assumir uma geometria de traços na estrutura formal do núcleo funcional D, proposta adaptada à LSB, para explicar os aspectos sintáticos envolvidos na realização da categoria determinante nessa língua, mediante as variadas realizações dos Locs (localizadores) na língua.

## Capítulo 4

### A aquisição do artigo por surdos aprendizes de português L2 e o contexto da investigação

#### 4.1 A metodologia da ‘aprendizagem ativa’ na constituição do *corpus*

Para a constituição do *corpus* dessa pesquisa foi escolhida a ‘metodologia da aprendizagem ativa’, conforme formulada em Pilati (2017). Essa abordagem conduziu a formulação do desenho da atividade experimental desde a elaboração dos testes até a aplicação prática em sala de aula. Por esse motivo, antes de detalharmos o processo transcorrido na coleta de dados da pesquisa, vamos apresentar as concepções de Pilati (2017) sobre a importância de se unir conhecimentos linguísticos à metodologias de ensino quando se pretende “favorecer o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma.”(PILATI, 2017, p.16).

Conforme Pilati (2017), os conhecimentos científicos devem ser guias para uma prática de ensino, se os professores têm consciência dos objetivos que querem alcançar, baseados em critérios previamente determinados. Quando se lança olhar científico sobre um objeto, há o afastamento do senso comum e a aproximação da problematização da realidade, na tentativa de construir solidamente o entendimento dos fatos. Para tanto, diante da proposta de ensino de língua, os fundamentos científicos sobre o objeto – a língua – têm de estar claros, bem como os fundamentos que permeiam as práticas pedagógicas propostas.

Os fundamentos científicos que permeiam o trabalho são o que a autora denomina de abordagem, no sentido de ser ela “um guia para o nosso olhar, uma forma de perceber e interpretar algo” (PILATI, 2017, p. 24). A abordagem no caso do ensino de línguas revela dois âmbitos teóricos: o conceito de língua e o conceito sobre aprendizado de língua. Diante disso, a autora diz ser importante distinguir abordagem, de método e de técnica. O método presume escolhas sobre as habilidades que se pretende desenvolver, o conteúdo a ensinar e como apresentá-lo; é a teoria colocada em prática. A técnica está ligada aos procedimentos em si, empregados na sala de aula. Richards e Roberts (1986 *apud* PILATI, 2017) ajudam a esclarecer ainda mais esses conceitos, pois para eles a abordagem é algo axiomático quando descreve a natureza do assunto; o método é procedural, e diante de uma abordagem pode haver muitos métodos; a técnica é uma estratégia criativa que precisa estar consolidada pelo

método e em harmonia com a abordagem.

Considerando que as metodologias para o ensino podem ser variadas a depender do que se quer ensinar, Pilati (2017) ressalta que a abordagem precisa estar clara para que os professores determinem critérios e estratégias pedagógicas. Diante dessa assertiva, a autora adota a expressão *Abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo* para revelar a concepção que se quer dar sobre a aprendizagem. Em relação à abordagem de língua e gramática, a autora traz o conceito de gramática a ser adotado em sua proposta. No trabalho da autora a gramática pode ser entendida nos termos de Lobato (2015):

[...] gramática tem um caráter dinâmico e corresponde a um construto mental, que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão, já que se trata aqui da gramática de uma língua. [...] Quando se começa a refletir sobre fatos de língua, fica claro que os seres humanos nascem com uma estrutura mental inata de diferentes nomes. Muitos usam as expressões gramática universal, faculdade da linguagem ou dispositivo de aquisição de língua. (LOBATO 2015 *apud* PILATI, 2017, p. 27)

Para a autora há de se cuidar para não confundir o conceito acima, aqui assumido, com a ideia de um compêndio de regras estáticas estabelecidas para se descrever uma língua, conceito esse mais utilizado pelo senso comum. No sentido da gramática como construto mental, está implícito que o usuário de uma língua a domina e faz uso perfeito dela naturalmente, logo, é incompatível afirmar, por exemplo, que é necessário ensinar português a um falante nativo de português. Logo, quando um estudante vai à escola, ele pode adquirir um conhecimento explícito sobre os fenômenos linguísticos de um conhecimento tácito que ele já possui e faz uso constante. A autora ainda esclarece: “[n]ão estamos defendendo aqui que os estudantes já conhecem todas as variedades e possibilidades linguísticas, mas que aquilo que eles sabem significa muito mais do que aquilo que eles não sabem.” (PILATI, 2017, p.42).

Retornando ao conceito de que a abordagem pressupõe uma teoria sobre o conceito de língua, a autora a define sob o foco da teoria gerativa. Nessa abordagem, a língua faz parte da dotação genética dos seres humanos. Nas palavras de Chomsky traduzidas pela autora, “O cérebro incorpora “órgãos especializados”, computacionalmente especializados, para solucionar tipos específicos de problemas, com grande facilidade. [...] O órgão da linguagem é um desses componentes do cérebro humano.”(CHOMSKY, 2006 *apud* PILATI, 2017, p. 50).<sup>54</sup>Essa concepção de língua leva a autora a vislumbrar quão complexo é o conhecimento que uma criança carrega sobre os aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos de sua

---

<sup>54</sup> Não vamos nos ater a detalhar a Teoria Gerativa sobre as línguas, como oportunamente fez a autora em sua obra, já que o fizemos nos capítulos anteriores desse trabalho.

própria língua. Além disso fica claro que, no processo de aquisição, a criança está exposta a dados do ambiente, dados esses que vão se diferenciar a depender das diferentes experiências sociais que a criança está suscetível. Desse fato, compreende-se que a variação linguística é algo inerente às línguas e está naturalmente visível nos usos linguísticos dos falantes. Nota-se então a importância de se distinguir o processo natural de aquisição de fala oral ou sinalizada dada a capacidade linguística do ser humano, do processo pelo qual se desenvolve a modalidade escrita da língua, que deve ser aprendida e não é inata, embora o conhecimento linguístico que a veicula seja um atributo biológico. Elaborados os conceitos básicos e quebrados alguns paradigmas subsidiados pelo senso comum, a autora passa a descrever os princípios da metodologia da aprendizagem linguística ativa como meio de desenvolver o conhecimento linguístico.

Os princípios da aprendizagem aos quais a autora se refere estão sustentados em pesquisas neurocientíficas atuais sobre a aprendizagem. O objetivo é levar o estudante a alcançar consciência linguística em relação ao seu conhecimento linguístico e à tarefa de ampliar esse conhecimento. Como dito anteriormente, os alunos chegam à escola com o domínio da própria língua. A ideia, então, é fazê-los conscientes do próprio saber linguístico e levá-los a dominar as variedades que a língua oferece, sejam habilidades orais ou escritas.

Segundo a autora, essa tarefa é objeto de discussão nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997). Trata-se de um documento técnico, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo subsidiar as práticas pedagógicas no ensino fundamental e médio, em que se defende a necessidade de uma reformulação no ensino de gramática. No entanto, Pilati (2017) destaca que é preciso superar a ideia de língua como um conjunto de regras, passando-se a entendê-la por seu caráter sistemático. Além disso, o ensino precisa ser centrado em atividades epilinguísticas, em que o aluno opera sobre o sistema linguístico. Em nota, Pilati (2017) apresenta a definição do termo dada por Carlos Franchi (1991):

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. (PILATI, 2017, p. 89)

Conforme a autora, os pressupostos da teoria gerativa possibilitam subsidiar o

ensino da gramática, exatamente pela concepção de língua como sistema. Assim, o princípio que orienta o ensino de gramática é a reflexão do professor sobre aquilo que o aprendiz traz, levando-o a intuir sobre o funcionamento da própria língua e trazendo-o à plena consciência das informações linguísticas que já possui (VICENTE E PILATI, 2011, *apud* PILATI, 2017). Para a autora, quando o estudante enxerga o funcionamento do sistema linguístico, é porque compreendeu o sistema e então é capaz de manipulá-lo de fato. E para enxergar, o aprendiz precisa passar por experiências que promovam uma relação ativa com a língua. Isso significa que as práticas docentes precisam ir além da metalinguagem no ensino, sem abandonar o estudo da gramática, porque é o domínio das estruturas da língua que faz com que o aprendiz desenvolva as habilidades como as de leitura e escrita.

É por meio do manejo das estruturas gramaticais da língua que o produtor de textos irá expressar suas ideias, organizar argumentações, escolher formas de expressar pensamentos. Quando dispensamos as aulas de gramática, por exemplo, perdemos a oportunidade de apresentar a nossos alunos a ferramenta crucial para a leitura e produção autônomas e críticas – a reflexão gramatical. (PILATI, 2017, p.93)

Por conseguinte, o objetivo do trabalho de Pilati (2017) é propor uma metodologia que aponte caminhos para a tomada de consciência do sistema linguístico. Mas antes de apresentar a proposta em si, a autora considera importante entender a diferença entre método de *ensino* e método de *aprendizado*. Para tanto, discute as definições de cada método apontadas por Cagliari (2009). Conforme o autor, métodos que se baseiam no *ensino* têm por premissa que tudo tem início na escola, ela é o marco zero na vida dos estudantes, independentemente de como eles são e do que trazem de conhecimento externo. Nessa visão, a compreensão de aprender é o mesmo que dominar, no sentido de conseguir reproduzir exatamente o que foi recebido. Nesse modelo está envolvida a capacidade de memorizar apenas para replicar, não há espaço para a reflexão. Aulas de gramática, nesse contexto, não contemplam atividades criativas ou debates sobre o uso efetivo da língua.

Diferentemente, o método do *aprender* parte do pressuposto de que o foco em qualquer tempo é o aprendiz, aquele ser racional que possui conhecimentos prévios. Logo, não há porque se falar em marco zero. Em relação aos conhecimentos gramaticais, e levando-se em consideração a competência linguística dada pela faculdade da linguagem, o estudante os traz com ele, e precisa apenas desenvolvê-los. Nesse caso, o autor considera que cada aluno é uma natureza em particular e cada um reage individualmente construindo o próprio caminho para a aquisição do conhecimento. Logo, o método do aprender “baseia-se nas decisões que o aprendiz toma, levando em conta as explicações adequadas que recebeu”



(CAGLIARI, 2009 *apud* PILATI, 2017). Para o autor é como se o aprendiz se aventurasse a aprender e tivesse que aprender a aprender, fato esse que o levará a uma autonomia de fato. Nesse sentido, o papel do professor é de mediador, isto é, fazer o aprendiz entender o que errou e por que errou, tendo por base os próprios conhecimentos.

Entendida a diferença entre os métodos, Pilati (2017, p. 99) ressalva “que não existe uma única forma de fazer aprender, ou seja, que apenas o método de *aprendizado* seja válido, nem uma única técnica que seja efetiva em todas as situações.” A consciência e a criatividade do professor vão capacitá-lo a obter um vasto repertório de ações metodológicas. Para tanto, assume que a metodologia do aprendizado, pouco comum no âmbito da educação brasileira, é o foco de interesse. Quanto à proposta de uma Aprendizagem Linguística Ativa, a autora destaca três princípios que a subsidiam dando um traçado conceitual conciso.<sup>55</sup>

O primeiro princípio é o de “levar em consideração o conhecimento prévio do aluno”(PILATI, 2017, p. 106). Nesse sentido, encontram-se validados os conceitos da teoria gerativa, em que o arcabouço genético que os seres humanos possuem é fundamental para a aquisição da linguagem. A autora cita o estudo de Bransford *et al.* (2007 *apud* PILATI, 2017), destacando que os recém-nascidos já são aprendizes ativos, seus cérebros já fazem seleção de informações, dando prioridade à língua, aos conceitos numéricos, às propriedades físicas, etc; o que caracteriza que o aprendizado das pessoas se dá a partir do que elas já sabem. Em relação ao conhecimento linguístico, é preciso considerá-lo em dois sentidos: primeiro que o conhecimento inato é inconsciente e é preciso torná-lo consciente, ou seja, é preciso “promover o conhecimento linguístico explícito” (PILATI, 2017, p.102). O segundo sentido é que o professor precisa saber de quais conhecimentos gramaticais os alunos já têm consciência, por tê-los adquiridos em outras fases escolares, realizando diagnósticos que evidenciem esse conhecimento. Esse primeiro princípio leva o professor a entender que é importante que o aluno entenda o funcionamento das línguas humanas, tanto quanto faça uma reflexão linguística sobre os aspectos gramaticais da língua.

O segundo princípio é sobre “desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados” (PILATI, 2017, p. 107). Segundo a autora, de acordo com os conceitos de Bransford *et al.* (2007), ser especialista é organizar o conhecimento em torno do que é

---

<sup>55</sup> A autora propõe para tanto, uma adaptação das diretrizes apresentadas por Bransford *et al.* (2000), na obra: *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Pilati (2017) diz que nessa obra os autores consideram que, para que a aprendizagem ocorra efetivamente, “é necessário que os estudantes tenham a oportunidade de aprender o sentido dos assuntos estudados”.

essencial, é desenvolver a habilidade para obter informações significativas; o que é diferente de desenvolver uma lista de regras relevantes. Logo, a ideia de Pilati (2017) é que os alunos aprendam a pensar como os especialistas fazem. Especialistas que estudam as línguas buscam identificar padrões. No caso das línguas, isso significa desenvolver a capacidade de entender os fatos e as ideias advindos dos conceitos, organizar o conhecimento e controlar a própria aprendizagem (metacognição). Portanto, a autora propõe que as atividades didáticas devem levar os alunos aos seguintes resultados (PILATI, 2017, p.105):

- a. *Aprender a identificar padrões;*
- b. *Desenvolver uma compreensão profunda do assunto;*
- c. *Aprender quando, onde e por que usar tal conhecimento, levando em conta as condições.*

Os linguistas entendem que as línguas por serem a manifestação de um conhecimento inato possuem propriedades em comum, logo as análises das diversas línguas recaem comumente sobre: ordem das palavras, seleção de argumentos, presença de elementos adjuntos na oração, concordância entre os termos da oração e efeitos de sentido diante das combinações dos termos. É sobre esse conjunto de propriedades básicas que os alunos irão *aprender a identificar padrões* da sua própria língua. Posteriormente, “os alunos poderão entender o que está em jogo na formação de uma oração e no uso dos recursos gramaticais” (PILATI, 2017, p.107). Nesse procedimento, os fatos linguísticos devem ser apresentados aos alunos de maneira gradativa quanto ao grau de complexidade. A ideia de se apresentar vários assuntos de forma superficial não contribui para o aprendizado efetivo. Enfim, os alunos terão capacidade de utilizar o conhecimento de língua para ler criticamente e elaborar textos.

O terceiro princípio é sobre “promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas” (PILATI, 2017, p. 108). Nesse sentido o aluno deve ser levado a envolver-se no processo tendo a compreensão clara do assunto a ser estudado. E, na medida em que aprendem, deve-se observar as informações que estão faltando para aquilo que ainda não foi aprendido. “Esse aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos de criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem.” (PILATI, 2007, p. 108). Nesse princípio baseia-se a definição do momento em que os aprendizes devem ter contato com as diversas formas de expressão escrita, momento também de protagonizarem realizando produções escritas nas quais reconheçam os conhecimentos gramaticais já

conscientemente percebidos. É o momento de testar, criar, modificar, controlar o conhecimento acomodado. A autora sugere, para esse momento, a utilização de recursos didáticos como materiais concretos, criação de jogos com materiais recicláveis, elaboração de tabelas, oficinas de escrita, análise e revisão textual, cujo objetivo seja “promover consciência linguística acerca dos conceitos básicos da organização gramatical”. (PILATI, 2017, p.109)

Como será demonstrado, a atividade geradora de dados para o presente estudo está fortemente baseada nas considerações de Pilati (2017) sobre a aprendizagem linguística ativa. É o que passamos a expor.

#### 4.2 A constituição do *corpus*

Nesta seção, apresentamos os princípios metodológicos que orientaram a constituição do *corpus* para a análise da interlíngua. Adotando um enfoque de cunho exploratório e descritivo, bem como os princípios teóricos da Gramática Gerativa (cf. Capítulo 2), propomos uma atividade experimental para a coleta de dados da interlíngua baseada na proposta de Pilati (2017).

A coleta dos dados foi orientada para a investigação da interlíngua do surdo aprendiz de LP como L2, na modalidade escrita, considerando o uso de sintagmas nominais com artigos definidos marcados com os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], em oposição ao uso de sintagmas nominais nus, que, em português, são interpretados como genéricos e marcados consistentemente como [-DEFINIDO] e [-ESPECÍFICO]. A leitura indefinida, associada aos traços [-DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], foi atestada nos dados do grupo controle, como uma leitura possível, no contexto.

A pesquisa controlou atividades voluntárias de dezenove participantes surdos e de oito participantes ouvintes. Os ouvintes foram considerados como grupo controle, atuando como referência em relação às variáveis analisadas. O perfil dos participantes tem-se a seguinte configuração:

1) Participantes ouvintes do grupo controle: falantes nativos de língua portuguesa, com formação acadêmica<sup>56</sup> de acordo com os seguintes níveis: educação básica, graduação e pós-graduação, na proporção de 1/2/4 respectivamente. Legenda 1, a seguir, apresenta a identificação dos participantes ouvintes (grupo controle).

---

<sup>56</sup> Áreas de formação dos participantes do grupo controle: Direito, Educação Física, Pedagogia, Geografia, Gastronomia e Medicina.

<b>IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES OUVINTES (GRUPO CONTROLE)</b>
PO1
PO2
PO3
PO4
PO5
PO6
PO7

**Legenda 1**

2) Participantes surdos: falantes de língua de sinais brasileira como primeira língua e português brasileiro escrito como segunda língua, com formação acadêmica nos seguintes níveis: educação básica, graduação e pós-graduação, na proporção de 8/7/4<sup>57</sup> respectivamente. Todos os participantes surdos apresentam grau de surdez severa e/ou profunda<sup>58</sup>, todos consideram-se fluentes em LSB. Quanto à fluência em português escrito, quatro dos dezenove surdos consideram ter fluência fraca, quatorze consideram ter fluência média e apenas um considera ter boa fluência. Todos os surdos são filhos de pais ouvintes, sendo 42% desses pais usuários<sup>59</sup> de LSB e 58% não. Onze surdos declararam se comunicar em LSB com os familiares, mas disseram que, não exclusivamente, pois fazem uso simultâneo da língua portuguesa, e ainda, sete deles declararam se comunicar apenas em português<sup>60</sup> com os familiares. Onze participantes disseram ter uma leitura mediana em português e todos declararam que precisam do auxílio do intérprete para compreender o que leem. Nenhum dos participantes surdos declarou que não gosta de ler. A maioria dos participantes disse ter tido instrução de base oralista em alguma fase da vida educacional e participaram de classes mediadas por intérpretes, e apenas um dos participantes estudou em uma escola bilíngue na educação básica, nas séries finais. Quatorze participantes disseram ter aprendido língua de sinais na infância (entre 1 e 12 anos de idade), três disseram ter a adquirido na adolescência e dois não souberam especificar a idade. A legenda 2, a seguir, apresenta a identificação dos participantes surdos, bem como o nível de proficiência, distribuído em Básico (A1) e (A2) e intermediário (B1) e (B2) – a ser detalhado adiante.

<sup>57</sup> Áreas de formação dos participantes surdos: Pedagogia, Recursos Humanos, Educação Física, Gestão Pública e Letras-Libras.

<sup>58</sup> Um voluntário surdo foi eliminado da pesquisa por ter ensurdecido na fase adulta, e portanto, apresentar a língua portuguesa como primeira língua e ser hoje um aprendiz de LSB como L2.

<sup>59</sup> Os participantes relatam que a fluência da língua de sinais dos familiares é precária.

<sup>60</sup> Nesses casos, fazem uso do português oral.

<b>IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES SURDOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA</b>	
Identificação Participante	Nível
PS1	A1
PS2	A1
PS3	A1
PS4	A1
PS5	A2
PS6	A2
PS7	A2
PS8	A2
PS9	A2
PS10	A2
PS11	A2
PS12	A2
PS13	B1
PS14	B1
PS15	B1
PS16	B1
PS17	B2
PS18	B2
PS19	B2

**Legenda 2**

O grupo de participantes surdos é de alunos jovens e jovens adultos que frequentam um curso particular, situado em Brasília, DF, destinado a aulas particulares de português L2 escrito para surdos, com instrução dada em LSB por professor ouvinte, fluente em LSB. No caso, esta pesquisadora é a professora desses alunos. O que motiva esses alunos a buscarem esse tipo de atendimento normalmente é o interesse pessoal em se desenvolverem no âmbito profissional. Muitos deles já estão no mercado de trabalho, e chegam com queixas semelhantes, como dificuldades de comunicação entre os pares e a chefia, desejo de ascensão profissional dentro e fora da empresa; outros estão em situação de desemprego, mostram o anseio e/ou necessidade de empregabilidade com vistas à independência financeira. Ainda com interesses profissionais, buscam aprimorar o conhecimento da língua portuguesa escrita para galgar formações acadêmicas como graduação, mestrado e doutorado. Logo, vale ressaltar que essa pesquisa se deu nesse âmbito diante, dessa realidade social.

A atividade experimental teve a duração de oito aulas com duração aproximada de 2h cada aula. Os 19 participantes surdos estavam distribuídos em 5 (cinco) turmas: 3 (três) turmas de nível básico e 2 (duas) turmas de nível intermediário (níveis que foram

subdivididos em A1, B2, B1 e B2, após o teste diagnóstico, apenas para melhor análise dos dados). Os recursos materiais utilizados na pesquisa foram: sala equipada com mesa de reunião<sup>61</sup>, quadro branco, televisão, copiadora, internet, celulares, papéis, canetas, lápis e borracha, brindes oferecidos nos jogos.

A pesquisa foi desenhada para verificar se e como estudantes surdos, que passaram por nove a quinze anos de instrução formal, em contexto educacional em que a língua portuguesa é a língua de instrução, com a presença de intérpretes de libras-língua portuguesa, e em casos reduzidos, em contexto educacional bilíngue, fazem uso do artigo definido presente na estrutura da língua alvo. E se o fazem, que padrões de estrutura são usados para realizar as sentenças e como se justificam as escolhas observadas, tendo em vista as hipóteses sobre a estrutura do sintagma determinante na L1 e na L2, tendo em vista a abordagem da teoria gerativa para o desenvolvimento da L2.

Além de observar como se dá o uso dos artigos, buscou-se instruir os participantes sobre determinados usos do artigo no PB, com a pretensão de saber se, após a instrução, os participantes foram favorecidos quanto à aquisição da estrutura das sentenças da segunda língua delineadas previamente pelo pesquisador. Para tanto a pesquisa foi realizada em três etapas: etapa 1, de diagnóstico, etapa 2, de instrução e etapa 3, de pós-instrução, etapas que geraram dois tipos de produção: teste diagnóstico (produção espontânea) e testes de pós-instrução (produção semi-estruturada), estes últimos gerando os dados da pesquisa que serão analisados na próxima seção.

O grupo controle realizou apenas as atividades escritas (ou seja, não receberam instrução), a saber o teste diagnóstico (produção espontânea) e os testes pós-instrução (produção semi-estruturada). A ausência de instrução se deve ao fato de que o conhecimento nativo do português não exigiria tal procedimento, havendo ainda o interesse de verificar a escolha dos participantes ouvintes em relação à possibilidade de utilizar nominais nus (no singular e no plural) e sintagmas definidos nos contextos de interpretação genérica. Vale ressaltar ainda que o experimento não teve como proposta abarcar todos os usos do artigo em língua portuguesa, mas focou em distinguir o contraste entre estruturas com artigo definido com traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO] e estruturas com nominais nus com sentido

---

<sup>61</sup>A disposição em “U” é importante para que os surdos se comuniquem entre si e com o professor e tenham a visão ampla de tudo que ocorre em sala de aula.

genérico. O intuito foi abarcar os opostos como princípio de instrução para, adquiridos esses conceitos, os estudantes pudessem continuar a ser instruídos quanto aos demais usos do artigo na língua alvo.

A primeira etapa da pesquisa, denominada de etapa diagnóstico, com o intuito de verificar o uso do artigo em produção textual espontânea, ocorreu da seguinte forma: foi solicitado aos participantes que assistissem um vídeo mudo, com duração de cinco minutos, denominado “Love Recipe”<sup>62</sup>. Após a projeção do vídeo, foi requerida uma produção livre de texto (de 5 a 15 linhas aproximadamente), em que os participantes deveriam reproduzir em português escrito, um resumo da história projetada no vídeo (Atividade 1 – Anexo 2). Antes de começar a produção escrita, os participantes (surdos e ouvintes) tiveram a oportunidade de comentar sobre o vídeo (em LSB e português), fazendo colocações e expondo opiniões sobre questões sociais levantadas pela história do vídeo, tais como preconceito, amor, relacionamento, modos de vestir, realidade financeira, Pets, etc. Em relação aos surdos, a intenção do pesquisador com a conversa informal sobre o vídeo foi que os participantes se sentissem à vontade para que o momento da escrita não fosse penoso, pois normalmente essa é uma atividade em que os surdos não se sentem motivados e têm receio de serem julgados ou avaliados. Foi um momento que, além de ter proporcionado bate papo, favoreceu que alguns deles quisessem representar o vídeo, alguns recontaram a história sinalizando, pois queriam memorizar o enredo para recontar com exatidão. Posteriormente, não houve intercorrências no momento da produção escrita.

O objetivo desse diagnóstico foi investigar a gramática de interlíngua, observando particularmente como a categoria dos determinantes estaria sendo preenchida pelos surdos, se haveria o uso de artigos definidos, indefinidos ou nominais nus, pronomes pessoais, demonstrativos etc, seja em posição de sujeito ou em posição de objeto. Esse teste também teve o objetivo de observar se as sentenças convergiam ou não com a estrutura da língua alvo. A análise do teste diagnóstico foi determinante para que o pesquisador dividisse os participantes em níveis de proficiência em relação à língua alvo. Os níveis de proficiência propostos foram baseados a partir das estruturas apresentadas na produção textual gerada na fase diagnóstica, observando-se o grau de complexidade e a habilidade de comunicação escrita.



<sup>62</sup> Acesse o vídeo “Love Recipe”. O vídeo retrata o relacionamento de um casal em que homem e mulher agradam-se mutuamente como forma de expressar amor um pelo outro.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECR (2001)<sup>63</sup> foi um documento de auxílio para que os níveis de proficiência fossem nomeados como: A1, A2 (nível básico), e B1 e B2 (nível intermediário); subdivisão utilizada no documento que adotamos neste trabalho. O QECR descreve o que os aprendizes de línguas demonstraram realizar em atos comunicativos em cada um dos níveis de proficiência avaliando produções de fala, escrita criativa, compreensão na leitura e interação escrita. Para determinar de fato o nível de proficiência dos nossos participantes para os fins desta pesquisa, foram observadas as condições comunicativas considerando a realidade linguística dos surdos. A subdivisão entre A1 e A2, B1 e B2 ficou evidente quanto à estrutura das sentenças elaboradas e aos aspectos formais do texto. De A1 para A2 percebe-se desenvolvimento linguístico em direção à língua alvo: argumentos verbais e nominais, uso de algumas preposições adequadas, concordância nominal em alguns casos, uso de pontuação nem sempre adequada na tentativa de marcar fronteira oracional através da pontuação, uso de acentuação parcialmente correto, etc. De B1 para B2 percebe-se desenvolvimento linguístico gramatical e aspectos de formalização textual concisos: uso convergente de preposições e conjunções, flexão verbal adequada, coesão e coerência, elaboração de discurso indireto, uso devido de pontuação, acentuação, paragrafação, etc. Além disso, o diagnóstico serviu para instaurar, durante toda a fase de instrução e pós-instrução, um contexto discursivo definido de modo que locutores e alocutários tivessem em mente os referentes, os quais estariam referencialmente sendo situados no contexto, um requisito para que fosse feita a distinção com a situação de interpretação genérica.

Antes de passar para a segunda etapa do experimento, os alunos participaram de um jogo, que teve o objetivo de conscientizá-los sobre a manifestação do gênero por meio do uso dos artigos nas línguas, de forma que eles entendessem como a questão do gênero é manifesta na L1 (LSB), diferenciando-se da L2 (português brasileiro), em aquisição. O jogo foi construído por meio digital pela pesquisadora, utilizando-se do site Kahoot, que permite a criação de jogos e sua execução, com a utilização da internet e do celular. O jogo foi composto de nomes concretos soltos para que os participantes incluíssem na posição pré-nominal o artigo que julgassem conveniente com a língua alvo. O resultado do jogo foi

---

<sup>63</sup> Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) é um instrumento linguístico norteador para a harmonização do ensino e aprendizagem de línguas na grande Europa. O documento define níveis de proficiência de aprendizes de línguas baseados no que os aprendizes apresentam em relação as habilidades comunicativas em determinada língua. Não se utilizou o documento para fixar normas ou rótulos aos participantes, nem é um documento para ser seguido à risca quanto ao ensino de línguas para surdos. Para fins desta pesquisa, deu suporte para a distinção entre os níveis de proficiência dos usuários da língua alvo, descritos no documento como: utilizador elementar (A1 e A2), utilizador independente (B1 e B2), utilizador proficiente (C1 e C2). No caso desta pesquisa, os participantes correspondiam aos níveis elementar (A1 e A2) e independente (B1 e B2), não houve participantes do nível proficiente. (QECR, p. 49)



caracterizado como dados distratores. É interessante ressaltar importância que esse jogo teve para que os participantes percebessem que é natural que um falante de segunda língua tenha dificuldades em se apropriar desse aspecto na língua alvo.

A segunda etapa, a de instrução, se deu mediante instrução guiada, no sentido de o professor/pesquisador ser o mediador para tornar os surdos participantes, primeiro, conscientes do conhecimento linguístico da sua própria língua, a LSB, para posteriormente avançarem em direção ao conhecimento da segunda língua, o português escrito. Essa etapa foi importante para que os participantes lograssem consciência da língua natural de que fazem uso, compreendendo que a língua de sinais possui estruturas gramaticais tanto quanto quaisquer outras línguas.

Nesses aspectos, o desenho da atividade experimental foi guiado pelas considerações de Pilati (2017), conforme exposto anteriormente (cf. seção 4.1). Em particular, observaram-se os princípios propostos por Bransford *et al.* (2007), citados pela autora, a saber: “levar em consideração o conhecimento prévio do aluno”; “desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados”, “promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas”. Vale lembrar ainda que a abordagem teórica da gramática gerativa e as concepções sobre faculdade de linguagem e o conceito da gramática inata fizeram parte do conhecimento do pesquisador e permearam todas as discussões em torno da L1 e da L2 durante a exposição dada aos participantes (cf. Capítulo 2).

Passamos a descrever as ações realizadas durante a etapa 2<sup>64</sup>, em que, de acordo com o desenho da atividade experimental, foi produzido o contexto para o desenvolvimento da consciência linguística dos participantes em relação ao uso de determinantes na LSB e em português. Nesse primeiro momento, a instrução teve por objetivo levar os estudantes a identificarem a presença da categoria dos determinantes na LSB, pois o início da instrução se deu com um trabalho sobre a referenciação em LSB e como são realizadas essas estruturas (cf. Anexo 1 – Slides da Parte 1 da instrução). Os participantes tiveram liberdade para mostrar



<sup>64</sup> O código permite acessar os slides da instrução. A importância em observar os slides da instrução é observar que os dados do *input* vão sendo fornecidos aos poucos nos slides, à medida que os participantes vão tendo percepção do que é solicitado, nova informação é dada. É possível observar esse andamento no modo “apresentação de slides” do power point.

exemplos diversos sobre como referenciar em LSB. Como nos exemplos a seguir<sup>65</sup>, retirados dos slides utilizados, os surdos foram conduzidos à compreensão de que a categoria dos determinantes na LSB é realizada por apontação, por classificadores, ou pela direção do olhar (vídeo sobre a Chapeuzinho Vermelho no curso de Letras Libras):



Ainda na etapa da instrução, a pesquisa tinha por objetivo apresentar a categoria dos determinantes na segunda língua, o português (escrito). O objetivo dessa segunda etapa era que os participantes identificassem a presença do determinante como marcadores da leitura [+DEFINIDA] e [+ESPECÍFICA] ( nos termos de Kato, 1974, cf. Capítulo 3) dos sintagmas nominais em estruturas de posse e sintagmas nominais modificados por sentenças relativas encaixadas, no PB. Inicialmente, a referenciação, que já era um conhecimento considerado consciente para os participantes, falantes nativos de LSB, por sua proeminência como recurso da modalidade visual-espacial, foi examinada contrastivamente em português, particularmente com relação ao uso do artigo e do pronome demonstrativo, fazendo-se com

<sup>65</sup> Alguns termos técnicos os participantes já conheciam, como “classificadores”, “pronomes”, “referente”, mas alguns foram inseridos sem maiores dificuldades, como “referenciação”, “apontação” dentre outros durante as fases da instrução.



<sup>66</sup> Acesso ao vídeo.

que os participantes associassem a categoria determinante na LSB (L1) e no português (L2). Desse modo, foi possibilitado o esclarecimento de que o processo de referência ocorre na língua portuguesa por meio do artigo definido. No processo de comparação entre as línguas, ambas consideradas relevantes na composição do *input* linguístico, foi fornecida a transcrição dos dados de LSB em confronto com os dados do português (cf. Anexo 1– Slides da Parte 2 da instrução). Observemos os exemplos:

The image displays two examples of linguistic comparison between Portuguese and LSB. The first example, titled "Referenciação em português", shows a Portuguese sentence "João é muito bonito, eu quero namorar com ele." with "João" and "ele" highlighted in blue. Below it is the LSB transcription "J-O-Ã-Oloc BONITO QUERER NAMORAR IX3". The second example, titled "O artigo em Português", shows two Portuguese sentences: "O carro do João é um fusca." and "O carro que eu comprei custou 125 mil.", with "O" and "carro" highlighted in yellow. Below them are the LSB transcriptions "J-O-Ã-O CARRO POSS IX3" and "CARRO POSS IX3 J-O-Ã-O", and "O carro que eu comprei custou 125 mil." and "O carro que eu comprei CARRO XI1 COMPRAR". Small illustrations of a car and a person are also present.

É importante destacar que, em todo o processo de instrução, a utilização das cores, assim como de sublinhados e setas, mostrou-se importante para a realização de associações das estruturas pelos participantes, pelo menos no processo de instrução. Verificou-se que eles se referiam às cores quando se reportavam aos traços de definitude, ou às sentenças de posse, ou às relativas, ou aos nominais nus etc. Como não foi exigido dos participantes que utilizassem a nomenclatura dada pela gramática tradicional, logo a cor tornou-se uma boa referência durante a comunicação com o professor. Assim, se uma cor foi escolhida para fazer referência a uma determinada categoria ou estrutura, foi importante que ela fosse mantida até o final. Por exemplo, durante a instrução, artigos femininos foram marcados em vermelho, masculinos em azul, relativas em verde, possessivas em azul, nominais nus em amarelo. Gradativamente, as glosas e as cores foram retiradas da instrução. Até que por fim, como veremos, os últimos testes da etapa 2 (pós-instrução), não foram constituídos nem de imagens, nem de cores.

Apesar de não ter sido foco da análise, mas por ser uma preocupação recorrente dos surdos aprendizes de português L2, o gênero do artigo fez parte da instrução, como categoria distratora, no conjunto de dados aos quais os participantes foram expostos. A discussão sobre o gênero do artigo também foi realizada comparativamente com a língua de sinais e, num processo investigativo, os participantes descobriram que o gênero nas línguas de sinais é uma categoria inerente e nem sempre morfologicamente expresso. Observa-se que os dados da língua são apresentados aos participantes, mas o professor não fornece as regras subjacentes antes que os participantes possam deduzi-las pela observação dos dados do *input*, seguindo os

princípios da aprendizagem ativa (Pilati, 2017, cf, seção 4.1). Após a observação dos dados os alunos foram submetidos a um jogo sobre o uso de artigos, elaborado na internet pelo pesquisador, em que os alunos jogam com seus celulares acessando a internet (c.f. Anexo 1 – Slides da Parte 2 da instrução). Vejamos um exemplo:

O gênero do artigo

A sala	A Cadela	O quarto	O Cão
A balança	A Vaca	O chocolate	O Boi
A fruta	A Mulher	O fogão	O Homem
A cozinha	A Gata	O morango	O Gato
A meia	A Menina	O banheiro	O Menino

QUAL É A REGRA?      QUAL É A REGRA?

Dando continuidade à etapa de instrução, foi oferecido aos participantes um novo conjunto de sentenças do português. Nessa atividade, os participantes deveriam notar que algumas sentenças apresentavam nomes com e sem artigo. Na análise do significado, eles conseguiram identificar que, em algumas sentenças, os sintagmas nominais tinham sentido genérico sendo marcados pelos traços [-DEFINIDO][-ESPECÍFICO] nos termos de Kato (1974) e, em outras, eram interpretados de acordo com os traços evidenciados[+DEFINIDO][+ESPECÍFICO]. Observemos os exemplos:

QUAL É A REGRA?

1. O bolo da minha mãe é delicioso.
2. Homem apaixonado faz loucuras!
3. A chuva de Brasília é muito forte.
4. Bolos de chocolate são deliciosos.
5. O cachorro da vizinha está latindo.
6. Mulheres gordinhas sofre bullying.
7. Sapato velho é confortável.
8. Cachorros são amigos fieis.

Existem situações em que o uso do artigo é obrigatório e em que é possível deixar os substantivos sem artigo. Qual é a regra?

Para se referirem aos nomes sem artigo, com sentido genérico, os participantes utilizaram sinais como: GERAL e QUALQUER. E para se referirem aos nomes com artigo, interpretados como [+ESPECÍFICO], utilizaram os sinais: FOCO, DETALHE, ESPECÍFICO. Nessa primeira observação, os participantes compreenderam que pode haver sentenças em

português com nominais sem artigo. Alguns deles, assim que observaram as sentenças com nominais nus, julgaram que essas estavam “erradas”, mas na interação com os próprios colegas e nas discussões entre eles, chegaram à conclusão de que os nominais nus eram possíveis se associados ao sentido genérico. Sempre que os participantes chegavam às conclusões pertinentes com a estrutura da língua alvo, a regra era reforçada e escrita no quadro utilizando esquemas simples criados pelos próprios alunos. (c.f imagem 1).

O próximo passo da instrução foi reforçar as primeiras regras: contexto definido/específico vs. contexto genérico. Para isso, foram utilizadas imagens do vídeo quando se tratava de um contexto específico que exigia o uso do artigo e imagens alheias ao vídeo quando se tratava de nominais nus com sentido genérico. Observemos o exemplo:

**QUAL É A REGRA?**

**Frases com artigos**



O bolo que o homem do filme faz é delicioso!  
BOLO Locbolo HOMEM FILME FAZ (BOLO)Loc DELICIOS@

**Frases sem artigo**



Bolos de chocolate são deliciosos!  
BOLO CHOCOLATE VÁRIOS DELÍCIA  
BOLO (repetição) CHOCOLATE DELÍCIA

A próxima etapa da instrução foi fazer os participantes perceberem que existiam dois tipos de estrutura que levavam artigo definido, porque ambas possuíam um termo que modificava (e especificava) o nome, o que permitia atribuir ao sintagmas nominais os traços de [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO]. A observação dos traços no determinante das sentenças propostas só foi possível porque elas se referiam ao filme, logo locutor e alocutário tinham os referentes em mente (cf Kato, 1974, Capítulo 3). As duas estruturas analisadas pelos participantes que necessitavam do uso do artigo definido no contexto estabelecido eram sentenças com sintagmas nominais possessivos e nomes relativizados. Nesse momento, já fizemos a retirada das imagens e também das glosas em LSB (cf. Anexo1– Slides da Parte 2 da instrução). Observemos os exemplos:



### Frases com artigos- REGRA 1

• O filme que nós assistimos se chama "Love Recipe".

[O filme que nós assistimos] se chama "Love Recipe".

• O bolo que o homem do filme faz é delicioso!

[O bolo que o homem do filme faz] é delicioso!

• O quadro que está na parede tem o desenho da mulher.

[O quadro que está na parede] tem o desenho da mulher.

### Frases com artigos-REGRA 3



• O cachorro da mulher tem olhos grandes.

[O cachorro da mulher] tem olhos grandes.

• O quarto da mulher é muito bonito.

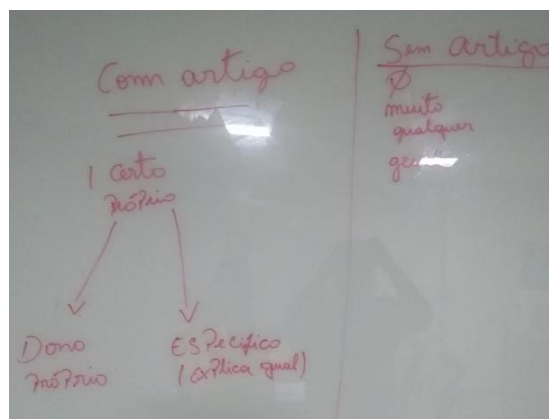
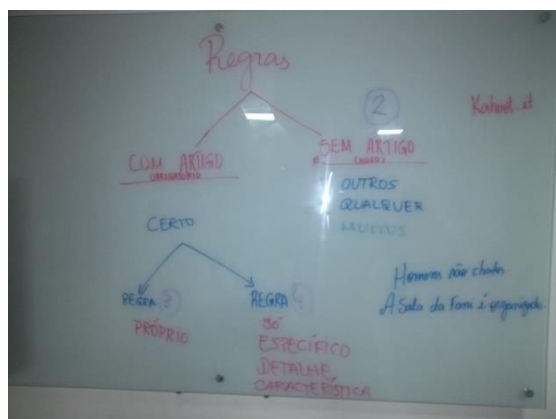
[O quarto da mulher] é muito bonito.

• O bolo do homem ficou lindo!

[O bolo do homem] ficou lindo!

Nessa etapa, os participantes foram desafiados a observar o que estava diferente nas sentenças já que todas possuíam o artigo definido. Para as restritivas, os participantes sinalizaram palavras como: DETALHE, DESCRIVER, EXPLICAR, NÃO É QUALQUER, além de terem observado que antes da “explicação” aparecia a partícula QUE. Para as possessivas eles observaram a ordem possuído-possuidor e sinalizaram utilizando o sinal de PRÓPRIO, a pós o possuído, que indica posse nessa língua, e sinal utilizado para dar ênfase conforme Chan-Vianna (2003) e Prado (2014), (cf. seção 4.3.3). Os alunos passaram por repetidas exposições aos *inputs* organizados, preenchendo lacunas, organizando as regras, criando novos exemplos, até elaborarem um pequeno esboço que representasse as regras compreendidas até então. Observemos a imagem abaixo de dois desses esquemas organizados pelos participantes :

Imagem 1



A terceira etapa, a de pós-instrução, ocorreu imediatamente após as instruções, por meio das seguintes atividades:

Atividade 2: teste de preenchimento de lacunas (cf. Anexo III) – constituído de sentenças com estrutura de posse, estruturas relativas, nominais nus e sentenças distratoras. Observemos alguns exemplos:

1. \_\_\_\_ mulher é gordinha.
2. \_\_\_\_ namorada do cozinheiro é gordinha.
3. \_\_\_\_ pessoas felizes se apaixonam rápido.
4. \_\_\_\_ cozinha que o homem usou para preparar o bolo estava limpa.
5. \_\_\_\_ homem que fez o bolo é magro.

#### O homem apaixonado

O homem está apaixonado pela mulher gordinha e ela ama comer bolos de chocolate.

HOMEM: Meu bem vou preparar um delicioso bolo para você. Você quer?

MULHER: Sim meu bem, \_\_\_\_ bolos que você faz são maravilhosos, principalmente se for de chocolate.

HOMEM: Ok, \_\_\_\_ bolo vai ser de chocolate, do jeito que você gosta.

MULHER: Hummmm....

Atividade 3: teste de julgamento de gramaticalidade<sup>67</sup> (c.f. Anexo IV) <https://create.kahoot.it/share/artigo-teste-de-gramaticalidade-atividade-3/038ebc0f-5e2c-45bd-9af2-99631ef28a84> – constituído de jogo criado na internet em que os participantes disputavam entre si jogando também com o uso dos celulares. Esse teste também dispunha de sentenças com estrutura de posse, estruturas relativas, nominais nus e sentenças distratoras. Observemos alguns exemplos:

---

<sup>67</sup> Nos testes de gramaticalidade foi escolhido o verbo “COMBINAR”, por se tratar em LSB, de um verbo com uma carga lexical interessante para esse tipo de julgamento.



Atividade 4: teste de julgamento de gramaticalidade (cf. Anexo V- <https://create.kahoot.it/share/atividade-4-teste-de-gramaticalidade/628d82b6-e31d-4f4e-a511-e7628915e9b5> ) - composto nos mesmos moldes da atividade 3, porém a atividade não contém imagens, apenas sentenças em língua portuguesa. Observemos alguns exemplos:

(1) O homem do vídeo cozinha muito bem.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

(2) Roupa que o homem usa é engraçada.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

Atividade 5: teste de gramaticalidade (cf. Anexo VI - <https://pt.islcollective.com/video-lessons/love-recipe> - constituído de jogo, também elaborado na internet; filme assistido na atividade diagnóstico, a ser assistido novamente pelos participantes; na apresentação, o filme é pausado e surge a sentença a ser avaliada quanto à gramaticalidade na língua portuguesa. Observemos os exemplos:



(3) Cachorrinho do filme tem olhos grandes.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

(4) A toalha que a mulher está usando é azul.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

Importante observar que as sentenças testadas foram criadas com o seguinte critério: sentenças cuja categoria determinante possuíam traços [+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO], ou seja, sentenças com estrutura de posse e relativas, foram contextualizadas pelo vídeo (texto gerador do início da pesquisa), referiam-se ao enredo e aos personagens do vídeo. Já as sentenças com nominais nus, marcados por traços [-DEFINIDO] [-ESPECÍFICO] faziam referência a contextos discursivos fora do universo do vídeo. As sentenças com nominais nus com sentido genérico foram reforçadas ou pelo contexto dado pelo próprio texto ou por associação de imagens distintas do vídeo.

#### 4.3 A análise dos dados

Nesta seção, passamos a analisar os dados da pesquisa em relação às duas etapas realizadas para a coleta dos dados.

Conforme mencionado na seção anterior, a primeira etapa refere-se ao teste diagnóstico, teste em que os participantes realizaram livre produção textual incentivados a contar, na modalidade escrita da LP, a história do vídeo mudo “Love Recipe” assistido por eles. Da análise dos textos dos participantes, realizamos um levantamento dos padrões estruturais que surgiram nos textos, em relação a realização do sintagma determinantes (doravante, DP), observando a presença e ausência de artigos, na posição de sujeito e na posição de objeto.

A segunda etapa refere-se à coleta de dados por meio de atividades (semi-estruturadas) de preenchimento de lacunas e testes de julgamento de gramaticalidade. Nessa etapa escolhemos como variável dependente para a análise a realização dos nominais nus, motivados pelos resultados que o teste diagnóstico. Sobre a escolha da variável e suas implicações iremos esclarecer melhor durante a análise propriamente dita.

Antes de passar à análise em função das etapas 1 e 2, apresentamos o total de dados analisados no experimento na Tabela 1, abaixo [legenda: Distratores (DISTR); Estrutura Possessiva (POSS); Relativa restritiva (RESTR); Nominal nul (Nom.nu); Diagnóstico (DIAG)]:

**Tabela 1** – Total de dados: Atividades vs. Tipos de estruturas

	<b>DISTR.</b>	<b>POSS.</b>	<b>RESTR.</b>	<b>NOM.NU</b>	<b>DIAG.</b>	<b>SOMA</b>
<b>Ativ.2</b>	286	286	243	260		1066
<b>Ativ.3</b>	78	52	52	81		263
<b>Ativ.4</b>	26	112	81	54		273
<b>Ativ.5</b>	0	189	114	81		384
<b>Subtotal</b>	390	639	481	476	451	
<b>TOTAL</b>						<b>2726</b>

#### 4.3.1 O uso dos artigos na interlíngua dos surdos

Uma das questões levantadas por Pilati (2017) no ensino de língua é fazer com que o aluno tenha consciência do que é a variação linguística dentro de um determinado idioma. Trazendo a mesma reflexão para o ensino de português L2 para surdos, além do aluno entender que a escrita é uma modalidade da língua portuguesa, podemos ir além, evidenciando que, entre as línguas, há variabilidade, e de acordo com a abordagem teórica que decidimos seguir, determinada por diferentes parametrizações que a GU permite fazer.

#### 4.3.2 Análise dos dados da fase diagnóstica

Como resultado da fase diagnóstica da pesquisa, passamos a analisar primeiramente os padrões estruturais que foram encontrados nos textos dos surdos e dos ouvintes (grupo controle) . Cabe ressaltar que o foco da análise sobre os textos produzidos se deu sobre o uso do artigo na estrutura do sintagma determinante, tanto em posição de sujeito como em posição de objeto. Passamos a descrever os padrões e exemplificá-los com dados retirados dos textos:

**Quadro 4:** Estruturas do DP na posição de sujeito

<b>PADRÕES ESTRUTURAIS NA POSIÇÃO DE SUJEITO</b>			
<b>POSIÇÃO DE SUJEITO</b>	SURDOS E OUVINTES	ART.DEF + N	Nome precedido por artigo definido
		<b>ART.IND</b> + N	Nome precedido por artigo indefinido
		Ø ART. + N	Nominal nu na posição de sujeito
	SURDOS	ART.DEF + PRON.PESSOAL	Pronome pessoal precedido de artigo definido
		PREP(*) + ART.DEF + N	Nome precedido de artigo e preposição não convergente

Observemos exemplos dos padrões de estruturação, retirados dos textos dos participantes surdos (PS) e ouvintes (PO):

(1) ART.DEF + N\_[SUJ]

(a) ‘A história amor...’ (PS1-A1)

(b) ‘A mulher está banheira mostrando a perna.’ (PS6-A2)

(2) ART.IND + N\_[SUJ]

(a) ‘Um cachorro brincou a bola...’ (PS14-B1) – **única estrutura entre os surdos**

(b) ‘Um homem e uma mulher com seu pet estão em casa.’ (PO5)

(c) ‘...onde um casal mora.’ (PO4)

(3) Ø ART + N\_[SUJ]

(a) ‘...homem ideia faz o bolo...’(PS1-A1)

(b) ‘...cão pega bola...’ (PS2-A1)

(c) ‘...homem mexendo o liquidificador...’ (PS6-A2)

(4) ART.DEF + PRON. PESSOAL\_[SUJ] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘o ele faz assura fogo guarda bolo..’ (PS2-A1)

(b) ‘a ela banho, roupa, batom...’ (PS2-A1)

(c) ‘...o ele balança...’ (PS9-A2)

(5) PREP (\*) + ART.DEF + N\_[SUJ] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘quase caiu do bolo...’ (PS5-A2)

Apresentamos a seguir exemplos de padrões de estruturação , retirados dos textos dos participantes surdos (PS) e ouvintes (PO):

**Quadro 5:** Estruturas do DP na posição de objeto

<b>PADRÕES ESTRUTURAIS NA POSIÇÃO DE OBJETO</b>			
<b>POSIÇÃO DE OBJETO</b>	<b>SURDOS E OUVINTES</b>	ART.DEF + N	Nome precedido de artigo definido
		PREP + ART.DEF + N	Nome precedido de preposição e artigo definido (preposição contraída ou não)
	<b>SURDOS</b>	PREP + Ø ART. + N	Nome nu com preposição
		Ø ART + N	Nome nu não convergente
		PREP(*) + ART.DEF + N	Nome precedido de artigo definido e de preposição - não convergente
		PREP(*) + Ø ART + N	Nome nu acompanhado de preposição – nu e preposição não convergentes
		Ø PREP + ART. DEF + N	Nome precedido de artigo definido e ausência de preposição

		Ø PREP (*) + Ø ART. + N	Nome nu e ausência de preposição não convergente
		PREP (*) + ART.DEF + N	Nome precedido de artigo definido com preposição não convergente
		PREP (*) + Ø ART + N	Nome nu preposição não convergente
	SURDOS E OUVINTES	ART.IND. + N	Nome precedido de artigo indefinido
		PREP. + ART.IND + N	Nome precedido de artigo indefinido e preposição
		Ø PREP. + ART. IND. + N	Nome precedido de artigo indefinido e ausência de preposição

(6) ART.DEF + N\_[OBJ]

(a) ‘O homem abriu o livro...’ (PS6-A2)

(b) ‘O cozinheiro começou a fazer o bolo...’ (PS19-B2)

(7) PREP + ART.DEF + N\_[PP]

(a) ‘Ele fez um bolo para a mulher’ (PS5-A2)

(b) ‘O homem faz o bolo coloca no forno’ (PS16-B1)

(8) PREP. + Ø ART. + N\_[PP] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘a mulher arrumar beleza bonita para esposo...’ (PS4-A1)

(b) ‘...levou o bolo para mulher...’(PS6-A2)

(9) Ø ART. + N\_[OBJ] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘...colocar faz vestido...’ (PS1-A1)

(b) ‘Depois mulher esta gaveta pega secadou.’ (PS8-A2)

(10) PREP (\*) + ART + N\_[OD] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘...pegar na roupa...’(PS10-A2)

(b) ‘A mulher foi tomar no banho...’ (PS13-B1)

(c) ‘A Heloísa toma banho do banheiro...’ (PS15-B1)

(11) PREP (\*) + Ø ART. + N\_[OD] -**apenas surdos realizaram**

(a) ‘...arruma em bolo de amor para ser bonito...’ (PS16-B1)

(b) ‘...pegar de bolo...’ (PS9-A2)

(12) Ø PREP + ART. DEF + N\_[PP] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘...quer brincar a bola..’ (PS6-A2)

(b) ‘O homem cobertura o caldo de chocolate..’ (PS7-A2)

(13) Ø PREP + Ø ART. + N\_[PP] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘...eles aceito concorda gostos cachorro.’ (PS1-A1)

(b) ‘Ele pega o forma de bolo deixou forno.’ (PS8-A2)

(14) PREP (\*) + ART.DEF + N\_[PP] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘...a mulher pegou no marido do quarto’ (PS15-B1)

(b) ‘...gostou a mulher pegou no marido do quarto.’ (PS15-B1)

(15) PREP (\*) + Ø ART. + N\_[PP] – **apenas surdos realizaram**

(a) ‘Ela começa fazer receita para bolo’ (PS3-A1)

(b) ‘...ela salva bolo com coração...’ (PS10-A2)

(c) ‘O João estava pronto de bolo...’ (PS12-A2)

(16) ART.**IND** + N\_[OBJ]

(a) ‘O primeiro mostra um homem fazendo um bolo...’(PS18-B2)

(b) ‘Tem um cachorro na casa que brinca com uma bolinha.’ (PO8)

(17) PREP + ART.**IND** + N\_[PP] – **apenas ouvintes realizaram**

(a) ‘É a história de um homem...’ (PO6)

(b) ‘A história se passa em uma casa onde um casal mora.’ (PO4)

(18) Ø PREP + ART.**IND** + N\_[PP]

(a) ‘Ele prepara a colocar uma forma de coração...’ (PS17-B2) – **única estrutura entre os surdos**

Identificados os padrões estruturais dos sintagmas nominais de surdos e ouvintes produzidos nos textos, a primeira observação geral a fazer é que várias das estruturas realizadas pelos surdos não correspondem a marcações paramétricas da língua portuguesa. Observamos isso em: (3), (4), (5), (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (18). Vimos que algumas são agramaticais devido à ausência da preposição ((12), (13), (18)) e outras pelo fato de a preposição ser não convergente ((5), (10), (12), (15), (16)). No primeiro caso, a hipótese é de que haja interferência L2 na interlíngua, já em que LSB o uso do sintagma preposicional não está associado a esses contextos sintáticos. No segundo caso, supomos que o estudante demonstra desenvolvimento linguístico, já que tem o conhecimento sobre o uso de preposições na língua alvo no contexto sintático interno ao sintagma verbal, embora a escolha da preposição não seja convergente.

Em (4) percebe-se que a estrutura ocorre entre aprendizes do nível básico, e essas foram as três únicas ocorrências encontradas nos dados. O uso de artigos acompanhados de pronome demonstrativo não é uma estrutura nem da L1, nem da L2, o que implica dizer que o aprendiz compreende a existência da categoria determinante, há indício de interferência da L1 dada presença do pronome pessoal (realizado por apontação em LSB) e ausência da compreensão a respeito da função referencial dada pelo artigo na L2.

Em (3), em posição de sujeito, e em (8) e (9), em posição de objeto, as estruturas apresentam-se com ausência de artigo. Supõe-se que haja interferência da L1, o marcador LOC na LSB não tem correspondência direta com o artigo na estrutura do DP em português, embora compartilhem traços do ponto de vista categorial (cf. Capítulo 3). Nota-se ainda que o aprendiz desconhece o traço [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO] dado pelo artigo em português, já que a sentença foi gerada em contexto de relação anafórica como os nomes identificados no vídeo assistido (texto gerador para a reprodução escrita em português). Conseqüentemente, entende-se que o aprendiz também desconhece o uso do artigo com sentido genérico na L1.

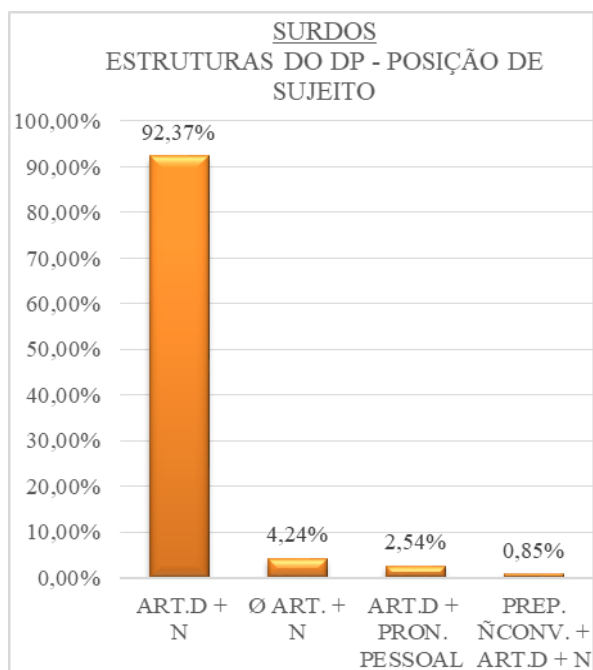
Em (1) e (6), observa-se a marcação dos parâmetros da L2 efetivada quanto ao uso do artigo definido. Supomos que o participante utilizou-se do artigo definido para marcar os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], considerando a referência dada no vídeo assistido, e também a possibilidade de compartilhar com o locutário/ leitor os mesmos referentes, dados pelo texto motivador (o vídeo), nos termos de Kato (1974) (cf. Capítulo 3). Assim, como vimos em Baldè (2011), o artigo definido em português faz a verificação do traço de

definitude na língua portuguesa. Já a especificidade é dada pelo contexto nessa língua. Em LSB, também observamos que os LOCs (apontação) realizam sinalização dêitica (cf. Ferreira Brito 1995; Prado2014), o que corresponde à marcação do traço de definitude, sendo a especificidade dada também pelo contexto discursivo. Vale observar que, como no português, a especificidade na LSB também é dada pelo contexto, não existindo evidências de marcação morfológica para esse fim, como se verifica em línguas como o samoano e sissala (Baldè, 2011, p.23), como mencionado no capítulo 2, seção 2.8.

Em (2) e (15) está evidenciado que o participante surdo, assim como os falantes nativos do português, conhece o traço [-DEFINIDO] associado ao artigo indefinido, sabendo utilizá-lo também em contexto em que o nome é marcado para o traço [+ESPECÍFICO], traço considerado possível no contexto dado no vídeo, recuperado anaforicamente pelo participante. Em (2), supomos que o artigo indefinido corresponde ao numeral em LSB. Se esse for o caso, é possível que a L1 seja um caso de interferência negativa na L2.

Dados os exemplos, apresentamos, no Gráfico 1, a seguir, a quantificação das ocorrências em função dos tipos de estrutura e da posição sintática. Foi considerado o universo de todos os sintagmas nominais produzidos nos textos dos surdos na posição de sujeito em relação às diferentes estruturas realizadas, excluindo-se o uso dos artigos indefinidos. O percentual de artigos definidos revela que a maioria dos participantes utilizou essa categoria de forma convergente com o português (L2), em que os nomes eram interpretados como [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], uma vez que sua referência foi definida no contexto do filme, por meio de relação anafórica e do compartilhamento da referência entre o locutor (autor do texto) e o alocutário (leitor). Quanto aos nominais nus, sua ocorrência não é associada à interpretação genérica no português brasileiro, logo o uso desses nominais foram tratados como não convergentes em relação à língua alvo, tendo em vista a leitura referencial dos nomes diante do contexto referencial mencionado.





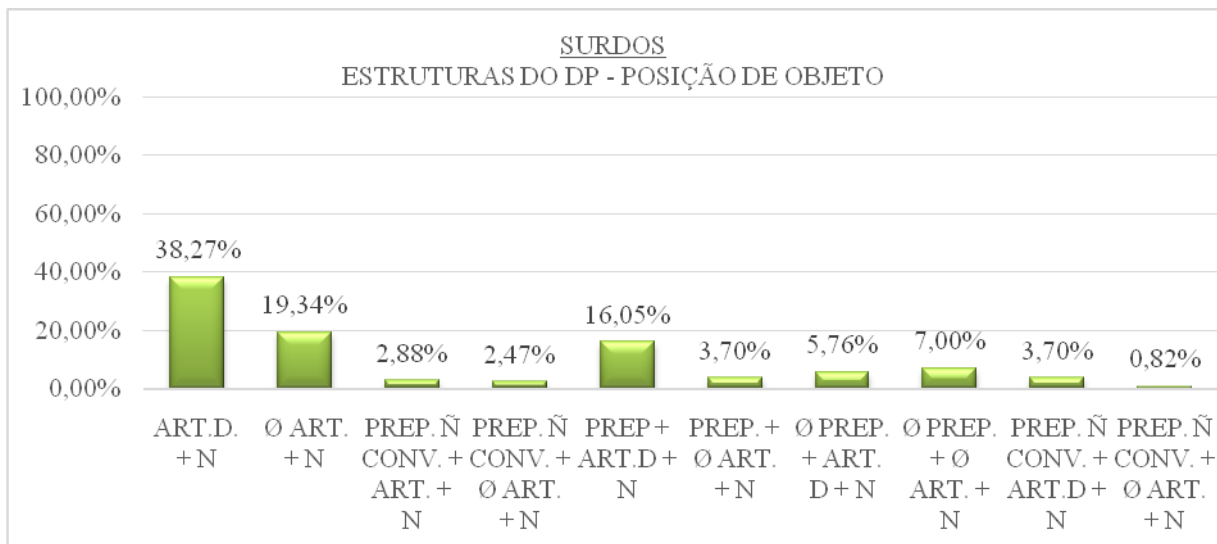
**Gráfico 1**

**Tabela 2** – Números absolutos referentes ao Gráfico 1

ART.D + N	Ø ART. + N	ART.D + PRONOME PESSOAL	PREP. ÑCONV. + ART.D + N	TOTAL
109	5	3	1	118

O Gráfico 2, a seguir, corresponde às estruturas dos sintagmas nominais na posição de objeto com presença de artigo definido e nominal nu, em alguns casos introduzidos por preposição (convergente ou não convergente, em relação à língua alvo) e, em outros casos, sem o uso da preposição necessária, excluindo-se as ocorrências de artigos indefinidos. É interessante notar a diversidade de estruturas, em alguns casos, inexistentes na L1 ou na L2. Fica evidente, nesse sentido, diante da variedade de estruturas que não correspondem a nenhuma das línguas, a existência de acesso à GU, no processo de aquisição – um aspecto que deixamos para análise futura. É interessante notar que, na posição de objeto, existe uso significativo de nominais nus na estrutura do DP (19,34%), e em estruturas preposicionais (13,99%). Lembrando que a referência dos nomes estava definida no contexto do filme, não há justificativa para o uso do nominal nu (nesses casos também não constaram pronomes demonstrativos, numerais, locativos). Esperava-se, portanto, o artigo definido [+ESPECÍFICO] [+DEFINIDO] na referência dos nomes. Nota-se, que nesse contexto sintático, a ausência do artigo não é associada à interpretação genérica do nominal, o que confirma a situação de opcionalidade na estruturação do DP, em relação ao uso do nominal nu

e do determinante.



**Gráfico 2**

**Tabela 3** – Números absolutos referentes ao Gráfico 2

ART.D. + N	Ø ART. + N	PREP. Ñ CONV. + ART. + N	PREP. Ñ CONV. + Ø ART. + N	PREP + ART.D + N	PREP. + Ø ART. + N	Ø PREP. + ART. D + N	Ø PREP. + Ø ART. + N	PREP. Ñ CONV. + ART.D + N	PREP. Ñ CONV. + Ø ART. + N	TOTAL
93	47	7	6	39	9	14	17	9	2	243

Verificamos também que a frequência de artigos definidos é menor na posição de objeto do que na posição de sujeito, ainda que se tenha uma quantidade maior de dados na posição de objeto (cf. Tabela 2 vs. Tabela 3), porém essa não foi uma questão aprofundada nesta análise. Conforme mencionado anteriormente, o presente estudo tem por objetivo promover a exposição (controlada) dos participantes surdos ao *input* linguístico quanto ao uso do nominal nu com sentido genérico, seguindo-se a testagem da estrutura na pós instrução.

Os Gráficos 3 e 4 referem-se à estruturas DP com artigo definido e ausência de artigo realizadas pelos participantes ouvintes (grupo controle). Foram excluídos os artigos indefinidos. De imediato observamos, no gráfico 4, menor variabilidade das estruturas na posição de objeto, se comparada com os dados experimentais (Gráfico 2, acima)<sup>68</sup>. Cabe observar que um dos participantes ouvintes produziu uma sentença com nominal nu. Nela ocorre o nome ‘história’ ((...) *história de um casal* ...). Consideramos que, nesse uso, a sentença é gramatical e assume a interpretação do tipo: ‘trata-se de (uma) história de um casal...’. Igualmente, esse tipo de uso do nominal nu não foi objeto desta análise.

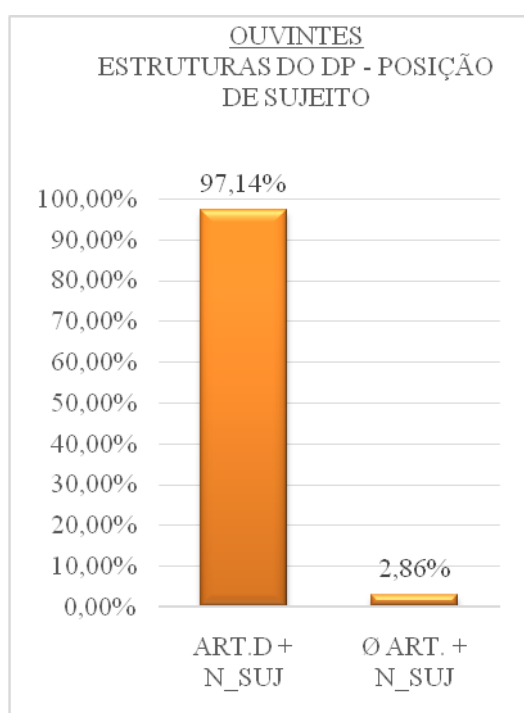


Gráfico 3

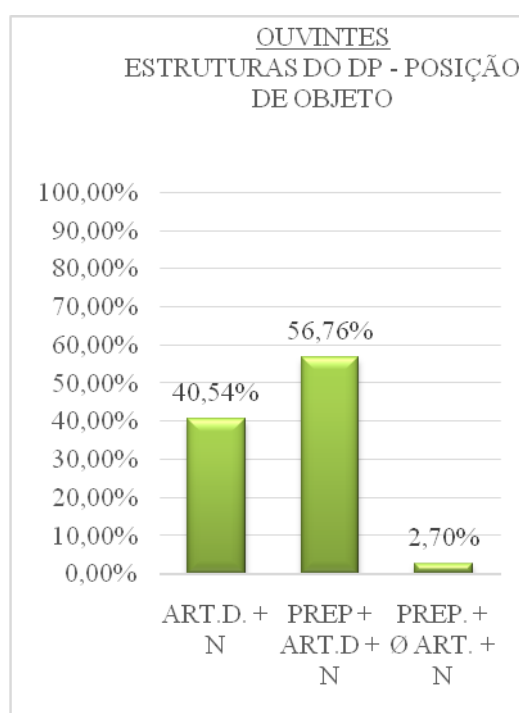


Gráfico 4

Tabela 4- Números absolutos referentes ao Gráfico 3

ART.D + N_SUJ	Ø ART. + N_SUJ	Total
34	1	35

<sup>68</sup> Vale observar que o grupo controle foi composto por 7 (sete) participantes ouvintes.

**Tabela 5** - Números absolutos referentes ao Gráfico 4

<b>ART.D. + N</b>	<b>PREP + ART.D + N</b>	<b>PREP. + Ø ART. + N</b>	<b>Total</b>
15	21	1	37

O universo do Gráfico 5, a seguir, é composto de todos os sintagmas realizados pelos participantes surdos na posição de objeto, distribuídos em função da presença do artigo definido *versus* nominal nu, e por nível de proficiência (A1 x A2 x B1 x B2), excluindo-se os artigos indefinidos. Preferimos fazer a análise dos DPs na posição de objeto pela variedade de estruturas apresentadas, diferentemente da posição de sujeito. Observamos, na escala de proficiência, o percentual do uso do artigo definido no nível A1 (0,83%) significativamente menor do que nos níveis subsequentes, o que evidencia desenvolvimento linguístico em relação ao uso convergente do artigo<sup>69</sup>. Ressaltamos que a grande quantidade de dados obtidos no nível A2, em relação aos demais níveis, se deve ao fato de esse grupo possuir o dobro de participantes, além de ter sido o que ela elaborou textos mais extensos, produzindo assim maior quantidade de dados, um resultado esperado, no contexto da proficiência. Quanto ao uso do nominal nu (ausência do artigo), observamos decréscimo, de A1 e A2 para B1 e B2, no uso dessa estrutura, e inversamente o crescimento na produção de DPs com o uso do artigo definido nos contextos marcados para os traços [+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO], indicando desenvolvimento linguístico.

Vale ressaltar que as estruturas com nominais nus produzidas pelos participantes faziam referência anafórica a nomes cuja referência está determinada no vídeo, e compartilhada com o interlocutor, e nenhum deles correspondia ao sentido genérico. Quanto ao grupo B2, o mais proficiente entre os participantes surdos, o uso do nominal nu ocorreu em apenas uma sentença, do participante PS19-B2, tratando-se da ausência do artigo contraído com a preposição [‘em’ + o], requerido pela estrutura da língua alvo. Em relação ao percentual de uso do nominal nu em A1 e A2, uma possível explicação é que os participantes ainda não tinham estabelecido a relação entre o uso do artigo e a referenciação realizada em LSB por meio da apontação (LOC). Ainda observamos que, apesar do uso considerável de artigos definidos do nível A2, o grupo realizou o maior uso de nominais nus não convergentes com a língua alvo, o que demonstra opcionalidade em relação ao uso do artigo definido para marcar os traços [+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO], o que evidencia o processo de aquisição da

---

<sup>69</sup> Sintagmas nominais com pronomes demonstrativos, numerais, locativos, e pronomes pessoais não fazem parte do universo do gráfico.

L2 desses participantes ainda em curso.

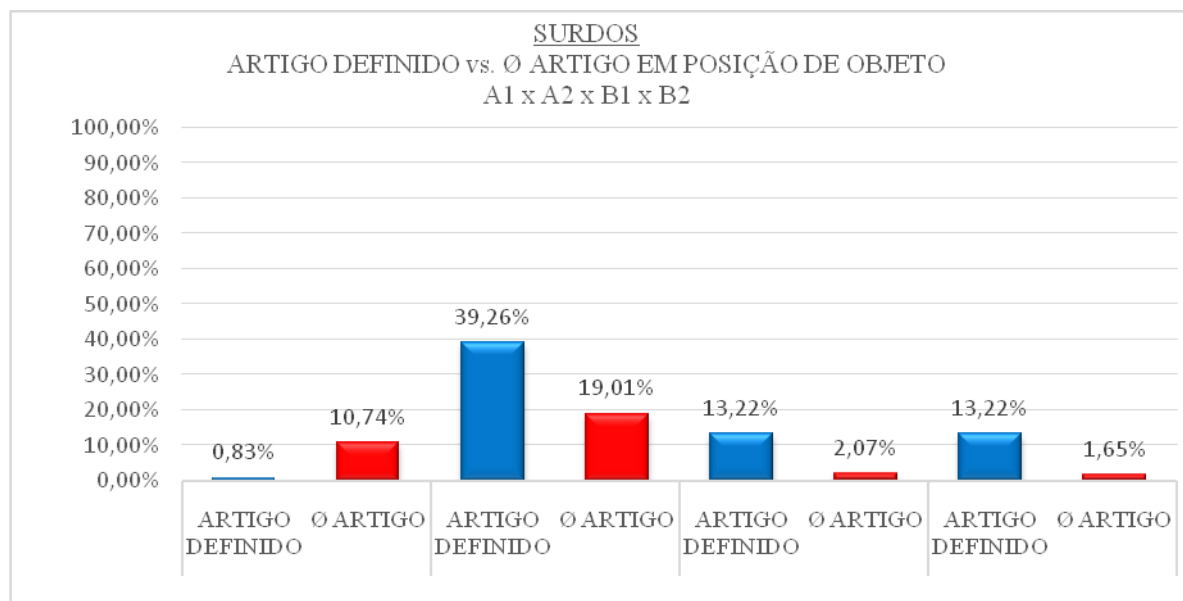


Gráfico 5

Tabela 6 – Números absolutos referentes ao Gráfico 5

A1		A2		B1		B2		TOTAL
ARTIGO DEFINIDO	Ø ARTIGO	ARTIGO DEFINIDO	Ø ARTIGO	ARTIGO DEFINIDO	Ø ARTIGO	ARTIGO DEFINIDO	Ø ARTIGO	
2	26	95	46	32	5	32	4	242

O Gráfico 5 revela ainda a alta incidência de opcionalidade em relação ao uso do artigo definido em contexto marcado para os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], em oposição ao nominal nu, usado com o sentido genérico na língua alvo. Verificamos também, pelos dados em (19) PS1-A1 e (20) PS2-A1, que os nomes nus nas sentenças não evidenciam estruturas da língua alvo para a categoria do determinante. Uma possível explicação para a ocorrência dessas estruturas é a interferência da L1, pois, em LSB, para se determinar a referência, em uma situação discursiva previamente estabelecida entre locutor e alocutário, ou expressamente dada por relação dêitica implícita, como em um diálogo, o que se aproxima da atividade proposta, não se requer necessariamente o uso de apontação para marcar os traços de definitude e especificidade. Logo, é possível que a ocorrência dessas estruturas seja resultado de transferência da L1 para a L2. Assim, a hipótese é que, nessa fase do desenvolvimento linguístico, não existe relação, no nível de representação mental da gramática da interlíngua, entre o uso da apontação com a função de referenciação (LOC)

como fenômeno similar à realização do artigo definido na língua alvo. Verificamos também que o desenvolvimento da categoria artigo na interlíngua do surdo é, geralmente, vinculado à marcação de gênero ou número. Observemos os dados em questão:

- (19) PS1-A1: A Historia amor **homem** ideia faz a bolo **linda mulher** gostosa eslecural surbresa ela gosta comer gostosa [...] Importante **amor marido** escolher lindo rico não ela escolha **coração** bom faz **bolo** cozinha deu **esposa gorda** ele aceito...’
- (20) PS2-A1: ‘**Mesa**, o ele faz assura **fogo** guarda **bolo**, **cão** correr quatro a ela **banho, roupa, batom, rosta, persa**, ele faz **bolo** terminar, **cão** pega **bola** atrás ele caiu salva **bolo** frente ela **mão** com **rosta limpa** ele, ela junta ele entra quatro.fim’
- (21) PS17-B2: ‘A mulher toma banho, o marido dela faz um bolo para a esposa, antes de verifica a receita de **bolo**. Ela prepara a colocar uma forma de coração, faz **uma surpresa** para ela.’
- (22) PS19-B2: ‘O vídeo mostra sobre a história de **mulher** e o cozinheiro. E também tem o cachorro. O cozinheiro começou a fazer o bolo, e ele buscou as coisas da receita para fazer o bolo para dar a mulher.’

Em (21) PS17-B2 e (22) PS19-B2, verifica-se que os participantes com proficiência intermediária têm o conhecimento da estrutura com o artigo definido da língua L2 bem sedimentada.

Para finalizar a análise do teste diagnóstico, fizemos um levantamento da quantidade de artigos indefinidos realizadas pelos participantes surdos e ouvintes, nas posições de sujeito e de objeto, considerando todas as estruturas DPs produzidas. Trata-se dos Gráficos 6 e 7 abaixo:

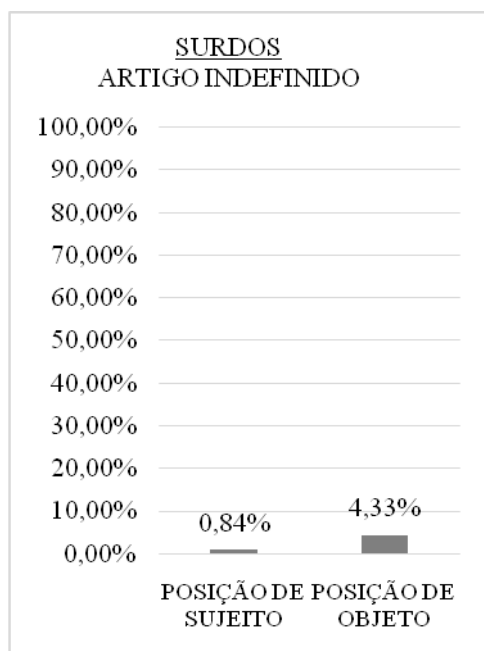


Gráfico 6

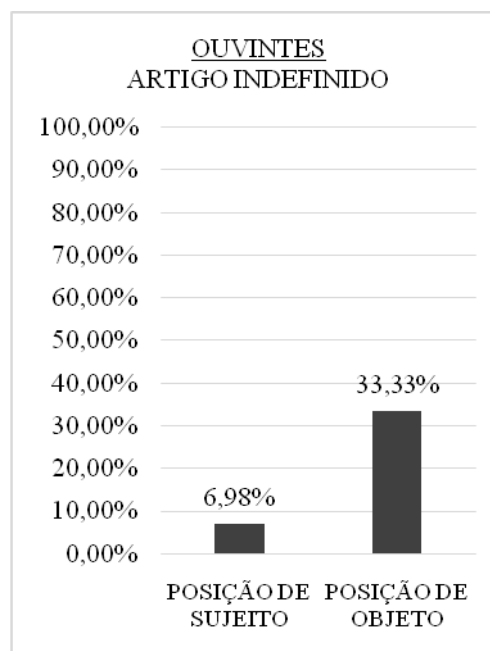


Gráfico 7

Tabela 7 – Números absolutos referentes ao Gráfico 6

	POSIÇÃO DE SUJEITO	POSIÇÃO DE OBJETO
ARTIGOS INDEFINIDOS	1	11
TOTAL DE DPs	119	254

Tabela 8 – Números absolutos referentes ao Gráfico 7

	POSIÇÃO DE SUJEITO	POSIÇÃO DE OBJETO
ARTIGO INDEFINIDO	3	20
TOTAL DE DPs	38	57

Sobre o artigo indefinido, esperava-se que o uso fosse menor em relação ao artigo definido, entre surdos e também ouvintes, dada a presença dos referentes no vídeo que precedeu a produção do texto. Como descrito anteriormente, o uso do artigo indefinido em português é admitido (cf. p. 68), pois supõe-se que o participante presumia uma relação anafórica pela relação do nome com o texto motivador (o vídeo), com interpretação indefinida. Assim, as sentenças produzidas conduziam o interlocutor a partilhar dos mesmos referentes do locutor, o que justifica a leitura do nominal marcada para os traços [-DEFINIDO] [+ESPECÍFICO], como propõe Kato (1974). Ionin, Ko & Wexler (2004) *apud* Baldè (2011, p. 15) observam que a especificidade tem relação direta com a intenção do locutor em projetar o referente que tem em mente (em relação ao alocutário). Ressaltamos que entre os ouvintes houve ocorrência de artigo indefinido tanto na posição de sujeito quanto na posição de objeto. Esses usos indicam que o conhecimento do falante nativo inclui o uso

dessa categoria para marcar a interpretação do nome como [-DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO]. Conforme mencionado anteriormente, esse conhecimento não é investigado na presente análise da interlíngua do surdo.

Realizar o teste diagnóstico foi de suma importância para ter em mente que conhecimentos prévios os participantes surdos dominavam na língua alvo para indicar como avançar. Assim como na proposta de Pilati (2017) sobre a aprendizagem ativa de línguas, o diagnóstico nos permitiu observar que o público alvo da pesquisa, apesar de fazer um uso relativamente bom do uso do artigo definido, ainda apresenta-se em processo de aquisição da categoria determinante na L2, em específico dos uso dos artigos, apresentando, além de nominais nus com interpretação específica, estruturas que não são próprias da L1 (LSB), nem da L2 (português). Compreende-se que os participantes manifestam uma gramática da interlíngua não convergente com a L2 para a categoria em análise, mesmo considerando o tempo de escolaridade por que passaram até então. Os dados nos fizeram concluir que as estruturas com artigo definido marcadas para a interpretação de definitude e especificidade são mais consistentes na posição de sujeito do que na posição de objeto. Esse foi um dos motivos que nos levou a focar os experimentos e os dados de pesquisa na posição de sujeito, pois entendemos que essa estrutura estava mais bem consolidada no conhecimento linguístico prévio dos participantes e assim poderíamos avançar. Apesar disso, entendíamos que a consciência linguística sobre sua própria língua ainda necessitava de ser trabalhada em sala de aula, como o fizemos.

#### 4.3.3 Análise dos dados pós-instrução

O foco da análise dos dados pós-instrução recaí sobre os nominais nus com sentido genérico. Percebemos que partir de estruturas marcadas pelos traços ([+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO]), mais consolidadas, com artigo definido na posição de sujeito e contrapô-los ao extremo oposto, ou seja, aos nominais nus com sentido genérico, poderia surtir um bom resultado para testar as hipóteses em relação às técnicas de aprendizagem ativa na aquisição da estrutura do DP da LP-L2. As atividades 2, 3, 4 e 5, descritas anteriormente, possuem, cada uma, o número aproximadamente igual de sentenças, entre distratoras, possessivas, relativas e nominais nus, o que significa que a divisão por tipos de sentenças só é feita na quantificação dos dados. Passamos em seguida a análise dos dados resultantes da pós-instrução.

Os dados nesta etapa foram subdivididos em dois universos:



1. O universo das sentenças em contexto [+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO], representadas pelas estruturas de posse e pelas estruturas com oração relativa encaixada (doravante, estruturas relativizadas).

2. O universo das sentenças em contexto genérico, associadas, na instrução, com nominais nus.

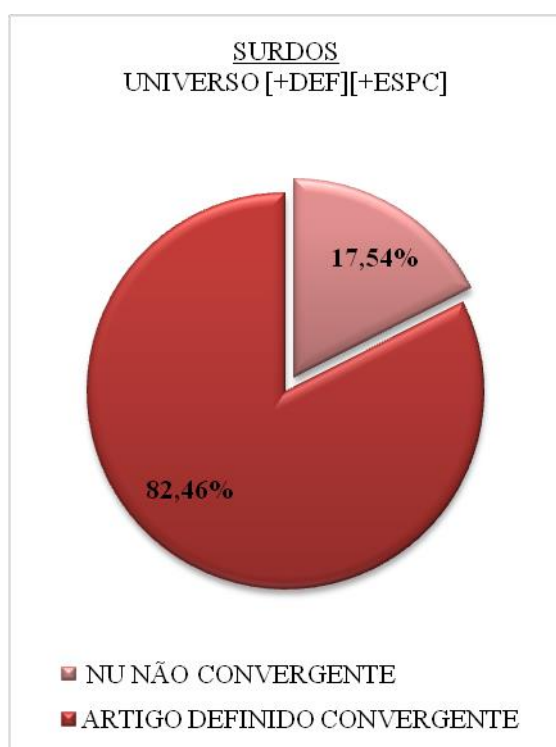
No primeiro universo, as sentenças com uso de nomes nus, que não convergiram porque os nomes deveriam ser marcados para os traços de definitude e especificidade, foram denominadas de **nus não convergentes**. Vale lembrar que a instrução sobre as estruturas de posse e as relativizadas requereu dos participantes a marcação dos traços de definitude e especificidade pelo uso do artigo definido nas sentenças.

No segundo universo, as sentenças tinham sentido genérico e, de acordo com a instrução, deveriam ser realizadas com nominais nus.<sup>70</sup> Nesse sentido, as sentenças em que os participantes não recorreram a essa estrutura, embora pudessem ser convergentes, porque a língua alvo (o português) admite o uso de definidos genéricos, foram consideradas **definidos desviantes**, pelo fato de os participantes terem respondido diferentemente da instrução dada, em que sentenças com sentido genérico deveriam ser expressas em estrutura com o nominal nu. Como sabemos, na LP, construções com artigo definido na posição de sujeito, podem ter sentido ambíguo, como no exemplo *Os cachorros comem carne* (cf. KATO, 1974, p. 90). Portanto, ainda que o contexto estabelecesse a leitura genérica, não é possível determinar se o uso do artigo definido pelo participante estava associado ao sentido genérico ou ao sentido definido. Por essa razão, preferimos então denominar os sintagmas nominais preenchidos com artigo definido, como os que desviaram da instrução dada, de nominais definidos desviantes, tendo em vista que a exposição ao *input* linguístico controlou o uso do nominal nu.

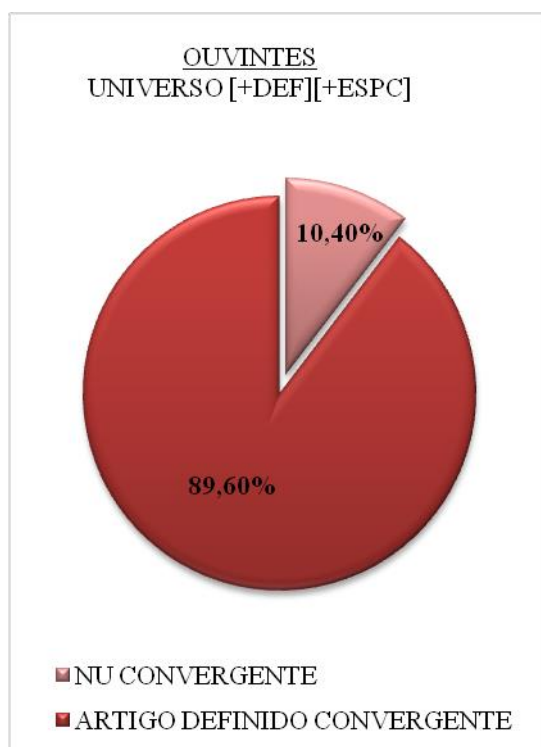
---

<sup>70</sup>Vale ressaltar que, na instrução, não foi dada ao participante a opção de utilizar definidos genéricos, nem nomes precedidos por artigos indefinidos com leitura genérica. Definidos genéricos estão ilustrados em sentenças como: *O homem é mortal; Os leões são animais selvagens*. Indefinidos genéricos estão ilustrados a seguir: *Um saca-rolhas é útil no acampamento*. Conforme mencionado anteriormente, o objetivo da instrução era desenvolver o conhecimento em relação ao uso de nominais nus na língua alvo, tendo em vista sua manifestação na interlíngua nas fases iniciais. A previsão é que, uma vez consolidado esse conhecimento, o uso das categorias alternates poderia ser uma informação nova para a próxima etapa de instrução.

Os Gráficos 8 e 9 apresentam o somatório das sentenças com estrutura de posse e estrutura relativizada que requerem o uso do artigo definido, em oposição ao nominal nu. De acordo com o Gráfico 8, verifica-se que a maioria dos participantes surdos teve um baixo desvio nas estruturas de posse e relativizadas com traços [+DEF][+ESPC] indicando que se apropriaram da estrutura da língua alvo. Ou seja, verificou-se um baixo percentual de nominais nus não convergentes nessas estruturas.



**Gráfico 8**



**Gráfico 9**

**Tabela 9** – Números absolutos referentes ao Gráfico 8

<b><u>SURDOS</u> - UNIVERSO [+DEF][+ESPC]</b>		
<b>ARTIGO DEFINIDO CONVERGENTE</b>	<b>NU NÃO CONVERGENTE</b>	<b>UNIVERSO</b>
<b>663</b>	<b>141</b>	<b>804</b>

**Tabela 10** – Números absolutos referentes ao Gráfico 9

<b><u>OUVINTES</u> - UNIVERSO [+DEF][+ESPC]</b>		
<b>ARTIGO DEFINIDO CONVERGENTE</b>	<b>NU CONVERGENTE</b>	<b>UNIVERSO</b>
<b>267</b>	<b>31</b>	<b>298</b>

Na comparação do Gráfico 8 com o Gráfico 9, verificamos que o percentual de nus não convergentes dos surdos foi bastante aproximado<sup>71</sup> ao dos ouvintes, confirmando a hipótese de aquisição dos nominais nus pelos surdos, já que no contexto [+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO], em que se exige o uso do artigo, a ausência de artigos foi baixa<sup>72</sup>. Quanto aos nominais nus ocorridos entre os ouvintes, entendemos que, por serem nativos da língua portuguesa, possuem conhecimento da língua para operar outros níveis semânticos na interpretação dos nomes. Por exemplo, a sentença 8, da Atividade 3, “Mulher que passou baton vermelho é gordinha.”, foi julgada por participantes ouvintes como gramatical. Provavelmente, esses participantes visualizaram outras possibilidades estruturais na sentença sem fazer a ligação direta com o contexto do vídeo, o que provavelmente não estaria disponível para os surdos, devido ao foco da instrução. Lembrando que os ouvintes não receberam nenhuma instrução prévia sobre os testes.

Inferre-se ainda que, no processo de aquisição do artigo definido, tanto no caso de estruturas de posse quanto de nomes relativizados, o uso de nominais nus sugere que ocorreu a interferência da L1 sobre a L2, dada a hipótese de acesso parcial à GU (WHITE,2003). Inversamente, o desenvolvimento linguístico observado com o uso do artigo definido pode ser explicado pelo acesso ao *input* robusto oferecido pela instrução, aliado à possibilidade de estabelecer uma correspondência com a estrutura do DP na L1 (interferência positiva), por meio da categoria Loc (cf. Capítulo 3). Sendo a L1 o estado inicial na aquisição da L2, não haveria refixação de parâmetro nesse caso.<sup>73</sup>

Há indícios adicionais que nos levam a essa hipótese, diante dos números evidenciados. No caso das sentenças com estruturas possessivas, a sinalização escolhida no momento de instrução para a estabelecer a relação com o uso do artigo definido em português como núcleo da categoria D nas estruturas de posse foi [N-POS] (sinal de posse com configuração de mão em P, em posição pré-nominal, em relação ao *possuidor*), uma estrutura que tanto para Chan-Viana (2003, p.100) quanto para Prado (2014, p.101) é utilizada para dar ênfase na marcação da posse. Além disso, a estrutura utilizada em LSB na instrução apresenta

---

<sup>71</sup> É importante lembrar que o número de participantes do grupo controle é menor, logo a equivalência não é exata, porém foi importante como parâmetro de realização das estruturas por falantes nativos.

<sup>72</sup> Vale ressaltar que após a instrução os participantes já tinham consciência de que poderia haver a ausência do artigo se o contexto fosse genérico. Logo, se o participante identificou o contexto definido e não optou pelo uso do artigo é porque ele utilizou um nu não convergente, não ascendeu ao traço na língua alvo. O que se percebe no gráfico 9 é que a não convergência foi baixa, e a maioria demonstra ter fixado o parâmetro da língua alvo.

<sup>73</sup> Hipótese contrária à de Baldè sobre a aquisição de português por russos, em que o autor supõe acesso total à GU pelo fato de não existir artigo na L1, no caso o russo.

a ordem possuído-possuidor, ordem semelhante à da língua portuguesa, com a utilização do sinal de ‘PRÓPRIO’ em posição pré-nominal, em relação ao *possuidor*, como na sentença abaixo:<sup>74</sup>

(23) a. O cachorro da mulher tem olhos grandes.

b. CACHORRO PRÓPRIO MULHER OLHO GRANDE TER

As características formais observadas por Prado (2014), em relação aos possessivos, foram relevantes para a escolha da estrutura genitiva de posse nesta pesquisa pelo fato de a autora assumir a existência de um núcleo de posse, que traz traços *phi*( $\phi$ ) (de pessoa e número). Ou seja, diante de diversos tipos de estruturas passíveis de serem realizadas em LSB<sup>75</sup>, todas possuem um núcleo de posse, que realizam a checagem dos traços [POSS[DÊITICO] [ESPECÍFICO]], além de [D] e [ $\phi$ ] e suas subespecificações [[INDIVIDUAÇÃO[DEFINIDO]], diferenciando apenas o local de checagem e os movimentos necessários para checagem dos traços.

Quanto à estrutura relativizada, devido à presença do determinante na referenciação e ao traço de [+DEFINITUDE] que comporta<sup>76</sup>, ela também foi escolhida na atividade de instrução aos participantes. Observamos, também nas relativas, que a LSB também pode ter influência no processo de aquisição dos parâmetros do artigo<sup>77</sup> da língua alvo devido à sinalização do Loc<sup>78</sup> na instrução. Vejamos algumas das sentenças utilizadas no momento da

---

<sup>74</sup> Vale ressaltar que essa foi uma escolha feita pela pesquisadora, porque pelos dados examinados por Chan-Vianna (2003, p.101), existem outras estruturas de posse na LSB, podendo, inclusive, ter posição pré ou pós-nominal, se realizado por apontação. Há casos em que o possuidor pode ser omitido, por exemplo em caso de posse inalienável ou relações de parentesco.

<sup>75</sup> Como dito no capítulo anterior, pelos testes de aceitabilidade aplicados por Prado (2014, p. 101), foram encontradas as seguintes estruturas possessivas: LocPos-N; LocN-Pos; Pos-Loc N; Pos-N; N-Pos; Pos-N-Loc.

<sup>76</sup> Vale ressaltar que, na resenha de Kato (1974, p.66) sobre os seguintes autores: Lees (1961), Smith (1964), Robbins (1968), Baker (1966), Vendler (1967), Perlmutter (1970), Karttunen (1968), Sampson (1969) Bierwish (1970), os artigos forma associados por todos os autores à estrutura das orações relativas (ou adjuntos, que conforme a autora são formas reduzidas das relativas).

<sup>77</sup>O uso de demonstrativos como núcleo D não foi contabilizado nos dados.

<sup>78</sup>Prado; Naves; Salles (2018) mostram que as relativas apresentam uma oração matriz e uma oração encaixada, e três principais elementos: um antecedente, o morfema relativo e a posição relativizada. O pressuposto adotado é de que o determinante (DP) de um sintagma nominal (NP) determina se um referente pode incorporar uma sentença relativa. De acordo com as autoras, segundo Smith (1964), há DPs que podem selecionar estruturas de relativas restritivas: as sentenças relativas possuem um núcleo determinante externo (D<sup>o</sup>) que seleciona um CP como complemento que tem como núcleo o morfema relativo. Assim representada: [DP the [CP picture<sub>i</sub> [C' that [IP Bill saw t<sub>i</sub>]]]]. As autoras entendem que essa é uma estrutura análoga a realizada na LSB, que apresenta, assim como no português, um morfema foneticamente realizado na posição de núcleo do DP, no caso os LOCs, como já observado anteriormente.

instrução e as sinalizações adotadas:

(24) a. O bolo que o homem do filme faz é delicioso!

a'. BOLO Loc<sub>[bolo]</sub> HOMEM FILME FAZ (BOLO)<sub>Loc</sub> DELICIOS@

(‘O bolo que o homem do filme faz [ele] é delicioso’)

b ‘Este bolo que o homem do filme faz é delicioso.’

b' Loc<sub>[bolo]</sub> BOLO HOMEM FILME FAZ DELICIOSO

(25) a. O filme que nós assistimos se chama “Love Recipe”.

a'. FILME Locfilme NÓS ASSISTIR Locfilme TÍTULO L-O-V-E R-E-C-I-PE

(‘O filme que nós assistimos [ele] se chama “Love Recipe”.’)

b. Locfilme FILME NÓS ASSISTIR TÍTULO L-O-V-E R-E-C-I-P-E

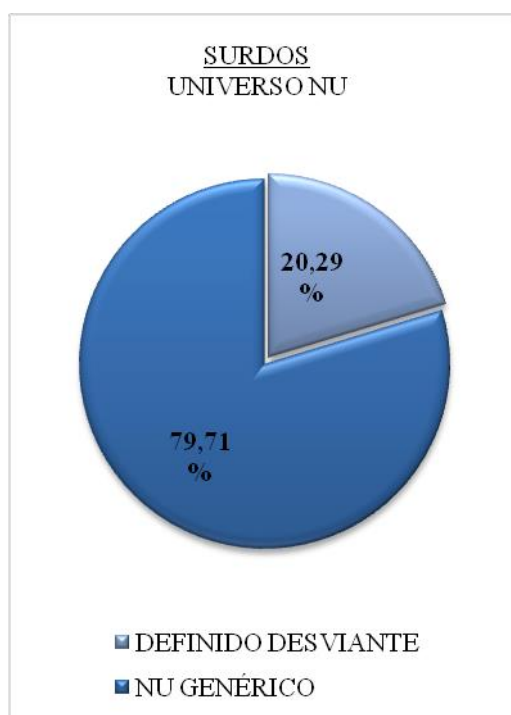
b' ‘Este filme que nós assistimos se chama Love Recipe.’

As estruturas (6a) e (7a) marcadas para os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], deveriam ser adquiridas pelos participantes quanto ao uso do artigo definido. Vale ressaltar que, para que os participantes entendessem a função referencial exercida pelo artigo nessas sentenças, a sinalização nas sentenças (6 a') e (7 a') resumptivas em LSB, dada por Prado (2018) foi providencial. Do mesmo modo, a sinalização (6b) e (7b), que nos estudos da autora são traduzidas com determinante pronominal, foram úteis para que os participantes entendessem a particularidade dos traços do artigo definido, mesmo porque esses traços estão evidentes na estruturas do tipo ‘b’, diferindo apenas por serem evidenciadas por outra classe de palavras, o que é permitido na estrutura do DP. Pelos dados de Prado (2018) uma estrutura do tipo *BOLO Loc<sub>[bolo]</sub> HOMEM FILME FAZ DELICIOSO*, traduzida como ‘O bolo que o homem do filme faz é delicioso’, é tida como agramatical<sup>79</sup> para sentenças com estrutura com nomes relativizados. Ressaltamos também que essa pesquisa não teve a pretensão de testar as sentenças em LSB, apenas apropriei-me da sinalização contida nos dados de Prado (2014) para mostrar aos participantes, de maneira objetiva, os traços que a categoria Loc, marcadora de referencialidade, possui, relacionando-a ao uso do artigo definido. A meu ver, a sinalização das resumptivas em LSB é ideal para demonstrar a relação com o uso do artigo definido na posição de sujeito dessas sentenças em português. Essa hipótese se confirmou na interação com os participantes, o uso dessa estrutura foi legitimado.

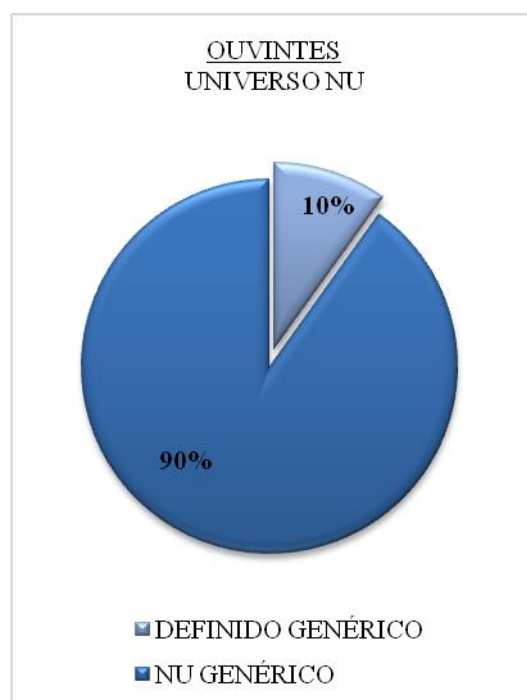
---

<sup>79</sup> Em caso de não relativização, o Loc posposto seria gramatical, por exemplo: *BOLO Loc<sub>[bolo]</sub> GOSTOSO* e teria a tradução: ‘O bolo é gostoso’.

Os Gráficos 10 e 11 apresentam o total das sentenças com sentido genérico em que a instrução recomendava o uso do nominal nu, distribuídas, no caso dos surdos, em relação à porcentagem de desvios da instrução, pelo uso do artigo definido, chamados de **definidos desviantes**, conforme mencionado anteriormente. Havia ficado claro que os surdos desconheciam a interpretação genéricados nominais nus. Com a instrução, compreenderam que essa era uma possibilidade não só na língua alvo, mas também em LSB.<sup>80</sup> Em relação ao Gráfico 10, o percentual do uso do nominal nu é alto (79,71%), o que sugere que a compreensão sobre o sentido das sentenças foi alcançada pelos surdos. O Gráfico 11, do grupo controle, evidencia um percentual de 88% em relação ao uso de nominais nus, em oposição ao uso de nominais precedidos de artigo definido – essas ocorrências não são consideradas ‘definidos desviantes’, já que se trata de falantes nativos da língua.



**Gráfico 10**



**Gráfico 11**

**Tabela 11 – Números absolutos referentes ao Gráfico 10**

<b>SURDOS – UNIVERSO NU</b>		
<b>NU GENÉRICO</b>	<b>DEFINIDO GENÉRICO</b>	<b>UNIVERSO</b>
275	70	345

<sup>80</sup> Compreendemos que a ausência do conhecimento linguístico sobre os nominais nus com sentido genérico poderia ter sido testada e quantificada em testes pré-instrução dando maior visibilidade aos dados. Mas o que observamos em sala de aula é que de fato os surdos achavam que se não utilizassem os artigos antes dos nomes, a sentença estaria ‘incorreta’ em português.

**Tabela 12** – Números absolutos referentes ao Gráfico 11

OUVINTES – UNIVERSO NU		
NU GENÉRICO	DEFINIDO GENÉRICO	UNIVERSO
120	6	126

Os resultados em relação às estruturas marcadas para os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO] (Universo 1), em oposição às estruturas com interpretação genérica (Universo 2), apontam para o desenvolvimento da capacidade de discriminar as duas interpretações, mediante o uso do artigo definido em oposição ao nominal nu. No entanto, o uso do nominal nu nos dados do Universo 1 indica a existência de opcionalidade, o que entre os surdos evidencia que o processo ainda não está sedimentado.

Pela observação em sala de aula e pelos resultados da produção de textos na atividade de diagnóstico, temos evidência da gramática de interlíngua, que se caracteriza pela variabilidade das estruturas não convergentes em relação à língua alvo. Já os falantes nativos da L2 possuem conhecimento da estrutura da língua alvo e das possíveis realizações para elaboração do sentido genérico na língua, então associamos a ocorrência dos definidos a outras marcações paramétricas<sup>81</sup> possibilitadas pela língua, como dito anteriormente.

Passamos agora à análise dos dados em função da proficiência dos participantes surdos. O Gráfico 12 mostra o percentual de nominais nus não convergentes realizados pelos participantes surdos em cada um dos níveis de proficiência, em função da marcação total de cada nível individualmente. Há considerável diferença entre A1, A2, B1 e B2, em relação ao uso dos artigos definidos nas estruturas marcadas para os traços [+DEFINIDO] [+ESPECÍFICO]. Os três primeiros grupos, mesmo após a instrução, demonstram que os participantes ainda não desenvolveram o uso do artigo definido nesse contexto, conforme previsto na língua alvo, uma vez que a taxa de opcionalidade persiste nos três grupos – havendo inclusive aumento no nível B1, em relação aos níveis A1 e A2 (uma questão em que não vamos nos deter). Diferentemente, no grupo B2, de nível intermediário, a opcionalidade é baixa, já que a frequência no uso do nominal nu é de apenas 0,64%, mas observa-se que já se tratava de um percentual baixo antes da instrução para esse nível de proficiência.

---

<sup>81</sup>Os artigos *definidos genéricos* são propostos por Longobardi (1994) como artigos de forma expletiva, logo, podem apresentar-se morfologicamente expressos com sentido genérico. Em PB é possível a presença do artigo definido com propriedades de indefinitude.

Já o Gráfico 13 mostra que os participantes surdos nos níveis A1, A2, B1 e B2, manifestam um desempenho crescente em relação ao uso dos nominais nus. Cabe ressaltar que os participantes surdos em todos os níveis mostraram-se surpresos quanto à descoberta sobre a possibilidade de utilização do nominal nu antes da instrução. Eles associavam o uso do artigo nos nomes exclusivamente à marcação de gênero (e número), ou seja, entendiam que todo nome precisaria vir acompanhado de artigo para receber a marca de gênero, tratando-se de uma obrigatoriedade no português.

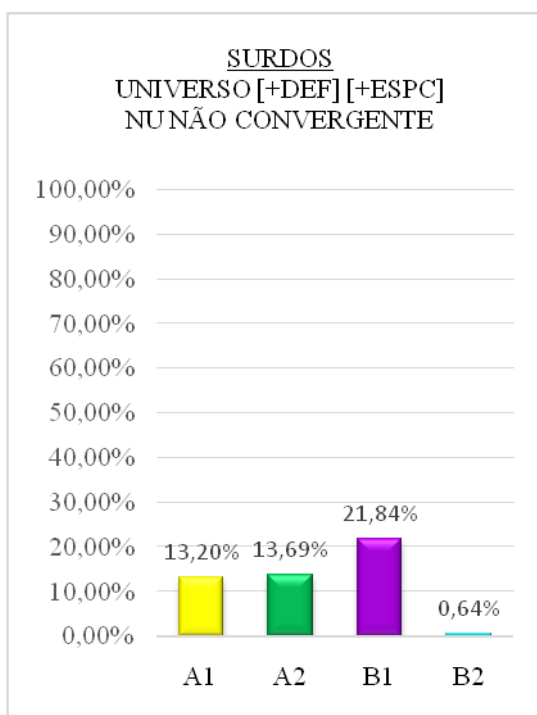


Gráfico 12

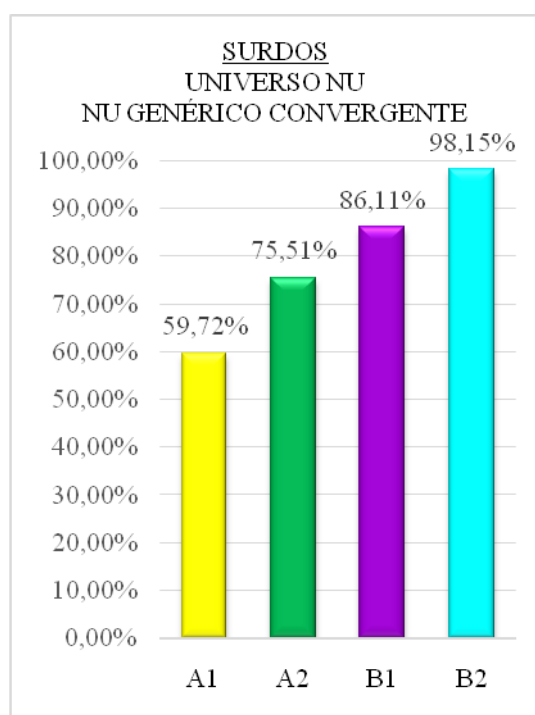


Gráfico 13

Tabela 13 – Números absolutos referentes ao Gráfico 12

<b>SURDOS - UNIVERSO [+DEF] [+ESPC] – POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA</b>				
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>NU NÃO CONVERGENTE</b>	47	46	38	1
<b>UNIVERSO</b>	356	336	174	156

Tabela 14 – Números absolutos referentes ao Gráfico 13

<b>SURDOS - UNIVERSO NU –POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA</b>				
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>
<b>NU GENÉRICO</b>	43	111	62	53
<b>UNIVERSO</b>	72	147	72	54



Em relação à aquisição dos nominais nus com sentido genérico, concluímos que há desenvolvimento linguístico, e evidência de que a L1 dos surdos interfere positivamente na L2. Uma das formas de representar o sentido genérico nos sintagmas nominais em português é o *nominal nu* (sem determinante). Conforme observado em Prado (2014) (ver também Capítulo 3), a sinalização requerida nos sintagmas com sentido genérico em LSB é feita sem a utilização do sinal *Loc*, o que resulta em uma estrutura com o nominal nu. Associando a estrutura da LSB à teoria dos DPs nas línguas em geral, Prado (2014) propõe que, na ausência de *Loc*, a checagem dos traços [D] e [ $\varphi$ ] na estrutura do DP é realizada pelo movimento do nome (N), para o núcleo D. Observemos o exemplo a seguir, retirado das estruturas usadas na instrução:

(26) a. Banhos quentes fazem mal à saúde.

b. \_\_\_BANHO QUENTE RUIM SAÚDE.

Conforme mencionado anteriormente, os casos de ausência de artigo (nominais nus), na produção textual dos surdos, no teste diagnóstico, não estavam relacionados à interpretação genérica e não convergiam com a definitude requerida. Quadros & Karnopp (2004) também mostram que, em LSB, existem várias formas de realizar a oposição da leitura genérica em relação à referencial, como processos de quantificação, uso de dêiticos, pronomes demonstrativos, pessoais e possessivos. Nesta pesquisa, o uso de dêiticos e a retomada anafórica foram a forma utilizada para contrapor a interpretação marcada para os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], e a interpretação genérica, marcada pelo traço [-ESPECÍFICO]. Ou seja, a não realização fonológica da apontação, ausência dos *Locs*, nos sintagmas nominais, em contraposição à presença deles, marcando os traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO] nas estruturas relativas e genitivas foi o que gerou a analogia relevante na fase da instrução e nos fez depreender o papel da interferência da L1 no processo.

#### 4.4 Considerações parciais

Neste capítulo apresentamos os resultados da atividade experimental. Inicialmente contextualizamos a abordagem adotada na elaboração do desenho do experimento. Em particular, fizemos uma síntese da proposta de Pilati (2017) a respeito de um conceito de aprendizagem ativa, no ensino de língua. Em seguida, apresentamos a descrição da atividade, considerando o perfil dos participantes, e os detalhes das atividades realizadas. Finalmente, apresentamos os resultados da atividade experimental na etapa 1 e na etapa 2. Considerando que o desenho da atividade foi formulado em função dos pressupostos da aprendizagem linguística ativa, e tendo em vista que os resultados apontaram para a existência de desenvolvimento linguístico, após a instrução, consideramos que os objetivos foram alcançados em relação à variável ‘uso do nominal nu’. Os resultados dos aprendizes dos níveis A1, A2 e B1 quanto ao uso do artigo definido, apontam para a necessidade de estabelecer novo cenário instrucional para o desenvolvimento desse conhecimento.

# Capítulo 5

## Considerações finais

Nesse trabalho buscamos investigar a categoria determinante no português escrito como segunda língua de surdos que têm a LSB como L1. O foco da investigação recaiu sobre o uso dos artigos definidos como núcleo dessa categoria, em oposição à ocorrência dos nominais nus. Defendemos a hipótese de que ocorre interferência da L1 na aquisição da L2, considerando que a presença da categoria funcional (D) nas línguas naturais permite a interferência no processo de aquisição evidenciada nos dados da interlíngua. Diante disso, observamos que as propriedades formais do artigo definido em português possuem correlato na LSB que favorecem interferência positiva na aquisição da L2. A codificação dos traços formais de D, como, por exemplo, a presença do traço ‘dêictico’, característica da modalidade visual-espacial, pode ser fator de interferência positiva, uma vez que é traço presente na categoria artigo da língua oral. Diante disso, investigamos a importância de fornecer o *input* organizado no processo de instrução formal dos adquirentes baseada na abordagem teórica da gramática gerativa e nos princípios da metodologia da aprendizagem linguística ativa.

No primeiro capítulo contextualizamos o problema da pesquisa, partindo da concepção de língua e de gramática adotada. Por meio de exposição sobre o contexto da educação de surdos no que tange ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, expusemos o problema da aquisição da L2 dos surdos, apresentando a investigação de outros autores que coadunam com as pressuposições desse trabalho. Apresentamos os resultados de um estudo piloto, que permitiram delinear com maior propriedade o problema de pesquisa e levantar o quadro teórico a ser perscrutado.

No segundo capítulo detalhamos o quadro teórico que ampara a pesquisa, sistematizando os pressupostos da gramática gerativa e a concepção biológica que pressupõe o órgão da linguagem, a *Faculdade da linguagem*. Delineamos o modelo da Gramática Universal e as concepções de língua interna (L-I) e língua externa (L-E), demonstrando que o conhecimento linguístico é uma propriedade mental, que se manifesta no uso individual e na diversidade linguística. Descrevemos a resposta da teoria para o problema da aquisição pela exposição dos fundamentos da Teoria de Princípios e Parâmetros e do Programa Minimalista de investigação linguística, caracterizando a gramática universal (GU) como o estado mental inicial em que se manifestam propriedades estáveis e universais do conhecimento linguístico,

bem como opções de variação a serem fixadas na aquisição de língua. Em seguida, passamos a discutir questões relacionadas à aquisição da linguagem, apontando as características desse processo na aquisição de primeira língua (L1) e na aquisição de segunda língua (L2). Considerando os objetivos do presente estudo, apresentamos considerações sobre a aquisição da LSB como L1, pelo surdos, bem como sobre a aquisição de português (escrito) como L2. Considerando o bilinguismo natural dos surdos, bem como as especificidades de seu perfil perceptual, evidenciamos a existência da gramática de interlíngua e a importância da exposição ao *input* da língua alvo de forma adequada, particularmente no contexto educacional.

No terceiro capítulo realizamos o estudo sobre a categoria determinante nas línguas orais e na LSB. Para tanto, direcionamos o olhar para o estudo a respeito da semântica do artigo definido, realizado por Kato (1974). Apresentamos as considerações da autora na caracterização das estruturas com o artigo definido, em oposição ao artigo indefinido e, também, em relação aos nominais nus, destacando que os traços de definitude e especificidade em relação à referência do nome são determinados na relação entre o locutor e o alocutário. Passamos então à abordagem teórica da teoria gerativa sobre os determinantes, retomando os estudos prévios sobre a Hipótese do DP, por meio da exposição de Bernstein (2001), que sistematiza a proposta de Abney (1987) e Longobardi (1994), segundo a qual o determinante se manifesta como uma categoria funcional, que seleciona o sintagma nominal (NP) e projeta seu nível sintagmático, alinhando-se com o sintagma CP em relação à possibilidade de projetar uma estrutura capaz de licenciar argumentos. Posteriormente, passamos ao estudo sobre o sintagma determinante na LSB, na perspectiva da Hipótese DP, com base nos estudos de Chan-Vianna (2003) e Prado (2014), expondo a estrutura gramatical da apontação (Locs) e suas propriedades na posição de núcleo da categoria determinante na língua de sinais. Mostramos a hipótese de Prado (2014) para a existência de uma geometria de traços na estrutura do DP da LSB.

No quarto e último capítulo, mostramos o desenvolvimento linguístico do aprendiz surdo de português L2, em relação à estrutura do DP, considerando a ocorrência uso dos nominais nus em oposição ao artigo definido. Relatamos o processo metodológico aplicado para a constituição do *corpus* da pesquisa e a importância da escolha da metodologia da aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017) na fase da pesquisa que demandou instrução dos participantes. Em particular, observamos Bransford (*et al.*, 2007), citado por Pilati (2017, p. 104), a saber: “Os conhecimentos de especialistas não são simplesmente uma lista de fatos e

fórmulas relevantes para o seu campo de atuação; seu conhecimento se organiza na verdade em torno de conceitos essenciais que orientam o seu raciocínio.”. Por fim, realizamos a análise dos dados coletados nas fases que o processo de investigação demandou. Da análise dos dados concluímos que a apresentação do *input* organizado foi importante para que a instrução fosse alcançada de forma eficiente em relação ao uso dos nominais nus, na codificação da interpretação genérica, em oposição ao uso da estrutura com o artigo definido, marcada pelos traços de definitude e especificidade, no português. Dessa forma, ficaram evidentes os aspectos positivos da interferência da L2 quando da obtenção da consciência linguística pelos participantes, conhecimento ‘profundo’ sobre os aspectos linguísticos envolvidos nas estruturas compartilhados pelo professor no decorrer da instrução, particularmente na relação entre o artigo definido na L2 e a categoria Loc, na L1, na codificação da referência, bem como em relação à ausência dessas categorias na interpretação genérica. Vale observar que o saber ‘profundo’ ao qual nos referimos é o olhar científico dado ao problema, no caso dessa pesquisa, tornar conhecida a natureza da categoria determinante nas línguas com o foco para o uso dos nominais nus na língua portuguesa e na LSB. Entendemos que o uso do artigo (definido) no português L2 (escrito), tal como vem sendo ensinado para os surdos, incorre em risco de favorecer o fenômeno de fossilização, por vezes marcante na aquisição de L2, pelo fato de se ensinar que ele é apenas marcador de gênero e número, sem associar a sintaxe do artigo à referência e às propriedades semânticas envolvidas.

Por fim, compreendemos que o presente trabalho poderia ter avançado nos testes a fim de promover produções textuais que envolvessem o uso dos nominais nus, avançar também para a instrução dos artigos com traços[-DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO], em oposição aos traços [+DEFINIDO] e [+ESPECÍFICO] até chegar, progressivamente, às demais possibilidades de uso do artigo na língua alvo. Apesar de ter sido dada instrução baseada na relação direta entre as línguas, associação morfossintática entre os Locs, na LSB e os artigos no português, acredita-se que para avançar seria necessário evidenciar estruturas sintáticas da categoria em que essa relação unívoca<sup>82</sup> do artigo é quebrada, para promover a observação das relações biunívocas que os artigos em português possuem, o que quebraria a relação direta com o sinal-palavra, promovendo maior conhecimento das estruturas de L1 e L2. Sentimos falta neste experimento de ter realizado filmagens para promover discussões

---

<sup>82</sup> Unívoca no sentido de que o artigo, em português, está relacionado a apenas uma estrutura em determinada situação discursiva, e biunívoca no sentido de que a semântica do artigo possibilita mais de uma estrutura no DP no que tange à checagem de traços ou os movimentos para a posição de núcleo.

mais notórias sobre o período da instrução ocorrida. Pretende-se, porém, com os resultados alcançados até o momento, que a pesquisa avance para estudos sobre os métodos de aprendizagem, com a mesma abordagem teórica gerativa, e com condições de testá-los qualitativa e quantitativamente em prol de resultados mais consistentes para beneficiar a promoção do ensino de línguas para aprendizes surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, R. T. *Pronomes pessoais na interlíngua do surdo/a aprendiz de português L2* (escrito). Dissertação para obtenção do título de Mestre pela Universidade de Brasília. 2016.
- BALDÊ, N. R. *Aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo*. Dissertação de mestrado pela Universidade de Lisboa. Lisboa, 2011.
- BERNSTEIN, J. B. *The DP Hypothesis: Identifying Clausal Properties in the Nominal Domain*. In: *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. COLLINS, C, BALTIN, M. Blackwell Publishers Inc. Oxford, UK, 2001
- CARVALHO, D. S. *A estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro*. Dissertação para obtenção do título de Mestre em Linguística, Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió, 2008.
- CHAN-VIANNA, A. C. *Aquisição de português por surdos: estruturas de posse*. Dissertação em linguística para obtenção do título de mestre. Universidade de Brasília, 2003.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Copyright:2006, Editora UNESP. São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O programa Minimalista*. Lisboa: Caminho, Tradução Eduardo P. Raposo. Lisboa, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Problemas do conhecimento e da liberdade*. Tradução Paulo G. Domenech Oneto. Original: *Problems of knowledge and freedom*. Copyright 1971. Editora Record. Rio de Janeiro, 2008.
- CINTRA, G. A flexão nominal em Mattoso Câmara e outras análises. *DELTA* vol.20, no. Especial, São Paulo, 2004.
- [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502004000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000300008), Acesso em março, 2020.
- FERREIRA, H. C. *Estrutura argumental e ordem dos termos no português L2 (escrito) de surdos*. Dissertação para obtenção do título de Mestre pela Universidade de Brasília. 2016.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Editora Tempo

Brasileiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

FINAU, R. O processo de formação de interlíngua na aquisição de língua portuguesa por surdos e as categorias de tempo e aspecto. In: LIMA-SALLES, H.M.M. *Bilingüismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Cênone Editorial. Goiânia, 2007.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: *Letramento, bilingüismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.135-151.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. *Para Conhecer: Aquisição da linguagem*. Editora Contexto, São Paulo, 2014.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HORNSTEIN, H. N.; NUNES, J., GROHMANN, K. *Understanding minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KATO, M. A. *A semântica gerativa do artigo definido*. Editora Ática, São Paulo, 1974.

LIMA-SALLES, H. M. M. e CHAN-VIANNA, A. C. Estudo da interlíngua dos surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição do português (L2): nominais nus e definidos genéricos. *Estudos da lingua(gem)*, Vitória da Conquista. V 8, n. 1. P. 241-264, junho de 2010

LIMA-SALLES, H. M. M., SALLES, P. S. B. A. e CHAN-VIANNA, A. C. Formulação de interferências e propriedades de interlíngua dos surdos na aquisição do português (escrito). In: LIMA-SALLES, H. M. M. *Bilingüismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Cênone Editorial. Goiânia, 2007.

LOBATO, L. “O que o professor de ensino básico deve saber sobre gramática?” Trabalho apresentado na 55ª Reunião Anual da SBPC, Fortaleza, 2003.

LOPES, L. S. F. *A interlíngua português-libras: aquisição da categoria dos determinantes por surdos*. Dissertação para obtenção do título de Mestre pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018.

MESQUITA, A. C. R. *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de*



*português (L2)*. Dissertação para obtenção do título de Mestre pela Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Estruturas dativas do português (l2) na interlíngua de surdos*. Tese para obtenção do título de Doutor pela Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

MIOTO, C. *Novo manual de sintaxe*. Editora Contexto. São Paulo, 2016.

PILATI, E.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G. e SALLES, H. M. M. L. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 395-425, jul./dez. 2011

PILATI, E. N. S. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Pontes Editores. Campinas – SP, 2017.

PRADO, L.C. *Sintaxe dos determinantes na língua brasileira de sinais e aspectos de sua aquisição*. Dissertação para obtenção do título de Mestre pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 2014.

PRADO, L.C.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Dêixis em elementos constitutivos da modalidade falada de línguas de sinais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 10, p. 38-57, 2012.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação Conselho da Europa, 2001. In: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf), Acesso em março, 2020.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Artmed Editora AS, Porto Alegre RS, 2011.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artmed Editora AS, Porto Alegre RS, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira – Estudos linguísticos*. Artmed Editora AS, Porto Alegre RS, 2004.

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

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 2010.

SALLES, H.M.M.L. *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 1. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SALLES, H. M. M. L.; NAVES, R. R. Estudos gerativos: fundamentos teóricos e de aquisição de L1 e L2. In: SALLES, H.M.M.L. & NAVES, R.R. *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos*. Cênone Editorial, Goiânia, 2010.

SILVA, R. C. J.; KELMAN, C. A.; SALLES, H. M. M. L. Formação de professores na educação de surdos. In: SALLES, P. S. B. A. & GAUCHE, R. *Educação científica: inclusão social e acessibilidade*. Cênone Editorial. Goiânia, 2010.

VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum — cadernos de pós-graduação*, n. 2, p. 4-14, 2012.

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

# ANEXO I



## Livre produção textual

Assista o vídeo e conte a história.

ACESSE PELO CELULAR

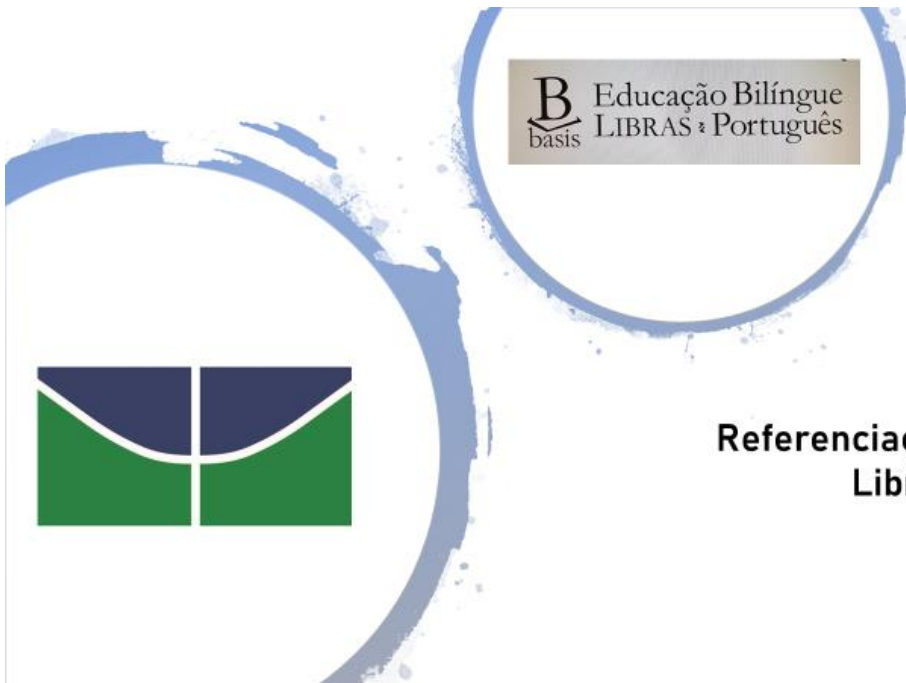



<https://www.youtube.com/watch?v=BZoVLAq2mQA>



# 1<sup>a</sup> parte

Introdução



 Educação Bilíngue  
LIBRAS e Português

Referenciação nas Línguas  
Libras e Português

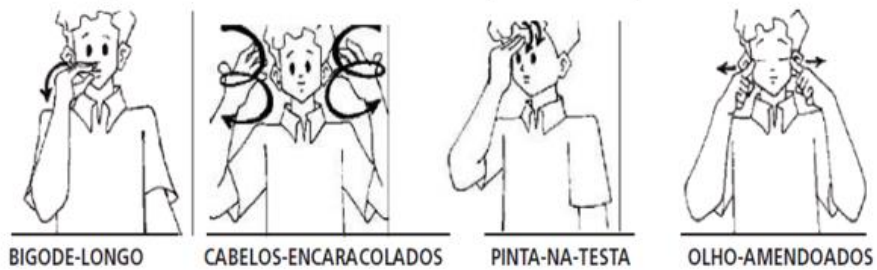


## Referenciação em Libras



- O sinal de uma pessoa

a- Representa iconicamente uma característica da pessoa. Por exemplo:



## APONTAÇÃO



1º pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural):

Aponta para si mesmo.





ELE/ELA



ELES 2



ELES 3



ELES 4



ELES TODOS



2º Pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural):

Aponta para o próximo.



VOCê



VOCêS 2



VOCêS 3



VOCêS TODOS



ESSE



ESTE



AQUELE



AQUI



AI



LA



1º pessoa: "MEU, MINHA",



MEU



2º E 3º pessoa:



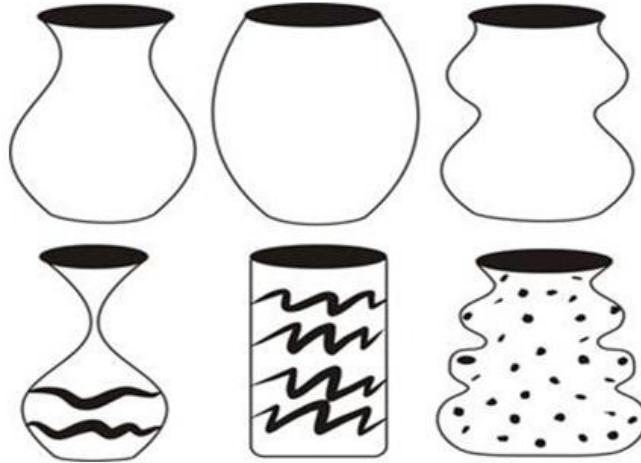
TEU/SEU



DELE



## Classificadores ou descritores imagéticos



## Referenciação pelo olhar *A chapeuzinho vermelho no curso de Letras Libras*



ACESSE PELO CELULAR







## 2<sup>a</sup> parte



### Referenciação em português



João é muito bonito, eu quero namorar com ele.

J-O-Ã-Oloc BONITO QUERER NAMORAR IX3

Eu fui ao supermercado e comprei três frutas: uva, maçã e banana.

IX1 IR SUPERMERCADO COMPRAR FRUTA 3: UVA MAÇÃ BANANA.



Este celular é barato, mas aquele celular é muito caro.  
 LocCELULAR BARAT@ MAS LocCELULAR CAR@

A menina mais linda da festa é a Fernanda.  
 MENINA Loc MAIS LIND@ FESTA FERNANDA Loc



## O artigo em Português



[O carro do João] é um fusca.

O carro do João  
 J-O-Ã-O CARRO DELE  
 CARRO PRÓPRIO J-O-Ã-O



[O carro que eu comprei] custou 125 mil.

O carro que eu comprei  
 CARRO LOCcarro XI1 COMPRAR





## Em português

QUAL É A REGRA?

QUAL É A REGRA?

Cão	<input type="radio"/> Cão	Cadela	<input checked="" type="radio"/> Cadela
Boi	<input type="radio"/> Boi	Vaca	<input checked="" type="radio"/> Vaca
Homem	<input type="radio"/> Homem	Mulher	<input checked="" type="radio"/> Mulher
Gato	<input type="radio"/> Gato	Gata	<input checked="" type="radio"/> Gata
Menino	<input type="radio"/> Menino	Menina	<input checked="" type="radio"/> Menina



## O gênero do artigo



- sala
- balança
- maquiagem
- fruta
- toalha
- cozinha
- meia



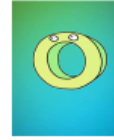
- bolo
- fogão
- vestido
- quarto
- chocolate
- morango
- banheiro

QUAL É A REGRA?

QUAL É A REGRA?



O gênero do artigo



A sala

A Cadela

O quarto

O Cão



1º JOGO

O Rei

Distratoras – escolha do gênero adequado em LP



**PALAVRAS MASCULINAS E FEMININAS NO PORTUGUÊS**

ACESSE PELO CELULAR



<https://create.kahoot.it/details/artigos-femininos-e-masculinos-em-portugues/a886ce7b-e6d9-442c-9645-f38fa7775760>

Questões (7)

1 - Que ...  
FOGATE

2 - Que ...  
ARACATE

3 - Que ...  
FANESDO

4 - Que ...  
MASCABA

5 - Que ...  
CANSADA-CHUVA

6 - Que ...  
MASCABA

7 - Que ...  
CANSADA-CHUVA



## QUAL É A REGRA?



1. O bolo da minha mãe é delicioso.
2. Homem apaixonado faz loucuras!
3. A chuva de Brasília é muito forte.
4. Bolos de chocolate são deliciosos.
5. O cachorro da vizinha está latindo.
6. Mulheres gordinhas sofre bullying.
7. Sapato velho é confortável.
8. Cachorros são amigos fieis.

Existem situações em que o uso do artigo é obrigatório e em que é possível deixar os substantivos sem artigo.  
Qual é a regra?



## Vamos organizar as frases pela regra



Regra 1

Regra 2

Números

Números



## Organização pela regra



- O bolo da minha mãe é delicioso.
- O cachorro da vizinha está latindo.
- A chuva de Brasília é muito forte.
- Bolos de chocolate são deliciosos.
- Homem apaixonado faz loucuras!
- Cachorros são amigos fieis.
- Mulheres gordinhas sofrem bullying.
- Sapato velho é confortável.



## QUAL É A REGRA?

### Frases **com** artigos



O bolo que o homem do filme faz é delicioso!

BOLO Locbolo HOMEM FILME FAZ (BOLO)Loc DELICIOS@

O bolo que o homem do filme faz é delicioso!

BOLO Locbolo HOMEM FILME FAZ (BOLO)Loc DELICIOS@

### Frases **sem** artigo



Bolos de chocolate são deliciosos!

BOLO CHOCOLATE VÁRIOS DELÍCIA

BOLO (repetição) CHOCOLATE DELÍCIA

Bolos de chocolate são deliciosos!

BOLO (repetição) CHOCOLATE DELÍCIA



### Frases **com** artigos-REGRA 1



O banho que a mulher tomou estava bem quente.

O banho que a mulher tomou estava bem quente.



O homem do filme estava apaixonado.

O homem do filme estava apaixonado.

### Frases **sem** artigo-REGRA 2



Banhos quentes fazem mal à saúde.

Banhos quentes fazem mal à saúde.



Homens apaixonados se sentem felizes.

Homens apaixonados se sentem felizes.

### Frases com artigos-REGRA 1



\_\_\_ bolo que estava quente queimou a mão do homem.

[O bolo que estava quente] queimou a mão do homem



\_\_\_ forno que assou o bolo estava muito quente.

[O forno que assou o bolo] estava muito quente.

### Frases sem artigos-REGRA 2



\_\_\_ Bolos e biscoitos engordam muito.

Bolos e biscoitos engordam muito.



\_\_\_ Fornos quentes queimam nossa mão.

Fornos quentes queimam nossa mão!



### Frases com artigos- REGRA 1

- O filme que nós assistimos se chama "Love Recipe".

[O filme que nós assistimos] se chama "Love Recipe".

- O bolo que o homem do filme faz é delicioso!

[O bolo que o homem do filme faz] é delicioso!

- O quadro que está na parede tem o desenho da mulher.

[O quadro que está na parede] tem o desenho da mulher.

### Frases com artigos-REGRA 3

- O cachorro da mulher tem olhos grandes.

[O cachorro da mulher] tem olhos grandes.

- O quarto da mulher é muito bonito.

[O quarto da mulher] é muito bonito.

- O bolo do homem ficou lindo!

[O bolo do homem] ficou lindo!





### REGRA 1

- \_\_\_ homem que está apaixonado prepara um bolo para a namorada.  
[O homem que está apaixonado] prepara um bolo para a namorada.
- \_\_\_ cachorro que gosta de brincar se diverte o tempo todo.  
[O cachorro que gosta de brincar] é engraçado.
- \_\_\_ secador de cabelo que a mulher usa é rosa.  
[O secador de cabelo que a mulher usa] é rosa.
- \_\_\_ vestido que está no guarda-roupa é rosa.  
[O vestido que está no guarda-roupa] é rosa.

### REGRA 3

- \_\_\_ guarda-roupa da mulher tem muitos vestidos novos.  
[O guarda-roupa da mulher] tem muitos vestidos novos.
- \_\_\_ vestido da mulher está dentro do guarda-roupas.  
[O vestido da mulher] está dentro do guarda-roupas.
- \_\_\_ fogão da mulher é novo.  
[O fogão da mulher] é novo.
- \_\_\_ secador da mulher é cor-de-rosa.  
[O secador da mulher] é cor-de-rosa.



### VAMOS ESCREVER AS REGRAS QUE ENCONTRAMOS E DAR MAIS EXEMPLOS

#### Frases com artigos

REGRA: \_\_\_\_\_

- O filme que você viu é legal.
- \_\_\_ mulher que come muito é gorda.
- \_\_\_ homem que fez o bolo é feio.
- \_\_\_ cachorro que atrapalhou o homem é pequeno.
- \_\_\_ cachorro que tem olho grande brinca o tempo todo.

#### Frases sem artigo

REGRA: \_\_\_\_\_

- Pessoas apaixonadas são sorridentes.
- \_\_\_ mulheres gostam de usar salto alto.
- \_\_\_ homens gostam de carro.
- \_\_\_ pessoas ricas tem casas maravilhosas.
- \_\_\_ crianças gostam de animais.

#### Frases com artigo

REGRA: \_\_\_\_\_

- O namorado da moça é simpático
- \_\_\_ bolo do homem ficou bonito.
- \_\_\_ quarto da mulher era lindo!
- \_\_\_ guarda-roupas da mulher estava cheio de vestidos.
- \_\_\_ rabo do cachorro balançava o tempo todo.





## Observe as três regras no texto Vamos preencher o que falta!



\_\_\_ vídeo que nós assistimos é engraçado. \_\_\_ mulher do filme é gordinha e \_\_\_ homem do filme é magrinho. Eles dois são super apaixonados e fazem tudo para agradar um ao outro. \_\_\_ homem que preparou o bolo sabe que sua namorada gosta de doces. \_\_\_ mulher que se arrumou toda sabe que seu namorado gosta disso. \_\_\_ Mulheres gostam de se arrumar para seus namorados e \_\_\_ homens gostam de agradar suas namoradas. Essa é \_\_\_ receita do amor verdadeiro]!

[\_O\_ vídeo que nós assistimos] é engraçado. [A mulher do filme] é gordinha e [\_O\_ homem do filme] é magrinho. Eles dois são super apaixonados e fazem tudo para agradar um ao outro. [\_O\_ homem que preparou o bolo] sabe que sua namorada gosta de doces. [A mulher que se arrumou toda] sabe que seu namorado gosta disso. [\_\_\_ Mulheres] gostam de se arrumar para seus namorados e [\_\_\_ homens] gostam de agradar suas namoradas. Essa é [a receita do amor verdadeiro]!

## ATIVIDADE 2

Leia e complete com **O, OS, A, AS** (se precisar usar artigo) OU DEIXE **VAZIO** ( se não precisar usar artigo)

1. \_\_\_ mulher é gordinha.
2. \_\_\_ namorada do cozinheiro é gordinha.
3. \_\_\_ pessoas felizes se apaixonam rápido.
4. \_\_\_ cozinha que o homem usou para preparar o bolo estava limpa.
5. \_\_\_ homem que fez o bolo é magro.
6. \_\_\_ cachorro brinca com \_\_\_ bola.
7. \_\_\_ casais felizes se amam para sempre.
8. \_\_\_ cachorro que brinca com a bolinha é pequeno.
9. \_\_\_ quarto da mulher é rosa.
10. \_\_\_ cachorros fazem muita bagunça.
11. \_\_\_ toalha que a mulher usou é azul.
12. \_\_\_ homens nunca leem livros de receita.
13. \_\_\_ balança que a mulher usou para se pesar não estava estragada.
14. \_\_\_ mulheres não gostam de livros de computação.
15. \_\_\_ toalha é azul.



**15.**

### O homem apaixonado

O homem está apaixonado pela mulher gordinha e ela ama comer bolos de chocolate.

HOMEM: Meu bem vou preparar um delicioso bolo para você. Você quer?

MULHER: Sim meu bem, \_\_\_ bolos que você faz são maravilhosos, principalmente se for de chocolate.

HOMEM: Ok, \_\_\_ bolo vai ser de chocolate, do jeito que você gosta.

MULHER: Hummmm....



16.

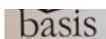


A mulher se arrumando para o namorado

A mulher está se arrumando para ver \_\_\_ namorado dela e conversa com seu cachorrinho:

MULHER: \_\_\_ homens não gostam de mulher gordinha. Mas acho que o meu namorado gosta, porque ele está apaixonado por mim...rsrsrs

17.



O sonho de Marco

\_\_\_ namorado da Ana se chama Marco. Ele é ótimo cozinheiro!

\_\_\_ casa da Ana é muito linda, especialmente \_\_\_ quarto que é todo rosa. Marco ama cozinhar porque \_\_\_ fogão da Ana e \_\_\_ geladeira dela são muito bons. \_\_\_ sonho do Marco é casar com Ana para cozinhar naquela cozinha maravilhosa!

\_\_\_ casamento da Ana e do Marco vai ser no ano que vem e eles vão me convidar! \_\_\_ casamentos são festas maravilhosas para comer muito!



19



### O homem pensando

HOMEM: \_\_\_ mulheres apaixonadas costumam se arrumar todas. Acho que a minha namorada está realmente gostando de mim. Hoje ela colocou um vestido rosa novo, brincos e sapatos novos e se maquiou toda para namorar comigo. \_\_\_ homens se sentem orgulhosos com \_\_\_ namoradas assim.



18.



### O preparo

Tudo foi preparado com muito amor e carinho pelos namorados: \_\_\_ roupa, \_\_\_ cabelo, \_\_\_ maquiagem, \_\_\_ bolo, \_\_\_ cobertura de chocolate.

Eles estão apaixonados e felizes!

Até \_\_\_ cachorro que se chama Bily ficou feliz!



20

### A mulher apaixonada

No filme, \_\_\_ mulher gordinha está apaixonada pelo namorado, mas não sabe qual cor de roupa deve vestir para agradar \_\_\_ namorado dela.

MULHER: Meu bem, me responde uma coisa? Qual é sua cor preferida?

HOMEM: \_\_\_ cor que eu mais gosto é rosa.

MULHER: Ok, \_\_\_ vestido mais lindo que eu tenho é rosa...rsrsr.



### ATIVIDADE 3 Julgamento de gramaticalidade das primeiras regras ( genitivo, restritivas e nominal nu)



<https://create.kahoot.it/details/038ebc0f-5e2c-45bd-9af2-99631ef28a84>

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

Aluno: \_\_\_\_\_

Marque se as frases abaixo combinam ou não combinam com as regras do português.

- A cachorro – A banheiro – A fogão
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- O casa é bonito.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- O homem do vídeo cozinha muito bem.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- Roupa do homem é muito engraçada.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- Mulheres amam bolos de chocolate.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português

**ACESSE PELO CELULAR**

SCAN ME

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

- Cachorros gostam de brincar com bolinhas.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- Homens fazem umas comidas estranhas.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- A mulher que passou batom vermelho é gordinha.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português
- Cachorro do homem do filme é magrinho.
 

Não combina com a regra do português

Combina com a regra do português

10- Bolo que ela ganhou é uma delícia.



Veja se as frases combinam ou não combinam com o português.



1 - Quiz

A cachorro - A banheiro - A fogão



30 sec

2 - Quiz

O casa é muito bonito.



30 sec

3 - Quiz

O homem do vídeo cozinha muito bem.



30 sec



4 - Quiz

Roupa do homem é muito engraçada.



30 sec

5 - Quiz

Mulheres amam bolos de chocolate!



30 sec

6 - Quiz

Cachorros gostam de brincar com bolinhas.



30 sec





7 - Quiz

Homens fazem umas comidas estranhas.



8 - Quiz

A mulher que passou batom vermelho é gordinha.



9 - Quiz

Cachorro do homem do filme é magrinho.



10 - Quiz

Ela ganhou umas flores lindas.



## ATIVIDADE 4 – sem uso de imagens Julgamento de gramaticalidade ( genitivo, restritivas e nominal nu)



<https://create.kahoot.it/details/628d82b6-e31d-4f4e-a511-e7628915e9b5>



Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira - LPE  
Disciplina de Gramática da Língua Portuguesa - GRM

Aluno: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 4

[KAHOOT.IT](https://create.kahoot.it) para a participação e Kahoot create (comando do jogo)

Marque se as frases abaixo combinam ou não combinam com as regras do português.

- A roupa que eu comprei é linda.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- Homem que fez bolo é magro.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- Os olhos do cachorro são grandes.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- O filho do homem é grande.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- Cachorrinho do filme é divertido.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

ACESSE PELO CELULAR



Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira - LPE  
Disciplina de Gramática da Língua Portuguesa - GRM

- Filme que nós assistimos é muito legal.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- O sap está linda hoje!  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- Mulheres cozinham bem.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- A casa da mulher é muito quê.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português
- Mulheres gostam de roupa nova.  
 Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português





## ATIVIDADE 5

### Julgamento de gramaticalidade – com as cenas do filme ( genitivo, restritivas e nominal nu)

<https://pt.islcollective.com/video-lessons/love-recipe>



ATIVIDADE 5: JOGO - julgar gramaticalidade  
<https://pt.islcollective.com/video-lessons/love-recipe>


Nome: \_\_\_\_\_

Marque se as frases abaixo combinam ou não combinam com as regras de português.

- Cachorros do filme tem olhos grandes.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- A mulher que a mulher está usando é azul.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- A quantidade da mulher é certa.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Homens da mulher estão bem.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Bolos são deliciosos.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Mulheres gostam de tudo rosa.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Vendo que a mulher escolheu o rosa.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Bolo que estava na forma que ficou a mão do homem.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- A cobertura do bolo é de chocolate.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Olhos da mulher é azul.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- O batedor da mulher é vermelho.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Olhos verdes são bonitos.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- Bolo que o homem fez apareceu no vídeo.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português
- A namorada do homem estava linda.
  - Não combina com a regra de português
  - Combina com a regra de português

**ACESSE PELO CELULAR**

**SCAN ME**




# Obrigada !

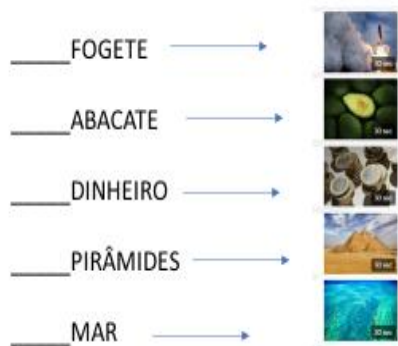
# ANEXO II

Aluno: \_\_\_\_\_

## ATIVIDADE 1

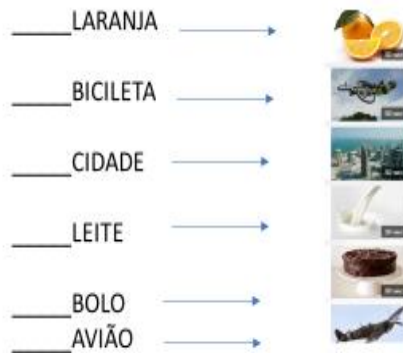
JOGO GÊNERO – MASCULINO E FEMININO

<https://create.kahoot.it/details/artigos-femininos-e-masculinos-em-portugues/a886ce7b-e6d9-442c-9645-f38fa7775760>



Nome do participante:

\_\_\_\_\_



## ANEXO III

Aluno: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 2

Leia e complete com **O, OS, A, AS** (se precisar usar artigo) OU deixe **VAZIO** (se não precisar usar artigo)

1. \_\_\_ mulher é gordinha.
2. \_\_\_ namorada do cozinheiro é gordinha.
3. \_\_\_ pessoas felizes se apaixonam rápido.
4. \_\_\_ cozinha que o homem usou para preparar o bolo estava limpa.
5. \_\_\_ homem que fez o bolo é magro.
6. \_\_\_ cachorro brinca com \_\_\_ bola.
7. \_\_\_ casais felizes se amam para sempre.
8. \_\_\_ cachorro que brinca com a bolinha é pequeno.
9. \_\_\_ quarto da mulher é rosa.
10. \_\_\_ cachorros fazem muita bagunça.
11. \_\_\_ toalha que a mulher usou é azul.
12. \_\_\_ homens nunca leem livros de receita.
13. \_\_\_ balança que a mulher usou para se pesar não estava estragada.
14. \_\_\_ mulheres não gostam de livros de computação.
15. \_\_\_ toalha é azul.

#### **O homem apaixonado**

O homem está apaixonado pela mulher gordinha e ela ama bolos de chocolate.

HOMEM: Meu bem vou preparar um delicioso bolo para você. Você quer?

MULHER: Sim meu bem, \_\_\_ bolos que você faz são maravilhosos, principalmente se for de chocolate.

HOMEM: Ok, \_\_\_ bolo vai ser de chocolate, do jeito que você gosta.

MULHER: Hummmm....

16.

#### **A mulher se arrumando para o namorado**

A mulher está se arrumando para ver \_\_\_ namorado dela e conversa com seu cachorrinho:

MULHER: \_\_\_ homens não gostam de mulher gordinha. Mas acho que o meu namorado gosta, porque ele está apaixonado por mim...rsrsrs

17.

**O sonho de Marco**

\_\_\_ namorado da Ana se chama Marco. Ele é ótimo cozinheiro!

\_\_\_ casa da Ana é muito linda, especialmente \_\_\_ quarto dela, que é todo rosa. Marco ama cozinhar porque \_\_\_ fogão da Ana e \_\_\_ geladeira dela são muito bons.

\_\_\_ sonho do Marco é se casar com Ana para cozinhar naquela cozinha maravilhosa!

\_\_\_ casamento da Ana e do Marco vai ser no ano que vem e eles vão me convidar! \_\_\_ casamentos são festas maravilhosas para comer muito!

18.

**O preparo**

Tudo foi preparado com muito amor e carinho pelos namorados: \_\_\_ roupa, \_\_\_ cabelo, \_\_\_ maquiagem, \_\_\_ bolo, \_\_\_ cobertura de chocolate.

Eles estão apaixonados e felizes!

Até \_\_\_ cachorro que se chama Bily ficou feliz!

19.

**O homem pensando**

HOMEM: \_\_\_ mulheres apaixonadas costumam se arrumar todas. Acho que a minha namorada está realmente gostando de mim. Hoje ela colocou um vestido rosa novo, brincos e sapatos novos e se maquiou toda para namorar comigo. \_\_\_ homens se sentem orgulhosos com \_\_\_ namoradas assim.

20.

**A mulher apaixonada**

No filme, \_\_\_ mulher gordinha está apaixonada pelo namorado, mas não sabe qual cor de roupa deve vestir para agradar \_\_\_ namorado dela.

MULHER: Meu bem, me responde uma coisa? Qual é sua cor preferida?

HOMEM: \_\_\_ cor que eu mais gosto é rosa.

MULHER: Ok, \_\_\_ vestido mais lindo que eu tenho é rosa...rsrsrs.

## ANEXO IV

Aluno: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 3

Marque se as frases abaixo combinam ou não combinam com as regras do português.

#### 1. A cachorro – A banheiro – A fogão

- |  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português |
|--|

#### 2. A sol está maravilhoso hoje.

- |  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português |
|--|

#### 3. O homem do vídeo cozinha muito bem.

- |  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português |
|--|

#### 4. Roupa que o homem usa é engraçada.

- |  |
|--|
| <input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português |
|--|

5. Mulheres amam bolos de chocolate.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

6. Cachorros gostam de brincar com bolinhas.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

7. O cozinheiro queimou a comida.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

8. Mulher que passou batom vermelho é gordinha.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

9. Cachorro do homem do filme é magrinho.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

10. Flores murcham rápido.

- |  |
|--|
| <p><input type="checkbox"/> Não combina com a regra do português<br/><input type="checkbox"/> Combina com a regra do português</p> |
|--|

## ANEXO V

Aluno: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 4

KAHOOT.IT (para o participante) e Kahootcreate (comando do jogo)

Marque se as frases abaixo combinam ou não combinam com as regras do português.

1. A roupa que eu comprei é linda.

Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

2. Homem que fez bolo é magro.

Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

3. Os olhos do cachorro são grandes.

Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

4. O fogão do homem é grande.

Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

5. Cachorrinho do filme é divertido.



- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

6.

6. Filme que nós assistimos é muito legal.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

7. O lua está linda hoje!

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

8. Mulheres cozinham bem.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

9. A casada mulher é muito chic.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

10. Mulheres gostam de roupa nova.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

## **ANEXO VI**

### **ATIVIDADE 5-JOGO – julgar gramaticalidade**

<https://pt.islcollective.com/video-lessons/love-recipe>

Aluno: \_\_\_\_\_

Marque se as frases abaixo combinam ou não combinam com as regras do português.

1. Cachorrinho do filme tem olhos grandes.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

2. A toalha que a mulher está usando é azul.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

3. A camisola da mulher é curta.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

4. Namorado da mulher cozinha bem.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

5. Bolos são deliciosos.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

6. Mulheres gostam de tudo rosa.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

7. Vestido que a mulher escolheu é rosa.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

8. Bolo que estava no forno queimou a mão do homem.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

9. A cobertura do bolo é de chocolate.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

10. Olho da mulher é azul.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

11. O batom da mulher é vermelho.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

12. Olhos verdes são bonitos.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

13. Bolo que o homem fez quase caiu no chão.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

14. A namorada do homem estava linda.

- Não combina com a regra do português  
 Combina com a regra do português

## ANEXO VII

### FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Formação:

Ensino Médio Completo

Graduação

Pós Graduação

Mestrado

Área de formação: \_\_\_\_\_

Com que idade começou a utilizar a LSB ou Libras: \_\_\_\_\_

Grau da perda auditiva:  Severa / Profunda  Moderada  Leve

Você teve educação com metodologia oralista?  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?

\_\_\_\_\_

# ANEXO VIII

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CATEGORIA DOS DETERMINANTES DA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS L2 POR SURDOS

**Pesquisador:** FANI COSTA DE ABREU

**Área Temática:**

**Versão: 1**

**CAAE:** 25473319.7.0000.5540

**Instituição Proponente:** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.756.968

#### **Apresentação do Projeto:**

O trabalho está fundamentado nos pressupostos teóricos da Gramática Gerativa cujo precursor é Noam Chomsky. O problema apresenta-se diante da aquisição de segunda língua (L2) do surdo – português escrito. Diante do histórico da educação de surdos observamos três períodos marcantes: oralismo, bimodalismo e bilinguismo. O que se observa historicamente inclusive é que o acesso inadequado ao input linguístico prejudica o desenvolvimento linguístico de modalidade escrita L2 do surdo. ( Salles, 2007). Observa-se na produção escrita do surdo: textos curtos, vocabulário reduzido, ausência de preposições, conjunções e artigos, falta de concordância e regência verbais e nominais, ordem dos termos da oração aparentemente aleatória, ausência de discurso com maior complexidade gramatical. Diversos trabalhos de investigação evidenciam as propriedades da interlíngua na aquisição do português escrito. Este trabalho concentra-se em investigar o desenvolvimento linguístico em relação à sintaxe dos artigos definidos na interlíngua surdos aprendizes de língua portuguesa (L2), na modalidade escrita.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar, a partir dos dados da pesquisa, as propriedades formais do artigo definido conforme se manifesta na categoria dos determinantes no português, considerando seus correlatos na LSB, visando compreender como o sujeito surdo desenvolve o conhecimento dessas propriedades no processo de aquisição do português L2 escrito.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Entre prováveis riscos, são previstos: - Invasão de privacidade, como responder sobre sua condição de surdez, familiar, vivência educacional; - Responder a questões sensíveis, como a dificuldade em se expressar em língua portuguesa escrita; - Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; - Divulgação de dados confidenciais; - Tomar o tempo do sujeito ao responder as atividades e assistir a aulas.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora cumpriu as pendências previamente solicitadas pelo CEP, tais como:

- Enviar instrumento de coleta de dados ou justificativa para a sua não apresentação.
- Apresentar os currículos lattes de todos/todas os/as pesquisadores/as envolvidos/as na pesquisa;
- Apresentar o cronograma no formato dd/mm/aaaa e indicar expressamente o dia previsto para o início da coleta de dados.
- Atualizar o cronograma.

Assim sendo, a pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória, além do termo de autorização de utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa, especificando, ainda, no TCLE que poderá haver uso eventual de imagens.

### **Recomendações:**

A pesquisadora apresenta um único modelo de TCLE. Como são dois grupos, um de surdos e um de

ouvintes, considerando que haverá níveis de domínio de português escrito nos participantes surdos que poderiam prejudicar a leitura e compreensão do TCLE, sugere-se que a pesquisadora sinalize em LIBRAS o consentimento, caso não haja uma compreensão do termo escrito.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1443681.pdf	11/11/2019 16:47:15		Aceito
Outros	planejamento_aula_coleta_dados.pdf	11/11/2019 16:45:46	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_dados.pdf	11/11/2019 16:35:12	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_dados.pptx	11/11/2019 16:33:29	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	lattes_hsalles.pdf	11/11/2019 16:20:00	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	lattes_fani.pdf	11/11/2019 16:19:18	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	resposta_pendencia_documental_solicitada_cep.pdf	11/11/2019 16:18:30	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Cronograma	cronograma_de_atividades_fani_atualizado.pdf	11/11/2019 16:13:43	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	carta_revisao_etica_ass_fani.pdf	03/10/2019 15:24:15	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_fani.pdf	03/10/2019 10:43:59	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	termo_responsabilidade_uso_documentos_fani.pdf	03/10/2019 10:43:08	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_Fani.pdf	03/10/2019 10:35:30	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Outros	aceite_institucional_basis.pdf	03/10/2019 10:34:33	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Cronograma	cronograma_fani.pdf	03/10/2019 10:33:33	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_fani.pdf	03/10/2019 10:33:01	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Fani.pdf	03/10/2019 10:32:41	FANI COSTA DE ABREU	Aceito



Folha de Rosto	folha_de_rosto_assin_fani.pdf	03/10/2019 10:06:49	FANI COSTA DE ABREU	Aceito
----------------	-------------------------------	------------------------	------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Continuação do Parecer: 3.756.968

Não

BRASILIA, 10 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Érica Quinaglia Silva**  
**(Coordenador(a))**