



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JEANE MARIA ALVES DE MENDONÇA

**A CATEGORIA TEMPO NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS SINALIZANTES DE
LIBRAS**

FORTALEZA

2021

JEANE MARIA ALVES DE MENDONÇA

A CATEGORIA TEMPO NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS SINALIZANTES DE
LIBRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Márluce Coan.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M495c Mendonça, Jeane Maria Alves de.
A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizantes de Libras / Jeane Maria Alves de Mendonça. –
2023.
195 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação
em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Márluce Coan.
1. Funcionalismo. 2. Tempo verbal. 3. Surdos sinalizantes. 4. Libras. 5. Aquisição de segunda língua. I.
Título.

CDD 410

JEANE MARIA ALVES DE MENDONÇA

A CATEGORIA TEMPO NA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS SINALIZANTES DE
LIBRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Linguística. Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em: 23/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márluce Coan (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. André Nogueira Xavier
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Profa. Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Patrícia Araújo Vieira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A meus pais, José Valdir de Mendonça (*in
memorian*) e Izabel Mendonça, que não
mediram esforços para que eu pudesse estudar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu sabedoria, força e proteção para trilhar esta caminhada.

À minha orientadora, Dra. Márluce Coan - uma profissional que admiro como professora, pesquisadora, orientadora e mulher - que com muita paciência, competência e dedicação, orientou-me, proporcionando ricos ensinamentos, os quais, certamente, permearão toda a minha vida profissional, pois o olhar criterioso da Márluce sempre funcionou como uma bússola para todos os orientandos que por ela passam.

Ao Prof. Dr. Valdecy Pontes, pelas ricas contribuições direcionadas a este trabalho na ocasião do Exame de Qualificação, por ter disponibilizado materiais importantes ao desenvolvimento desta tese, pelas longas conversas acerca da teoria e da análise - no momento que eu as desenvolvia - por estar sempre presente por meio de seus aconselhamentos acadêmicos, pelo carinho e palavras de encorajamento nos momentos difíceis, por ter aceitado participar da banca examinadora desta tese.

Aos meus professores do PPGL/UFC, pelos valiosos ensinamentos, em especial, Dra. Áurea Zavam, Dra. Maria das Dores Nogueira, Dra. Márcia Teixeira Nogueira e Dra. Pollyanne Bicalho.

Ao Prof. Dr. André Nogueira Xavier, pelas contribuições na ocasião da avaliação desta pesquisa em andamento, por seu olhar singular em relação aos surdos sinalizadores, pelas sugestões de referências bibliográficas e por sua disponibilidade.

À professora Dra. Patrícia Vieira, por disponibilizar espaço para a coleta do *corpus*, por ter feito parte da banca de qualificação desta tese e ter aceitado participar mais vez como examinadora deste trabalho.

À professora Dra. Vera Santiago, pela disponibilidade em aceitar contribuir como examinadora na banca desta tese.

À Cristiane Baltor, por ter trilhado parte desse caminho ao meu lado, por compreender minhas aflições e por ser tão amiga.

Aos meus alunos da disciplina de estágio, em especial, Andressa Silveira, Alan Holanda, Felipe Matias, Letícia Garrido, Ramon Falcão, Amanda Costa e Francisco Gomes pela torcida e carinho.

À minha querida Professora Dra. Hebe Macedo, pelos aconselhamentos sempre acompanhados de um bom café. A você, devo a minha paixão pela Linguística.

A todos os alunos surdos sinalizantes, por aceitarem fazer parte da pesquisa. E aos intérpretes, por facilitarem meu trabalho, em especial, Gisele Barroso.

À minha amiga Luana Musmanno, pela versão do resumo em inglês.

À Nielma Belo, pela versão do resumo em francês.

Aos meus amigos Ednardo Pinho, Aline Mota, Aline Fabíola Freitas, Lorena Rodrigues e Ana Paula Vieira, pelas conversas sobre o andamento da tese.

Às amigas Andreza Esteves, Ana Cristina Castelo Branco, Fabiana Paiva, Josy Portela, Rayana Feitosa, Cíntia Galeno, Gabriela Monteiro, Gisela Monteiro, Hellen Menezes, Raabe Sousa, Suzane Souza, pelo apoio e colo. A presença de vocês nesta caminhada foi fundamental.

Às amigas de profissão, Maria do Carmo Menezes, Neice Torres, Norma Fernandes, Marilac Luísa Rabelo e Marilac Bezerra, Roberta Costa por tornarem meu cotidiano mais colorido.

À tia Isabel Paiva, tia Zélia Carvalho, seu Valdécio Lemos, Roxélia Oliveira, Auricélia Barbosa, Ítalo Viana, Patty Carubi, Manú Freire, Rodrigo Pinheiro, Juliana Pinto, Yasminhe Nocrato e Afonso Carvalho, pela preocupação constante com a minha saúde e pelos cuidados.

À Isadora Mendonça, minha linda sobrinha, por compreender que a titia não podia passear porque estava escrevendo.

À UFC, por ter viabilizado a concretização deste sonho.

À equipe de funcionários do PPGL, em especial, Rodrigo Dantas e Valdirene Silva, pela dedicação e zelo na realização das suas atividades.

À Maxcópia, pela ajuda com a formatação deste trabalho.

À minha família, pelo amor e torcida.

“Nós nunca descobriremos o que vem depois da escolha, se não tomarmos uma decisão. Por isso, entenda os seus medos, mas jamais deixe que eles sufoquem os seus sonhos.”

Lewis Carrol

RESUMO

Esta tese, por meio de uma perspectiva funcionalista, deteve-se ao estudo da categoria tempo e da categoria aspecto na escrita de surdos sinalizantes. Os objetivos que nortearam essa pesquisa foram: a) mapear os tempos verbais codificados nas narrações e dissertações produzidas em Português por alunos surdos sinalizantes; b) examinar fatores linguísticos e extralinguísticos prototípicos condicionadores da marcação da categoria tempo. Deram suporte a nossa pesquisa os pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico de vertente norte-americana (HOPPER; THOMPSON, 1980; GIVÓN, 1995) e os postulados sobre a aquisição de segunda língua defendidos por Selinker (1972); Mclaughlin, (1978) e Krashen (1985). A pesquisa analisou dados de língua provenientes de 22 textos escritos por alunos surdos sinalizantes do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará, sendo 8 textos narrativos (relatos pessoais) e 14 textos dissertativos (artigos de opinião), a partir dos quais mapeamos um total de 239 dados, que foram analisados conforme algumas noções basilares: a relação figura e fundo, os parâmetros de transitividade – ambos segundo Hopper e Thompson (1980) – e o aspecto composicional das formas – segundo Wachowicz (2003) e Bardovi-Harlig (1995). Ademais, investigamos os fatores extralinguísticos que condicionam a escolha do tempo verbal: faixa etária em que a Libras foi adquirida, com base em Quadros (2007); nível de sinalização dos pais ou responsáveis, conforme Finau (2008) e a modalidade de ensino cursada na Educação Básica, de acordo com Finau (2008). A partir do mapeamento, constatamos que o presente predominou em 49% das formas mapeadas, seguido pelo passado que representou 37% das formas e o futuro representou apenas 5% das ocorrências. Quanto ao infinitivo, forma nominal, que geralmente aparece nas produções textuais em Português de alunos surdos sinalizantes, por aproximar-se da codificação verbal em Libras, representou apenas 9% das ocorrências, fato que implica que os alunos observados podem estar um bom nível de interlíngua. Nas cláusulas-figura e nas cláusulas com alta transitividade, o pretérito perfeito predominou nos textos narrativos e o presente nos dissertativos. Nas demais cláusulas - fundo 1, fundo 2, média e baixa transitividades - em ambas tipologias analisadas, a maior frequência foi a de formas codificadas no presente, em segundo lugar apareceram as formas no pretérito, e em terceiro as formas no infinitivo, por fim, houve ocorrência de formas codificadas no futuro. Quanto à leitura composicional do aspecto, constatamos que nem sempre a morfologia do verbo corresponde ao tempo interno da cláusula, por isso a importância de considerarmos todo o contexto. Ao analisarmos os fatores extralinguísticos de controle, estes não se mostraram relevantes na marcação da categoria, contudo, não podemos

deixar de destacar a importância de a criança surda adquirir cedo a sua L1 ou Libras, crescer em um ambiente no qual os responsáveis ou os pais sinalizem e cursar a Educação Básica em uma escola bilíngue.

Palavras-chave: funcionalismo; tempo verbal; surdos sinalizantes; libras; aquisição de segunda língua.

ABSTRACT

Through a functionalist perspective, this thesis examines the time and aspect categories in the writing of deaf sign language users. The objectives that guided this research were: a) to map the verbal tenses encoded in the narrations and dissertations produced in Portuguese by deaf students; b) to examine prototypical linguistic and extralinguistic factors conditioning the marking of the category of time. The theoretical assumptions of North American Linguistic Functionalism (HOPPER; THOMPSON, 1980; GIVÓN, 1995) and the postulates on the acquisition of a second language advocated by Selinker (1972); Mclaughlin, (1978) and Krashen (1985) were adopted to support this work of research. This research analyzes language data from 22 texts written by deaf undergraduates in the Language Studies-Brazilian Sign Language (Libras) course at the Federal University of Ceará, Brazil. The data consist of eight narrative texts (personal accounts) and fourteen essays (opinion articles), from which were mapped a total of 239 pieces of data. This material was, then, analyzed according to the following basic notions: the relationship between foreground and background, the parameters of transitivity – these first two according to Hopper and Thompson (1980) – and the compositional aspect of the forms – according to Wachowicz (2003) and Bardovi-Harlig (1995). Furthermore, we investigated the extralinguistic factors that condition the choice of verbal tense: age group in which Libras was acquired, based on Quadros (2008); signaling level of parents or guardians, according to Finau (2008) and the modality of teaching in Basic Education, according to Finau (2008). From the mapping, concerning to the time category marking, we found that the present tense predominated in 49% of the mapped forms, followed by the past tense, which represented 37% of the forms. While the future tense represented only 5% of the occurrences. Regarding the infinitive nominal form, which usually appears in textual productions in Portuguese by deaf sign language users because it approaches verbal coding in Libras, represented only 9% of the occurrences, a fact that implies that the observed students may have good command of the interlanguage. In the figure clauses and in the clauses with high transitivity, the simple past tense predominated in the narrative texts, while the simple present tense predominated in the essays. In the other clauses - background 1, background 2, clauses with medium and low transivities - in both types analyzed the highest frequency was that of forms encoded in the present, followed by forms in the past tense, and forms in the infinitive. Finally, there was the occurrence of coded forms in the future tense. Regarding the compositional reading of the aspect, we found that the morphology of the verb does not always correspond to the internal tense of the clause, which demonstrates the

importance of considering the whole context. When analyzing the extralinguistic control factors, these were not relevant in the marking of the category. However, we cannot fail to highlight the importance for deaf children of acquiring their L1 or Libras early, of growing up in an environment in which guardians or parents can use sign language, and of attending a bilingual school for their Basic Education.

Keywords: functionalism; verbal tense; deaf sign language users; brazilian sign language - libras; acquisition of a second language.

RÉSUMÉ

Cette thèse à travers perspective fonctionnaliste, s'est arrêtée à l'étude de la catégorie temps et de la catégorie aspect à l'écrite des sourds ou malentendants. Les objectifs qui ont guidé notre recherche ont été les suivants : a) cartographier les temps verbaux codés dans les récits et dissertations produisées en Portugais par les élèves sourds ou malentendants ; b) examiner les éléments linguistiques et extralinguistiques prototypiques conditionneurs du marquage de la catégorie temps. Notre recherche s'appuie dans la théorie du Fonctionnalisme Linguistique des États-Unis (HOPPER ; THOMPSON, 1980; GIVÓN, 1995) et les postulats sur l'acquisition de deuxième langue défendus par Selinker (1972); McLaughlin, (1978) e Krashen (1985). La recherche a analysé donnés de langues provenant de 22 textes écrits par les élèves sourds ou malentendants, étudiants du cours de Lettres- Libras de L'Université Fédérale du Ceará, comprenant 8 textes narratifs (récit personnel) et 14 textes dissertatifs (article d'opinion), à partir desquels ont cartographié un total de 239 donnés qui ont été analysés selon quelques notions fondamentales : la relation premier plan et arrière-plan, et en fonction de la transitivité – tous les deux selon Hopper e Thompson (1980) – et l'aspect compositionnel des formes – selon Wachowicz (2003) e Bardovi-Harlig (1995). En outre, on enquête les facteurs extralinguistiques qui conditionnent le choix du temps verbal : tranche d'âge où la Libras a été acquis, sur la base en Quadros (2007) ; niveau de signalisation des parents ou responsables, selon Finau (2008) et la modalité de l'enseignement étudiée à la maternelle au lycée, selon Finau (2008). A partir de mappage, on a constaté que le présent a prédominé en 49% des formes cartographiées, suivi par le passé qui a représenté 37% des formes et le futur a représenté seulement 5% des occurrences. En ce qui concerne l'infinitif, forme nominale, qui généralement apparaît dans les productions textuelles en Portugais des élèves sourds ou malentendants, pour se rapprocher du codage verbal en Libras, elle a représenté seulement 9% des occurrences, fait qui implique que les élèves observés peuvent être dans un bon niveau d'interlangue. Dans les clauses-figures et dans les clauses avec haute transitivité, le passé a prédominé aux textes narratifs et le présent dans les dissertatifs. Dans les autres clauses – le fond 1, le fond 2, clauses com moyenne et baisse transitivité – dans les deux typologies examinées, la fréquence plus élevée a été de formes codées au présent, à la deuxième place ont apparu les formes au passé, et troisièmement les formes à l'infinitif, enfin, il y eu occurrence de formes codées au futur. À propos de la lecture compositionnelle de l'aspect, nous constatons que la morphologie du verbe ne correspond pas toujours au temps intérieur de la clause, donc l'importance de considérer tout le contexte. Lorsque nous

analysons les facteurs extralinguistiques de contrôle, ceux-ci ne se sont par montrés pertinents au marquage de la catégorie, pourtant, on ne peut pas laisser de souligner l'importance de l'enfant sourd acquérir tôt sa L1 ou Libras, grandir dans une ambiance dans laquelle les responsables ou les parents signalent, et fréquenter de la maternelle au lycée dans une école bilingue.

Mots-clé: Fonctionnalisme; Temps verbal; Sourds ou malentendants; Libras; Acquisition de deuxième langue.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Traços distintivos do aspecto lexical	53
Quadro 02 – Relação +/- télico x +/-perfectivo (BERTINETTO, 2001).....	55
Quadro 03 – Parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980)	81
Quadro 04 – Perfil dos alunos do 4º semestre	88
Quadro 05 – Perfil dos alunos do 1º semestre	90
Quadro 06 – Faixa etária em que a Libras foi adquirida e a categoria tempo em narrações produzidas por surdos sinalizadores	135
Quadro 07 – Faixa etária em que a Libras foi adquirida e a categoria tempo em dissertações produzidas por surdos sinalizadores	137
Quadro 08 – Nível de sinalização dos pais ou responsáveis e a categoria tempo em narrações produzidas por surdos sinalizadores	140
Quadro 09 – Nível de sinalização dos pais ou responsáveis e a categoria tempo em dissertações produzidas por surdos sinalizadores	141
Quadro 10 – Modalidade de ensino cursada na Educação Básica e a categoria tempo em narrações produzidas por surdos sinalizadores	144
Quadro 11 – Modalidade de ensino cursada na Educação Básica e a categoria tempo em dissertações produzidas por surdos sinalizadores	145
Figura 01 – Interlândia (LEITE e WEISSHEIMER, 2003)	27
Figura 02 – Marcação da categoria tempo em Libras	63
Figura 03 – Pronomes em Libras	65
Figura 04 – Valor aspectual em Libras	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Valor temporal em dados válidos (%).....	106
Gráfico 2 – Formas temporais no relevo discursivo do texto narrativo: Figura (%).....	108
Gráfico 3 – Formas temporais no relevo discursivo do texto dissertativo: Figura 1 (%).....	112
Gráfico 4 – Formas temporais no relevo discursivo do texto narrativo: Fundo 2 (%).....	114
Gráfico 5 – Formas temporais no relevo discursivo do texto dissertativo: Fundo 1 (%).....	116
Gráfico 6 – A categoria tempo no relevo discursivo do texto narrativo: Fundo 2	119
Gráfico 7 – A categoria tempo no relevo discursivo do texto dissertativo: Fundo 2	120
Gráfico 8 – Nível de transitividade nos textos narrativos	124
Gráfico 9 – Nível de transitividade nos textos dissertativos	127
Gráfico 10 – O tempo interno e o relevo discursivo em narrativas	130
Gráfico 11 – O tempo interno e o relevo discursivo em dissertações	132

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)	21
2.1	Aquisição e aprendizagem de uma L2: considerações sobre os dois processos ..	25
2.1.1	<i>Transferência na aquisição de L2</i>	28
2.2	Síntese do capítulo	30
3	AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PELO SUJEITO SURDO	32
3.1	Um breve histórico	32
3.2	A Língua de Sinais	36
3.3	Modalidades de ensino na educação de surdos	37
3.4	Aprendizagem ou aquisição da língua escrita em L2 por surdos	40
3.5	Síntese do capítulo	43
4	A CATEGORIA TEMPO	45
4.1	Aspecto composicional	50
4.2	Aquisição das categorias tempo e aspecto em L2	57
4.3	Tempo e aspecto em aquisição de L2: algumas considerações	60
4.4	A Língua Brasileira de Sinais e a categoria tempo	61
4.5	A Língua Brasileira de Sinais e a categoria aspecto	66
4.6	Marcação de tempo em Português (L2) por surdos sinalizadores	70
4.7	Síntese do capítulo	72
5	FUNCIONALISMO	74
5.1	Princípios Funcionalistas	76
5.1.1	<i>Figura e Fundo</i>	76
5.1.2	<i>Transitividade</i>	79
5.2	Síntese do capítulo	82
6	METODOLOGIA	83
6.1	Narrativa como <i>corpus</i>	83
6.2	A dissertação/argumentação como <i>corpus</i>	84
6.3	Procedimentos metodológicos	85
6.3.1	<i>O corpus</i>	85
6.3.2	<i>Perfil dos participantes</i>	88
6.3.3	<i>Grupo de Fatores</i>	92
6.3.3.1	<i>Nível textual-discursivo</i>	92

6.3.3.2	<i>Nível semântico-sintático</i>	94
6.3.3.3	<i>O aspecto composicional e a marcação de tempo</i>	95
6.3.3.4	<i>Faixa etária em que a Libras foi adquirida</i>	96
6.3.3.5	<i>Nível de sinalização dos pais ou responsáveis</i>	97
6.3.3.6	<i>Modalidade de ensino da Educação Básica, escola bilíngue ou escola para ouvintes</i>	98
6.4	Síntese do capítulo	100
7	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	101
7.1	Mapeamento funcional das formas na perspectiva dos tempos no passado, presente e futuro	101
7.2	Nível textual-discursivo	106
7.2.1	<i>Figura e Fundo</i>	107
7.3	Nível semântico-sintático	123
7.3.1	<i>Parâmetros de transitividade</i>	123
7.4	Aspecto composicional	129
7.5	Faixa em que a Libras foi adquirida	135
7.6	Nível de sinalização dos pais ou responsáveis	140
7.7	Modalidade de ensino da Educação Básica, escola bilíngue ou escola para ouvintes	143
7.8	Síntese do capítulo	147
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
9	REFERÊNCIAS	154
	ANEXO A – PARECER	164
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO	167
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO	169
	ANEXO D – NARRAÇÃO / ATIVIDADE	171
	ANEXO E – DISSERTAÇÃO / ATIVIDADE	172
	ANEXO F – RELATO PESSOAL / TEXTOS	174
	ANEXO G – DISSERTAÇÕES / TEXTOS	182

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, conforme o Decreto nº 5626/2005, a Língua Portuguesa é considerada uma segunda língua para os cidadãos brasileiros surdos, especialmente na modalidade escrita; desse modo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada a primeira língua (L1) desse público.

Pesquisadores e professores reconhecem a importância de se compreender o processo de aquisição de uma segunda língua. Contudo, no caso da aquisição da modalidade escrita em Língua Portuguesa por aprendizes surdos, compreender esse processo vai muito além de questões didáticas e linguísticas, pois implica reverter práticas de exclusão, rejeição, preconceito e marginalização a que os surdos estiveram historicamente submetidos, conforme Fernandes (2003). Apesar do espaço concedido à Libras, ela ainda é secundarizada em relação ao Português, que figura como principal língua. Por isso, pesquisas que deem visibilidade à importância dessa L1 para a aquisição da L2 podem contribuir para fortalecer a educação bilíngue e a integração dos objetivos sociais com os objetivos linguísticos, uma vez que os surdos têm direito a essa modalidade de educação, seja na escola inclusiva, seja na escola bilíngue para surdos.

É importante expor que, diante da situação do sujeito surdo frente à aquisição da L2, a produção escrita desses estudantes tem sido objeto de estudos nacionais e internacionais devido às histórias recorrentes de fracassos escolares e às dificuldades de ensino por parte dos educadores em propiciar a significação da língua escrita para esta população específica.

No Brasil, por exemplo, são vários os trabalhos, sob os mais diversos enfoques, acerca da educação de surdos referentes às dificuldades e às construções linguísticas atípicas que essa população apresenta na modalidade escrita em L2 ou Português (QUADROS, 1997; FERNANDES, 1998; SILVA, 2001; TÉLLEZ; CALDERÓN, 2001; BOTELHO, 2002; LODI, HARRISON; CAMPOS, 2002; GUARINELLO, 2007). Apesar de trabalhos como os de Crato e Cárnio (2009), Góes (2012) e Finau (2014), ainda é considerado baixo o número de estudos que fornecem informações sobre o uso de verbos e sobre a marcação da categoria tempo na produção de textos por surdos sinalizantes, e pouco se conhece sobre pesquisas que acrescentaram à investigação o cruzamento de duas linhas de pesquisa, mais especificamente, a articulação entre a Aquisição de L2 e o Funcionalismo linguístico.

A partir desse contexto, decidimos contribuir com a educação da comunidade surda, por meio da investigação da marcação da categoria tempo na escrita de surdos sinalizantes, travando um diálogo entre esses dois modelos teóricos: o Funcionalismo

linguístico e os trabalhos que tratam da aquisição de segunda língua (L2), e considerando as motivações linguísticas e extralinguísticas.

Ao iniciar a investigação, deparamo-nos com algumas questões, dentre as quais destacamos: quais seriam as outras formas linguísticas - além dos verbos - para marcar a categoria tempo em textos escritos pelos sujeitos em questão? Ao analisarmos o uso dos marcadores dessa categoria verbal em textos escritos por surdos, poderíamos dizer que este uso seria resultado da transposição da estrutura da Libras para a Língua Portuguesa? Podemos, de fato, afirmar que quanto mais cedo a Libras for adquirida, melhor será o desempenho desses sujeitos na marcação das categorias tempo e aspecto? Por fim, como esta pesquisa poderia ser usada a fim de potencializar o trabalho com a aquisição da modalidade escrita da L2 ou Língua Portuguesa pelos surdos?

Essas questões não surgiram de forma aleatória, são frutos da convivência diária com alunos surdos imersos em salas de aula regulares, nas quais apenas o intérprete era fluente em Libras. Assim, ensiná-los, produzir atividades significativas e corrigir suas produções textuais tornou-se um desafio, pois faltava-nos a base teórica e o conhecimento básico de Libras, realidade de muitos professores deste país, que possuem em suas salas de aula alunos surdos.

Apresentado o tema, passemos à organização da tese, mais especificamente à divisão dos capítulos: iniciamos o trabalho conceituando o processo de aquisição de L2, expondo as ideias defendidas por teóricos reconhecidos nessa área, tais como Corder (1967), McLaughlin (1978), Krashen (1985), dentre outros. Em seguida, destacamos as diferenças que há entre o processo de aquisição e o processo de aprendizagem de L2, destacando o posicionamento dos autores citados e os termos “comunicação natural” e “conhecimento consciente”. O conceito de interlíngua também é exposto, visto que este sistema de transição faz parte do processo de assimilação da L2. Finalizamos o capítulo discutindo a influência dos conhecimentos da L1 na aquisição da L2, ou seja, abordamos o fenômeno da transferência linguística.

No capítulo 03, tratamos de aquisição da língua pelo sujeito surdo, apresentando um resumo da história da educação desse público, destacando que durante muito tempo esse trabalho enfatizou a fala, ou seja, o oralismo, que, conforme Guarinello (2007), sempre foi e continua sendo um método que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da comunidade de surdos. O capítulo também enfatiza que, atualmente, mesmo com a expansão da Língua de sinais e com um número expressivo de surdos que sinalizam, os problemas em sala de aula continuam em consequência da interferência direta da Língua Portuguesa, visto

que esta, apesar de ser a L2, é a língua majoritária. Desse modo, o capítulo dedica uma seção à Língua de Sinais, na qual enfatizamos a importância desta ser introduzida e adquirida o mais cedo possível; caso contrário, baseando-nos nas palavras de Sacks (2015), o desenvolvimento da Libras pode ser permanentemente retardado e prejudicado com todos os problemas ligados à capacidade do usuário desta língua posicionar-se como cidadão que luta por sua identidade. Além disso, o autor defende que ao adquirir a língua de sinais, certamente o aprendizado da leitura e da escrita de uma L2 será facilitado.

No quarto capítulo, debruçamo-nos sobre a categoria tempo e apresentamos inicialmente duas características dessa categoria defendida por Givón (1984): sequencialidade (sucessão de pontos, momentos) e ponto de referência (tempo do ato de fala). Em seguida apresentamos a tese de Reichembach (1947), que defende a ideia de que os tempos verbais determinam o tempo em relação à referência e ao momento de ato de fala de um dado enunciado, sendo essa ideia adaptada por Côroa (2005) e Freitag (2007) para os tempos verbais do Português. Em consequência da estreita correlação entre as categorias tempo (tempo externo) e aspecto (tempo interno), e por considerarmos todo o contexto discursivo na análise do tempo, o capítulo destina uma seção para o aspecto composicional, visto que esta categoria também será objeto de análise.

O capítulo também apresenta algumas hipóteses sobre a categoria aspecto e sobre a aquisição de L2: "Hipótese da Primazia do Aspecto" e a "Hipótese do Aspecto lexical"¹ e é finalizado com uma discussão em torno da categoria tempo na Libras, que pode ser resumida nas palavras de Ferreira-Brito (1993), quando esta expõe que a categoria tempo em Libras não é marcada por morfemas flexionais, como ocorre em Português; o tempo é expresso por meio de locativos temporais e por meio de relações espaciais. Assim, o tempo em Libras é constituído em uma linha temporal a partir das coordenadas de passado (atrás); presente (no plano do corpo) e futuro (na frente), além dos marcadores adverbiais de modalidade temporal.

O capítulo 05 traça as principais ideias do Funcionalismo Norte-americano, representado, dentre outros, por Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón. Desse modo, princípios como figura e fundo e transitividade ocupam o centro das discussões, visto que fazem parte das categorias de análises.

No capítulo 06, apresentamos a metodologia usada para mapear, descrever e analisar as formas que servem à função de tempo e aspecto na produção escrita de surdos sinalizantes. Visando a uma análise qualitativa dos dados, mais uma vez é destacado o olhar

¹ Tais hipóteses serão detalhadas no capítulo 04, mais especificamente na seção 4.3 intitulada "Tempo e aspecto em aquisição de L2: algumas hipóteses".

funcionalista, que permite observar o fenômeno da forma à função, e a aplicação das teorias de aquisição de L2.

Por fim, tem-se a análise dos dados mapeados nas produções textuais (narrações e dissertações) dos surdos sinalizantes do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará, e a exposição da contribuição que os resultados dessa análise podem trazer para a aprendizagem da L2 desse público alvo.

Diante do exposto, ao trabalharmos com L2, é preciso levar em consideração as diferenças entre aquisição e aprendizagem e compreender que o aluno não adquire a L2 como adquiriu a L1, por isso o professor deve aproximar o espaço em sala de aula do ambiente natural, propondo situações comunicativas diversas e atividades de interação que resultem em comunicação autônoma. Desse modo, é fundamental que o docente saiba avaliar a capacidade discursiva e a competência gramatical e linguística do aluno, além de nunca desprezar a importância da consolidação da L1, principalmente quando está diante de uma L2 que é de uma modalidade diferente e que é vista como língua majoritária.

2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Antes de iniciarmos o assunto tema deste capítulo, é importante esclarecermos alguns termos como língua materna, primeira língua (L1), segunda língua (L2), língua adicional (LA) e língua estrangeira (LE). Conforme Crystal (1997), a “primeira língua” (L1) diferencia-se de quaisquer outras línguas que uma pessoa possa adquirir. É uma língua que se adquire em contato espontâneo, sem ensino sistematizado, é também chamada de “língua materna” (LM), pois, tradicionalmente, está associada às mães, consideradas as responsáveis por “transmitir” sua língua aos filhos enquanto bebês. Entretanto, como questiona Romaine (1995), nem sempre a mãe é a responsável por esse papel. Assim, o termo “língua materna” acaba perdendo o sentido inicialmente pretendido. Esse conceito também é problemático porque, em muitos casos, os bilíngues acabam recebendo mais instrução em outra língua que não a língua da infância, fazendo com que a conheçam mais. Mesmo assim, identificam-se afetivamente com a língua que sabem menos, a qual geralmente foi aprendida e usada em casa. Portanto, “a língua com a qual um indivíduo se identifica é geralmente chamada de língua materna” (ROMAINE, 1995, p. 22).

O conceito de L1/LM é, portanto, relativo. Na comunidade surda do Brasil, por exemplo, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, normalmente a LM da criança surda não será a mesma dos pais. Sendo o português uma língua oral-auditiva, ela não poderá ser adquirida espontaneamente pelas pessoas surdas, em razão de sua condição física/audiológica. Nesse sentido, o português, a língua dos pais, não será sua língua materna. Utilizando o critério da identificação, podemos sustentar que a língua de sinais é a LM/L1 das pessoas surdas, mesmo que o contato com essa língua ocorra após o contato com a língua oral-auditiva dos pais — a qual exerce um papel de L2 na vida desses indivíduos.

Mas como poderíamos definir o termo segunda língua? Para Wei (2007), seria a língua adicional (LA)², que passou a ser inserida posteriormente à língua materna ou L1. Crystal (1997) define L2 como uma língua não nativa, usada para fins comunicativos cotidianos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso em sua cultura. Já o termo “língua estrangeira”, para Crystal, também é usado para designar uma língua não nativa, mas que não possui status de um meio rotineiro de comunicação em um país.

² Sempre que usarmos o termo Língua Adicional (LA), estamos fazendo referência à L2, ou seja, à língua inserida posteriormente à L1, a qual, no contexto desta pesquisa, é a Língua Portuguesa.

Hammarberg (2010), ao trabalhar com aquisição de L2, passou a levar em consideração o conhecimento linguístico prévio dos aprendizes, observando os papéis cognitivos que as línguas desempenham para seus usuários e não apenas a ordem cronológica em que são adquiridas. Esse autor relata que os estudos baseados no “modelo da hierarquia de três ordens” distinguem a aquisição da L1 (sem nenhuma experiência prévia de aquisição de línguas), da L2 (com o conhecimento prévio da aquisição da L1) e da L3 (com a experiência prévia da aquisição da L1 e da L2)

Desse modo, baseando-nos no exposto acima e em Sousa (2015), e levando em consideração o contexto do nosso público alvo – surdos sinalizantes graduandos do Curso de Letras/ Libras - nesta pesquisa, a Libras será vista como L1 dos participantes surdos; o português como sua L2, língua de comunicação rotineira em nosso país e primeira língua não materna deles; e a LE seria o equivalente ao inglês, por não ser uma língua de comunicação rotineira no Brasil, e também L3, por não ser a primeira língua não materna dos participantes da pesquisa. Definidos os termos, concentremo-nos na temática: aquisição de uma L2.

A pesquisa sobre a aquisição de segunda língua (L2) está diretamente ligada à pesquisa sobre a aquisição da língua materna (L1), visto que muitos pesquisadores (YAVAS, 1994; MCLAUGHLIN, 1978) têm questionado se a aquisição de L2 é um processo semelhante ao de L1. Dentre os itens mais investigados estão: a idade, as diferenças entre as línguas, a interferência de uma língua na outra e a ordem da aquisição dos morfemas.

Autores como McLaughlin (1978), por exemplo, argumentam que a aquisição de L2 nos adultos é qualitativamente diferente da aquisição de L1, uma vez que o indivíduo é biologicamente programado para adquirir uma língua antes da puberdade, ou seja, após essa fase, o sujeito não é mais capaz de recorrer às capacidades inatas de aquisição de língua que funcionam de forma tão natural nas crianças.

Em contrapartida, autores como Corder (1967, p. 25) afirmam que a aquisição de L1 na infância e a aquisição de L2 na idade adulta envolvem processos semelhantes, visto que os desvios encontrados na produção inicial de L1 e L2 são "uma estratégia empregada tanto por crianças adquirindo sua língua materna como por falantes adultos aprendendo uma segunda língua"

Para autores como Selinker (1972), uma diferença entre crianças e adultos encontra-se no desempenho fonológico, pois a L1 tem uma significativa influência na L2, particularmente para os adultos, o que pode ser visto na pronúncia do aprendiz. Contudo, isso não é visto como um problema, pois a comunicação não é seriamente afetada por um sotaque.

Schütz (2008) defende que existe uma idade crítica (12 a 14 anos), a partir da qual o ser humano, gradativamente, perde a capacidade de assimilar línguas ao nível de língua materna. Essa perda é mais perceptível na pronúncia. Até os 12 ou 14 anos de idade, a criança que tiver contato suficiente com o idioma o assimilará de forma tão completa quanto o fará com a língua materna. Schütz (2008) afirma, ainda, que o adulto monolíngue, por já possuir uma matriz fonológica sedimentada, caracteriza-se por uma sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato. Segundo o autor, a criança aprende mais rápido que o adulto.

Diante do exposto, percebe-se que a idade é um dos fatores que mais influenciam na aprendizagem³ e na aquisição de uma língua.

No que se refere às diferenças entre as línguas, aprender uma L2 que seja parecida com a L1 pode facilitar o aprendizado daquela, visto que as semelhanças entre as línguas podem exigir menos esforço cognitivo por parte da falante. Tais semelhanças podem ser de tipos e de origens diferentes. As duas línguas podem ser semelhantes por pertencerem à mesma família, como é o caso do Português e do Espanhol, ou por serem uma forma modificada da outra, como o francês e o haitiano, ou por uma língua ter tido uma grande influência na outra por contatos que tiveram no passado, como é o caso da influência do francês no vocabulário do inglês.

Com relação às diferenças entre as línguas, Brochado (2003) ressalta que considerando que o aprendiz de uma segunda língua (L2) parte de um estado inicial monolíngue, associado à sua língua materna, em direção a um estado final bilíngue, associado à língua-alvo, a questão que muitos linguistas e psicólogos se colocam é como e quanto os dois sistemas linguísticos (L1 e L2) permanecem separados no cérebro dos falantes. No caso de crianças surdas, falantes da Língua de Sinais Brasileira como primeira língua, apropriando-se da escrita do Português como segunda língua, a situação torna-se mais complexa, dado que ambas são línguas de modalidades diferentes (espaço-visual e oral-auditiva) e vias de recepção e expressão também diversas. Uma é adquirida visualmente e expressa-se por sinais, a outra possui a recepção auditiva e a expressão falada ou escrita.

³ Mais adiante, faremos a exposição de características que diferenciam os processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2.

No que diz respeito à interferência de uma língua na outra, Stern (1970) afirma que a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado, pois as regras e hábitos da L1 interferem na aquisição da L2, ocasionando erros, pois o indivíduo irá apoiar-se na estrutura da L1 para produzir a L2.

Sobre a aquisição dos morfemas, Figueiredo (1995) cita um trabalho realizado por Roger Brown, em 1973, no qual se chega à conclusão de que crianças adquirindo o inglês como L1 tendem a adquirir certos morfemas gramaticais mais cedo do que outros. Por exemplo, o morfema marcador de particípio presente - *ing* (como em *They're watching TV* - Eles estão assistindo TV) e o morfema marcador de plural - *s* (*those cars* - aqueles carros) estavam entre os primeiros morfemas adquiridos, mas o morfema marcador de 3ª pessoa do plural do singular - *s* (*Bob lives in Houston* - Bob mora em Houston) e o possessivo - *'s* (*Mary's children* - os filhos de Mary) eram adquiridos bem mais tarde. O estudo revelou que a ordem e a aquisição dos morfemas eram semelhantes entre as crianças.

Figueiredo cita, ainda, que Dulay e Brut (1973) estudaram crianças adquirindo o inglês como L2 e chegaram à conclusão de que crianças de diferentes antecedentes linguísticos demonstraram, por meio de testes, a mesma ordem de aquisição de morfemas e, desta forma, concluíram que as estratégias de aquisição dos morfemas de segunda língua usadas pelas crianças são universais.

O autor expõe que, posteriormente, Krashen (1985) aplica o teste SLOPE⁴ em adultos e conclui que esses também possuem uma ordem invariável de aquisição de morfemas. Assim, esses estudos indicam que existem semelhanças na aquisição dos morfemas tanto pelas crianças como pelos adultos, visto que o processo de aquisição da L1 e da L2 são, até certo ponto, similares.

Contudo, é importante expor que autores com McLaughlin (1978) questionam esse teste sobre a aquisição de morfemas, pois, segundo o autor, como esse estudo não era logitudinal, os resultados não se referiam à ordem de aquisição dos morfemas em cada criança e adulto, mas às estruturas que foram usadas adequadamente por eles mais vezes. Estes resultados não constituiriam, portanto, um argumento que comprovasse a hipótese de Krashen. Além disso, é extremamente difícil reconhecer quando um morfema foi realmente adquirido. O fato de um falante usá-lo adequadamente em um contexto específico não significa que ele o usará com propriedade em outras situações.

⁴ SLOPE: Second Language Oral Production English Test

2.1 Aquisição e aprendizagem de L2: considerações sobre os dois processos

Entender como se dá o processo de aquisição e de aprendizagem de L2 é de fundamental importância quando o *corpus* a ser analisado é de uma segunda língua. No caso desse trabalho, faz-se necessário ressaltar, baseados em Quadros (1997), que embora os surdos estejam imersos no meio em que se usa a língua-alvo, tendo em vista sua limitação sensorial, há impedimento do acesso natural a uma língua oral-auditiva como o Português, por isso a importância de se compreender as diferenças entre aquisição e aprendizagem de L2.

Alguns autores, como Ellis (1997), não estabelecem distinção entre os termos aquisição e aprendizagem de L2. Nessa pesquisa, por trabalharmos com uma L2 que possui uma posição privilegiada no que concerne à quantidade de falantes, e por tratar-se de uma modalidade de língua diferente da L1⁵, além de ser a língua oficial do país, sentimos necessidade de pontuar essa distinção entre os termos em questão.

Schütz (2008) define a aquisição da linguagem de uma L2 como um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Por meio da interação com a família, com a sociedade, a criança adquire um conhecimento sobre a língua que permite a ela comunicar-se com seu próximo. Essa comunicação é efetiva, pois a criança compreende e é compreendida pelos outros, mesmo sem nunca ter ido à escola e estudado sobre a língua.

Segundo o autor, um bom exemplo de aquisição de uma L2 é o caso de jovens e adultos que participam de programas de intercâmbio. Viajam para o exterior e adquirem alto nível de fluência na segunda língua que, em muitos casos, assemelha-se à fluência da L1. No entanto, eles adquiriram a fluência intuitivamente, pois, geralmente, não têm conhecimentos teóricos sobre idioma (não têm noção de fonologia, morfologia e sintaxe e outros). É a interação com as pessoas que lá vivem que lhes possibilita compreender e ser compreendido naquela língua estrangeira.

Já aprendizagem é o estudo consciente da gramática, exige estudo sobre a língua em uso. O estudante deixa de ser um falante para ser um aprendiz da língua no que se refere às suas regras.

McLaughlin (1978) também defende que aquisição e aprendizagem são processos diferentes e usa o critério "idade" para estabelecer a diferença entre a aquisição simultânea e a

⁵ De acordo com Quadros e Karnop (2004), o Português (L2) é uma língua de modalidade oral auditiva e a Libras (L1) é uma língua de modalidade visuoespacial.

aquisição sucessiva de duas línguas. Segundo o autor, a criança que adquire as duas línguas antes dos três anos de idade está adquirindo-as simultaneamente, ao passo que a criança que adquire a L2 após aquela idade, está adquirindo-a de forma sucessiva.

O autor explica que a aquisição simultânea ocorre quando a criança tem pais que falam línguas diferentes, e a aquisição sucessiva, quando a criança e sua família mudam-se para um país de língua diferente, ou no caso de crianças, de línguas minoritárias, que adquirem a L1 no ambiente familiar e a L2 fora de seu ambiente familiar, como língua aprendida, principalmente na escola, portanto, num ambiente mais formal.

Para fazer a distinção entre aquisição e aprendizagem, alguns autores utilizam os fatores formal/informal, consciente/inconsciente.

No que se refere ao aspecto formal/informal, o termo “aquisição de L2” é empregado por McLaughlin (1978) para se referir ao processo de se adquirir uma nova língua em um ambiente natural, sem instruções formais, ou seja, o indivíduo geralmente está inserido na comunidade da língua-alvo, ou tem a oportunidade de interagir com falantes nativos com uma razoável frequência. O termo aprendizagem de L2, por sua vez, implica uma situação de aprendizagem formal, com aprendizagem de regras, correção de erros em um ambiente artificial (sala de aula), em que um aspecto da gramática é apresentado um de cada vez.

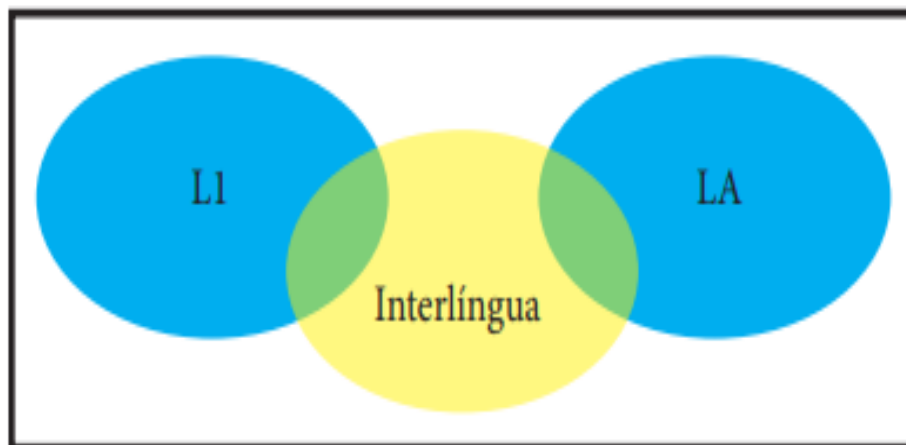
Krashen (1985) utiliza os aspectos consciente/inconsciente para distinguir aquisição de L2 e aprendizagem de L2. Para o autor, a aquisição da L2 é um processo semelhante à aquisição de L1: requer uma comunicação natural, pois os falantes não estão preocupados com a estrutura das sentenças, o que lhes interessa é se eles compreendem e são compreendidos ao usar a língua. Eles não precisam ter conhecimento consciente das regras da língua e conseguem se autocorrigir levando em consideração a sua intuição do que é gramatical ou agramatical.

Para Figueiredo (1995), a aquisição de L1 ocorre em um ambiente informal, sendo um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros. Por outro lado, a aprendizagem de L2 é um processo consciente, controlado e no qual há a intervenção da correção de erros relacionados, principalmente, à estrutura das cláusulas e à pronúncia. Além desses, um aspecto também frequentemente trazido às discussões é a interlíngua. Esse termo foi introduzido na pesquisa linguística em 1972 pelo pesquisador norte-americano Larry Selinker, com base na discussão de que aprendizes de L2 constroem um sistema linguístico entre a sua primeira língua e a L2, como uma designação para esse sistema linguístico intermediário.

Selinker (1972) admite que há, no cérebro, uma estrutura latente que é acionada no processo de aprendizagem da L2. Esse processo levará ao desenvolvimento do sistema linguístico que é resultado da tentativa do aluno de produzir a segunda língua, contudo, segundo o estudioso, em média, apenas 5% dos aprendizes desenvolvem a mesma gramática mental de um falante nativo.

Ellis (1997), por sua vez, define interlíngua como um sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma L2, que se caracteriza pela interferência da língua-mãe. Desse modo, os aspectos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais influenciam as novas construções da L2 usadas pelos alunos. Contudo, em outras situações, o aluno cria estruturas que seriam intermediárias entre a L1 e L2, ou seja, usa seus conhecimentos da L2, mas resiste a algumas regras da mesma ou cria regras próprias que mesclam a estrutura da primeira língua com a segunda língua, em outras palavras, Ellis (1995) define interlíngua como um sistema maleável, flexível e que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade, ela está em constante mudança. Embora a mudança seja lenta, ela sempre revisa o que foi internalizado para acomodar novas hipóteses da LA ou L2; é um processo de revisão constante e extensão de regras. A interlíngua funciona como um terceiro sistema independente do sistema de L1 e também do sistema de LA que está sendo aprendido, conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 1 – Interlíngua (LEITE e WEISSHEIMER, 2003)



Fonte: LEITE, Lígia; WEISSHEIMER, Janaina. O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue. In: **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 417-439. 2013.

Para Freitas (2011), a interlíngua é um estágio de aquisição no qual o aprendiz constrói, com base no uso, uma rede de representação cognitiva formada tanto por construções de sua L1, quanto de L2. Em seu trabalho, o autor identifica, no *corpus* analisado,

dados linguísticos agramaticais na L2, que não seriam instanciados a partir de construções, cognitivamente representadas, de apenas uma das duas línguas em questão, o português, L1, e o inglês, L2. O estudo identifica, assim, dados híbridos, com marcas formais e discursivas advindas, ao mesmo tempo, de construções da L1 e da L2, que estariam fundidas na Interlíngua e que seriam instâncias agramaticais no inglês.

Freitas *et al* (2018) mostram que, também no texto escrito em L2 de surdos, problemas de agramaticalidade, inteligibilidade e aceitabilidade na Interlíngua não se restringem à transferência de construções da Libras (L1) para a escrita em Português L2. A interlíngua, no fim das contas, fundamenta-se como uma rede de construções oriundas das redes construcionais da L1 e da L2, e emerge a partir das vicissitudes do discurso em “L” via atuação de processos cognitivos de domínio geral. Nesse processo, pode emergir uma gama de fenômenos linguísticos, que muitas vezes podem ser textualmente comprometedores.

Contudo, Freitas (2011) defende que se utilizada como mecanismo para o mapeamento de dificuldades específicas de aprendizes surdos frente à escrita do Português, a Interlíngua, com toda sua interação de fenômenos linguísticos e processos cognitivos subjacentes, pode servir como fonte de informações de estratégias didáticas eficazes para atuação direta na resolução de problemas encontrados no processo de aquisição de uma L2 pelo surdo.

2.1.1 Transferência na aquisição de L2

A transferência do conhecimento linguístico da língua materna para a língua alvo é considerada um fenômeno inerente e natural no processo de aquisição de uma L2. Kipper (2012) defende que é impossível pensar a aquisição de uma segunda língua em contextos formais ou informais sem ocorrência de transferência da L1 para L2, independentemente do contexto em que essa aquisição irá se inserir, existirá um processo caracterizado pela gradualidade e pela dinamicidade da língua. Conforme Zimmer (2008), no processo de aquisição, os falantes baseiam-se no conhecimento que têm da L1 para compreender como a L2 é estruturada.

Segundo Gass e Selinker (1994), a transferência interlinguística pode ser definida como um fenômeno no qual o conhecimento da L1 ou de outra língua não nativa é utilizado na aquisição de uma L2 ou de uma língua adicional⁶.

⁶ É um termo usado por estudiosos como Grosjean (2003) para buscar uma uniformização dos termos LE e L2. Mas em nosso trabalho optamos por chamar de LA toda língua cuja aquisição se deu posterior à L1.

Zimmer (2003) complementa essa definição ao destacar que a transferência pode ocorrer em qualquer nível de análise linguística (lexical, semântico, morfossintático, fonológico ou pragmático), tanto para a compreensão linguística como para sua produção. Pode-se afirmar, inclusive, que praticamente todas as pessoas, ao vivenciarem o processo de aquisição de uma língua não materna, em algum momento, passaram pela experiência de sentir os efeitos da transferência, na compreensão, na produção da nova língua e em diferentes níveis de análise linguística. Pode-se concluir, então, que ao se aprender uma L2 ou L3, a transferência dos conhecimentos da L1 é um fenômeno natural e inevitável.

Desta forma, nesse processo de associações com a L1, geralmente ocorrem transferências. Essas, por sua vez, conforme Zipper (2012), podem ser entendidas negativa ou positivamente. Para Alvares (2002), as transferências são positivas quando a influência exercida pela L1 na L2 pode ser considerada uma ajuda benéfica.

Zipper (2012), ao trabalhar com a aquisição de espanhol como L2 por brasileiros, observou que, a partir de algumas semelhanças lexicais que atuam positivamente entre o português e o espanhol, o aprendiz é capaz de inferir significados, como nos exemplos: *coração/corazón*, *mesa/mesa*, *prato/plato*. Em contrapartida, a autora admite haver interferência negativa, nos casos em que as transferências da L1 provocarem dificuldades na comunicação em L2. Nesses casos, um brasileiro que aprende espanhol poderia pressupor que *una mujer embarazada* seria uma mulher que está com dificuldades de resolver problemas - ‘enrolada’ e não uma mulher grávida, significado correto da expressão na língua espanhola. Verifica-se que a semelhança entre as línguas em questão, no último exemplo, pode gerar uma confusão negativa para a suposta comunicação.

Partindo dessa premissa da interferência direta da L1 durante o processo de aquisição de uma L2, Finau (2014), ao trabalhar com textos de base narrativa produzidos por alunos surdos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, usuários da Libras desde 5 anos de idade, pertencentes a uma escola pública da cidade de Curitiba -PR, que frequentavam turmas formadas apenas por surdos, mas com uma professora ouvinte auxiliada por uma intérprete, observou que um dos alunos apresentava em seu texto frequência alta de verbos no infinitivo, o que pode denotar a interferência da produção em Libras, na qual o presente é marcado pela ausência de marcas de passado ou futuro. A autora também cita que, apesar de ter trabalhado com alunos que adquiriram a Libras por volta dos 4 ou 5 anos de idade, esses alunos apresentam tentativas de flexões verbais no português, mas a ordem sintática é muito confusa e há troca de vocabulário. Também existem marcas temporais pelo uso de operadores, mas muito mais pelo conhecimento da Libras do que pelo funcionamento sistêmico da Língua

Portuguesa. Observemos o exemplo que segue produzido por um dos alunos que fizeram parte da pesquisa de Finau:

(1) *Gato mata rato pegar correr depois rato macaco. Gato leão pular rato ah ah ah ah ah lindo.* (FINAU, 2014, p. 14)

Segundo a autora, os operadores DEPOIS, FUTURO, ANTES, em geral, são usados para denotar o tempo de um turno completo, por isso, na maioria das suas ocorrências, já aparecem no início dos enunciados. O valor temporal dado pelo operador é mantido até que se coloque outro ou até que se passe o turno de fala. Nesse caso, Finau defende que é possível pensar que a L1 está servindo de apoio para estruturar a L2. Observemos outro exemplo apresentado por Finau (2014):

(2) *Jerry fugiu e entrou no buraco de madeira, mas o tom não conseguiu entrar. Após o Jerry chamou o tom, o tom viu e quer pegar.* (FINAU, 2014, p. 15)

A autora chama atenção para o emprego da palavra "após" em vez de "depois", o que pode denotar a superação da utilização da marca narrativa em Libras para o uso da estrutura linguística do Português. Este exemplo foi produzido por um aluno que aprendeu Libras aos 4 anos e que revela ter facilidade para escrever, ou seja, quanto mais cedo a criança surda se tornar usuária da Libras e, ao mesmo tempo, quanto maior for o contato dela com a escrita da Língua Portuguesa, como defende a proposta de educação bilíngue, maior é o afastamento da estrutura de interlíngua entre L1 e L2.

2.2 Síntese do capítulo

No decorrer deste capítulo abordamos o processo de aquisição de uma segunda língua (L2). Vimos que fatores como a idade, as diferenças entre as línguas, a interferência da L1 na L2 e a ordem de aquisição dos morfemas são os principais temas pesquisados em estudos que comparam a aquisição de uma primeira língua com a aquisição de uma segunda língua. Autores como Selinker (1972), McLaughlin, (1978) e Schütz (2008) defendem que o fator idade é um dos que mais influenciam no processo de aquisição de uma L2. Nesse caso, crianças são mais rápidas e mais hábeis no processo de aquisição de uma L2, visto que estão

no início de seu desenvolvimento cognitivo e ainda mantêm a habilidade de expandir sua matriz fonológica, de modo que estão abertas a todos os sons aos quais são expostas.

Em relação às diferenças entre os processos de aquisição e aprendizagem de uma L2, Schütz (2008) e Selinker (1978) defendem que a aquisição constitui um processo natural, subconsciente, que se dá em situações reais de comunicação. O falante não possui o conhecimento formal das regras da língua, mas é capaz de avaliar se uma sentença é gramatical ou agramatical dentro da língua adquirida. A aprendizagem, por sua vez, é consciente, estabelecendo-se em um ambiente formal (sala de aula) e o indivíduo passa de falante a aprendiz.

Finalizamos o capítulo, expondo, conforme Selinker (1972), que, no processo de aquisição de uma segunda língua, os aprendizes constroem um sistema linguístico entre a sua primeira língua e a L2 (a interlíngua), na tentativa de produzir a segunda língua. Desse modo, sendo o Português L2 para os surdos sinalizantes, acreditamos que estes, no processo de aquisição da L2 em questão, também passam pela construção da interlíngua.

3 AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PELO SUJEITO SURDO

3.1 Um breve histórico

Nos trabalhos sobre surdez, são muitos os que fazem referência às dificuldades que os surdos apresentam ao escrever em Língua Portuguesa. As frases estruturadas seguindo uma organização peculiar em que faltam preposições e conjunções, por exemplo, e não se realiza flexão verbal, parecem caracterizar a escrita dos surdos. Segundo Guarinello (2007), as queixas dos aprendizes com relação às dificuldades para assimilação dos padrões da escrita são, em geral, muito semelhantes, o que muda são as explicações para essas dificuldades.

Conforme a autora, se os surdos são expostos a um trabalho que enfatiza a fala, os problemas apresentados na escrita podem ser oriundos da dificuldade da percepção por meio da leitura orofacial. Por outro lado, se são sinalizadores, e o trabalho em sala prioriza o uso da língua de sinais, os problemas são explicados pela interferência desta na Língua Portuguesa. Independentemente da modalidade de ensino, para Guarinello (2007), a explicação para as dificuldades, que os surdos apresentam ao produzir textos em Língua Portuguesa, pode ser buscada na concepção de língua que tem direcionado o ensino do português para surdos.

Para que entendamos melhor a ideia exposta acima, é importante que façamos um breve resumo da história sobre a educação de surdos, com a ajuda de Guarinello (2007), ressaltando o lugar de destaque que o desenvolvimento da fala sempre ocupou, e o papel secundário destinado ao trabalho com a língua escrita.

Na antiguidade, de acordo com Guarinello (2007), os surdos eram considerados seres castigados pelos deuses. Para Aristóteles (384-322 a. C.), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra. Para o filósofo, que considerava a audição o canal mais importante de aprendizado, os surdos não eram treináveis, e tal tese permaneceu por séculos sem ser questionada.

Já os romanos diziam que os surdos que não falavam não tinham direito legal, não podiam fazer testamento, e era exigido um curador para todos os seus negócios. Até mesmo a Igreja Católica afirmava que sua alma não era imortal, porque não eram capazes de proferir os sacramentos. Ainda em Roma, no século VI (d. C.), conforme Vieira (2000), o Código Justiniano fazia distinção entre a surdez e a mudez, pois as pessoas que nasciam surdas não poderiam fazer testamento e nem receber herança, mas se a pessoa nascesse ouvindo e por acidente ou doença perdesse a voz ou a audição, mas já tivesse frequentado a escola, ela teria permissão de realizar tudo que era proibido ao surdo de nascença.

De acordo com Guarinello (2007), a primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da língua oral foi realizada por Bartolo Della Marca d'Ancona, escritor do século XIV. Foi o impulso inicial para que o surdo fosse encarado como uma pessoa capaz de tomar decisões.

Guarinello (2007) afirma que somente em meados do século XVI houve outro avanço, quando o médico italiano Girolano Cardano, por ter um filho surdo, interessou-se pelo estudo do ouvido, do nariz e do cérebro e passou a defender que os surdos poderiam ser ensinados. Tal profissional elaborou um tipo de código de ensino para surdos, porém nunca o colocou em prática. Nesse mesmo século, um monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Léon, seria considerado o primeiro professor de surdos da história, pois ele foi convidado para educar crianças surdas, em geral filhas de nobres. Ele as ensinava a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, a fim de serem reconhecidas como pessoas nos termos da lei, para herdar os títulos e as propriedades da família, uma vez que mudos⁷ não tinham esse direito. De acordo com Guarinello (2007), ele é considerado um dos percussores do oralismo⁸.

A autora expõe que em 1664, John Bulwer publicou a primeira obra em inglês sobre a língua de sinais, intitulada *Chirologia*, na qual defendia que a língua de sinais possuía a mesma capacidade de comunicação que a língua processada pelo canal oral/auditivo e defendia, ainda, que os surdos deveriam primeiro aprender a ler e a escrever, pois isso tornaria a leitura labial mais fácil.

Ainda conforme Guarinello (2007), na Inglaterra, por volta de 1650, teorias sobre a aprendizagem da fala despertaram em dois reverendos o interesse pela educação de surdos: William Holder, que priorizou o ensino da fala; e John Wallis, que fazia uso do alfabeto manual para o ensino da escrita e da fala. Wallis usava a escrita como principal meio de aprendizagem e é considerado o pai do método escrito para surdo.

Na segunda metade do século XVII, o escocês George Dalgarno (1626-1687) já acreditava que as crianças surdas tinham o mesmo potencial de aprendizado que os ouvintes, e poderiam alcançar níveis iguais de desenvolvimento se recebessem a educação adequada. Este

⁷ O termo “mudo” atualmente é empregado para quem tem problemas nas cordas vocais e isso o impeça de falar, não sendo um termo coerente quando usado para fazer referência a pessoas que possuem deficiência auditiva.

⁸ Oralismo é uma das modalidades de ensino para surdos, que será ainda abordada.

educador criou um sistema primitivo de alfabeto manual e defendia que as crianças surdas deveriam ser expostas à datilologia⁹ desde cedo.

No século XVIII, por volta de 1704, o alemão Wilhelm Keger lutou por uma educação obrigatória para surdos e, nas suas aulas, usava a escrita, a fala e os gestos para que os alunos aprendessem. Por outro lado, conforme Guarinello (2007), o espanhol Jacob Rodrigues Pereire priorizava a fala e proibia o uso de gestos.

Em 1750, de acordo Guarinello (2007), na França, o abade Charles Michel de L'Épée começou a ensinar duas irmãs surdas a falar e a escrever. Contudo, sua grande preocupação era dar assistência aos surdos que viviam nas ruas e, por isso, passou a andar pelas ruas de Paris e aprendeu com os surdos que ali viviam a língua de sinais. Em seguida, criou os Sinais Metódicos, uma junção da língua de sinais com a gramática da língua oral francesa e o alfabeto digital. Foi o primeiro a considerar que os surdos possuíam uma língua e, devido ao seu método, pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever. Em 1760, o abade fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris.

No mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinicke propôs uma filosofia de ensino para surdos, que mais tarde passou a ser considerada o início do que ficaria conhecido como método oral. Heinicke fundou a primeira escola pública alemã para surdos baseada nesse método.

No fim do século XVIII, surgiu um debate entre Heinicke e o abade de L'Épée. Este difundia seu método em praças públicas, diferentemente daquele que não costumava expor sua forma de ensino, e chegou ainda a afirmar: “Nenhum outro método pode ser comparado ao que inventei e pratico, porque esse se baseia totalmente na articulação da linguagem oral” (SKLIAR, 1997). A divergência entre Heinicke e L'Épée marcou o início da polêmica entre a língua de sinais e a tendência oralista, que perdura até os dias atuais.

Guarinello (2007) expõe que o século XVIII é considerado o período mais fértil da educação de surdos, pois, além do aumento de escolas, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos, fato que pode ser encarado como uma conquista. Em contrapartida, com a defesa da concepção oralista, começaria a história de submissão coletiva

⁹ Datilologia ou alfabeto manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. Conforme Nascimento (2009), a datilologia em língua de sinais pode ser comparada à soletração em línguas orais. Faz-se a correspondência de uma letra da grafia de uma língua oral com uma configuração de mão de uma língua de sinais, às vezes acrescida de movimento, como ocorre na Libras com as configurações de mãos das consoantes Ç, H, J, K, X, Y e Z.

dos surdos à língua majoritária¹⁰ dos ouvintes, assim como a desaprovação sistemática da língua de sinais nas escolas. Como já citamos, os estudiosos dividem-se entre o uso da língua de sinais e o método de ensino oralista. No século XIX, o francês Auguste Bébien, por exemplo, que resolveu conhecer os surdos e aprender a línguas de sinais, defendia o uso dessa língua em sala de aula e acreditava que os professores das escolas de surdos deveriam ser surdos.

No século XIX, o norte americano Thomas Hopkins Gallaudet, ao visitar a Europa com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos sobre a educação de surdos, teve como instrutor Laurent Clerc e, por meio dele, conheceu o método de L'Épée. Este instrutor, Laurent Clerc, vem para os Estados Unidos e, ao defender o bilinguismo, passa a ser considerado a figura mais importante do desenvolvimento da língua de sinais naquele país.

Por outro lado, não faltaram defensores do método oralista, e o mais importante deles em território americano foi o escocês Alexandre Graham Bell, inventor do telefone. Buscando defender suas ideias, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, Bell aproveitou-se de todo o seu prestígio em defesa do oralismo como método de ensino e, por meio de uma votação, o uso da língua de sinais é oficialmente proibida.

Nos anos 1970, devido à grande insatisfação com o oralismo, e a partir de pesquisas sobre pais surdos com filhos surdos, alguns estudiosos propuseram a adoção de sinais na educação de surdos. No final dessa década, principalmente nos Estados Unidos, inicia-se um movimento de reivindicação pela língua e cultura das minorias linguísticas, sendo os surdos considerados membros de uma comunidade minoritária que usa um idioma próprio, ou seja, a língua de sinais, eles passaram a lutar pelo direito de usar a língua de sinais como primeira língua (L1) e de aprender a língua majoritária como segunda língua (L2), luta que é travada até hoje em muitos ambientes de aprendizagem.

Apesar de haver muito mais a ser exposto sobre a longa história da educação dos surdos, acreditamos que este resumo atende aos propósitos desta pesquisa ao introduzir historicamente os métodos de ensino que são adotados em sala de aula¹¹. Desse modo,

¹⁰ O termo língua majoritária refere-se à língua oral-auditiva usada pela comunidade falante, no caso do Brasil, o Português. Contudo, como a nossa pesquisa tem como foco a análise da produção textual por surdos que já dominam a língua de sinais, ou seja, sinalizadores, quando fizermos referência ao Português, usaremos o termo segunda língua ou L2.

¹¹ O curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará adota uma proposta bilíngue, ou seja, usa-se a língua oral da comunidade ouvinte (o Português) e a língua de sinais própria da comunidade surda (a Libras). Em todas as aulas tem-se a presença de um intérprete. Desse modo, se o professor for ouvinte, ele pode optar por usar o Português ou a Libras. Em ambos os casos o intérprete faz a tradução simultânea, visto que o curso é frequentado por alunos surdos e alunos ouvintes.

passemos à exposição desses métodos, para que entendamos quais caminhos levam o surdo à escrita em L2 ou, no caso dessa pesquisa, em Língua Portuguesa.

3.2 A Língua de Sinais

Uma proposta educacional bilíngue para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda. No caso do Brasil, há a Língua Portuguesa e a Libras – Língua brasileira de sinais.

Conforme Quadros (2007), as línguas de sinais apresentam-se em uma modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida por meio do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço. São sistemas linguísticos independentes dos sistemas das línguas orais e são línguas naturais, visto que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda e surgiram da mesma forma que as línguas orais, da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações.

Ferreira-Brito (1995), Quadros (2007), Guarinello (2004), Sacks (2015) e Finau (1996) defendem que as línguas de sinais não derivam das línguas orais, mas fluíram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística, ou seja, as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e de sinais fazem uso de canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão da informação linguística.

No Brasil, por exemplo, os pesquisadores têm demonstrado, conforme Guarinello (2007), que, como qualquer outra língua, a Língua Brasileira de Sinais possui os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, e que a língua majoritária¹² do país tem pouco ou nenhum efeito sobre a de sinais, podendo também existir variações dialetais em um mesmo país. A verdade é que cada comunidade surda possui a sua língua de sinais: nos Estados Unidos existe a *American Sign Language* (ASL); na França, a *Langue de Signes Française* (LSF) e assim por diante.

Tem-se ainda o alfabeto manual ou datilologia, um recurso usado quando não existe um sinal próprio na língua de sinais; trata-se de uma soletração manual linear, sendo utilizada para “escrever no ar” palavras emprestadas das línguas auditivo-orais. Contudo, é importante ressaltar que a importação de uma língua oral para uma língua de sinais

¹² Nessa pesquisa, o Português é compreendido como segunda língua (L2), como já mencionamos anteriormente.

obrigatoriamente é acompanhada de mudanças de natureza fonológica. Da mesma forma que uma palavra emprestada é agregada na outra língua com pronúncia diferente, as línguas de sinais dão sua “pronúncia” própria aos sinais emprestados, ou seja, essas palavras digitadas por meio da datilologia são modificadas de modo a se adaptarem melhor à estrutura da língua de sinais.

Conforme estudiosos como Quadros (1997), Guarinello (2007), Finau (1996), Góes (2012), essa língua não pode ser desconsiderada no trabalho e na avaliação da produção escrita de surdos em L2 que, no caso desta pesquisa, constitui o *corpus* a ser analisado.

3.3 Modalidades de ensino na educação de surdos

Sacks (2015), ao discutir sobre a aquisição da linguagem por surdos, apresenta o comentário de Sócrates no diálogo Crátilo, de Platão, que tanto impressionou o jovem abade De l'Épée: “Se não tivéssemos voz, nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?”

Assim, Sacks defende que a língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível; caso contrário, seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado com todos os problemas ligados à capacidade de se posicionar como cidadão que luta por sua identidade. No caso dos profundamente surdos¹³, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais, ou seja, as crianças surdas precisam ser expostas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam eles pais, professores ou outros. Conforme o autor, assim que a língua de sinais for adquirida, e uma criança pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer, inclusive o aprendizado da leitura e da escrita e, talvez, da

¹³ Conforme Gagliardi & Barrella (1986), a deficiência auditiva é um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma reação anormal diante do estímulo sonoro. A surdez é, portanto, caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, havendo vários tipos de deficiência auditiva, em geral classificadas de acordo com o grau de perda da audição. Esta perda, de acordo com Marchesi (1996), é avaliada pela intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos. Com base na classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie-BIAP e da Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995), considera-se "parcialmente surdo" e "surdo" os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

a) Surdez leve: a perda auditiva é de até quarenta decibéis

b) Surdez moderada: a perda auditiva está entre quarenta e setenta decibéis.

c) Surdez severa: a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis.

d) Surdez profunda: a perda auditiva é superior a noventa decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando-o de adquirir a linguagem oral.

É importante salientar que o grau de surdez não será um dos fatores controlados em nossa pesquisa, uma vez que nosso objetivo principal é analisar a categoria tempo na escrita de sujeitos considerados surdos e que sinalizam, ou seja, usam a língua de sinais.

fala. Isso ocorre porque, segundo este estudioso, não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala.

Em todo caso permanece a questão: como ensinar um surdo a ler e a escrever em L2? Tal questionamento divide opiniões no que diz respeito aos métodos para o êxito nessa habilidade. E, para que possamos tomar um posicionamento, apresentaremos abaixo uma definição breve dos métodos usados na educação de surdos.

Iniciemos pelo seguinte questionamento: é possível o surdo adquirir de forma natural a língua falada como acontece com a criança que ouve? De acordo com Quadros (2007), o processo de aquisição da fala jamais ocorre da mesma forma que acontece com uma criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho formal e sistemático. O próprio Chomsky (1995, p. 434), defensor do inatismo, menciona as línguas de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem. O oralismo, por sua vez, é uma proposta educacional que contraria tais suposições, uma vez que não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula, nem no ambiente familiar, mesmo que este seja formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais.

Para Skliar (1997), o oralismo é uma tentativa de medicalizar a surdez, significa tentar curar os defeitos da fala e treinar certas habilidades como a leitura labial e a articulação, sem fazer uso significativo da língua de sinais, uma vez que, para os defensores desse método, há uma ideia de dependência entre a eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo.

Ao tomarmos como base o ensino em muitas cidades brasileiras, conforme Quadros (2007), o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem na comunidade de surdos. Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a comunidade surda reconhecem que é comum, nas escolas brasileiras, haver surdos com muitos anos de vida escolar sem uma produção escrita compatível com a série. A própria Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - (1995) afirma que o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda estudando em universidades, e a maioria é incapaz de lidar com o Português escrito. Apesar de esses dados serem antigos, ainda estamos longe da educação ideal para a comunidade surda, que deve abranger a L1 e a L2.

Frente ao difícil contexto, surge, de acordo com Quadros (2007), uma proposta que permite o uso de língua de sinais com o objetivo de a criança surda desenvolver a linguagem. Essa língua passa a ser utilizada pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da Língua Portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de

português sinalizado (no caso dos países que falam o português) ou bimodalismo, sistema que é criticado por Sacks (1990, p. 47) quando este afirma que:

é impossível efetuar a translineação de uma língua falada em sinal palavra por palavra, ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes. Imagina-se com frequência, vagamente, que a língua de sinais é Inglês ou Francês: não é nada disso; ela é própria, Sinal. Portanto, o “Inglês sinalizado”, agora favorecido como um compromisso, é desnecessário, pois não precisa de nenhuma pseudolíngua intermediária. E, no entanto, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos do Inglês que não podem ouvir.

Duffy (1987) acrescenta que muitas vezes os sistemas de sinais artificiais, como tentativa de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural. Assim, tira-se a oportunidade de a criança desenvolver sua capacidade natural para a linguagem. Além disso, segundo esse estudioso, pesquisas têm indicado que somente 10% das expressões em sinais são exatamente iguais às que foram faladas quando do uso do inglês sinalizado (no caso do Brasil: português sinalizado). Ferreira-Brito (1995) critica o uso do português sinalizado observando a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas simultaneamente, uma vez que expressões faciais e movimentos com a boca na Libras são impossíveis de serem usados concomitantes com a fala.

Apresentados o oralismo e o bimodalismo, discorreremos sobre a proposta bilíngue de ensino, que surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e em pesquisas sobre as línguas de sinais, conforme Guarinello (2007).

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem educadas por meio da língua de sinais. A proposta bilíngue, de acordo com Quadros (2007), busca captar esse direito, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino de língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Nesse modelo de ensino, a língua de sinais não pode ser encarada apenas como um recurso para atingir a língua majoritária e nem como uma opção para crianças mais velhas após o fracasso na aquisição da linguagem oral.

De acordo com Guarinello (2007), nessa modalidade de ensino deve-se optar pela apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas (língua de sinais e língua da comunidade majoritária). O bilinguismo simultâneo envolve o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira, em momentos distintos. A autora alerta para o fato desse

modelo não ser confundido com a expressão bimodal, que é representada pelo uso simultâneo de duas modalidades de uma mesma língua por uma mesma pessoa. No bilinguismo simultâneo, a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes, logo que a surdez tenha sido diagnosticada. A segunda forma de bilinguismo, ainda conforme Guarinello, é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamada de modelo sucessivo. Nesse modelo, a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando tiver o domínio da primeira.

Outra classificação considera a modalidade de segunda língua aquela a que criança será exposta, pois a língua de sinais é concebida, em ambos os modelos citados, como primeira língua, uma vez que garantirá o desenvolvimento linguístico do surdo. Quanto à modalidade da língua majoritária, essa pode ser a escrita ou a falada.

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, de acordo com Quadros (2007), a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de segunda língua. A autora, porém, atenta para o fato de que uma proposta bilíngue deve considerar que a maioria das crianças surdas que chegam à escola são filhas de pais ouvintes, ou seja, é na escola que essa criança muitas vezes começa a adquirir sua língua natural e entra em contato com surdos adultos. Assim, nessa proposta deve haver um ambiente dentro da escola ou em outro espaço para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua; caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável no que se refere à L2.

3.4 Aprendizagem ou aquisição da língua escrita em L2 por surdos

A aprendizagem e o domínio da língua escrita acarretam uma mudança significativa na comunicação, pois é por meio da escrita que contratos são firmados, leis tomam formas e passam a ter validade, os romances nascem, é possível expor nossas ideias e ideais; é por meio da palavra escrita que a nossa história contada é também registrada.

No caso dos surdos, a aprendizagem da escrita da L2, que geralmente é a língua majoritária, é de fundamental importância para a ampliação dos processos comunicativos, principalmente com os ouvintes, pois, embora as línguas de sinais possuam regras gramaticais próprias que asseguram uma comunicação completa e eficaz aos seus usuários, poucos ouvintes fazem uso dessas línguas. Logo, para ampliar o seu poder de interação, um indivíduo

surdo tem a necessidade de aprender a língua escrita da comunidade oral-auditiva do país onde vive.

É importante ressaltar, porém, que o aprendizado da língua escrita em L2 é uma tarefa complexa, pois não se limita à simples compreensão dos códigos de uma determinada língua. Exige-se do indivíduo a capacidade de assimilar as diferenças específicas do sistema fonológico, morfológico e lexical da língua, assim como a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem.

Além disso, sabe-se que a frequência dos “erros” no processo de aprendizagem da modalidade da língua escrita possui relação com uma escrita baseada na fonética ou reprodução da fala. Contudo, no que diz respeito aos surdos, pelo fato de se comunicarem por meio de uma língua visual e espacial, não apresentam dificuldades relacionadas aos sons das palavras.

Conforme Fernandes (2003), o ato de ouvir às vezes “atrapalha” no processo de aquisição escrita: o que faz uma criança se perguntar se “beleza” é escrita com “s” ou “z”; ou se a palavra “exame” se escreve com “x”, “z” ou “s”. Fernandes afirma, ainda, que em suas investigações com crianças surdas, tais questões nunca foram colocadas e ressalta que os erros encontrados na formação de palavras pelas crianças que ela observou são os mesmos erros naturais de uma criança ouvinte: troca de letras, espelhamento, formação de palavras por associação – “marida” como feminino de “marido”, por exemplo. A autora então conclui que as dificuldades com a aquisição da língua escrita de um modo geral nada têm a ver com a presença ou a ausência do som na fase de aprendizagem dessa modalidade da língua.

Fernandes (2003) acrescenta que os surdos deixam transparecer, por meio das construções escritas, restrição lexical, falta de consciência no processo de formação de palavras; uso inadequado das conjugações e dos tempos e modos verbais; omissão e uso inadequado de preposições e conectivos em geral; falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Contudo, não podemos desconsiderar que o processo de aprendizagem da escrita pelos surdos é mediada por meio de uma língua de sinais. Desse modo, o aprendizado da escrita de uma língua oral-auditiva, por esse sujeito, é a aprendizagem de uma segunda língua ou L2, o que justifica as dificuldades mencionadas, visto que a estrutura dessa modalidade de língua apresenta muitas diferenças.

Somente por meio da negociação e das interações entre essas modalidades de língua é que o surdo será capaz de aprender as diferenças e usar cada língua de acordo com suas normas. No caso específico da escrita, o surdo deve basear-se em experiências

com a língua que já domina, em geral a de sinais, para construir e desenvolver essa forma de comunicação. (GUARINELLO, 2007, p. 56)

Fernandes (2003) também reforça a necessidade de o sujeito surdo dominar a língua de sinais, para que a aquisição ou aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 seja mais efetiva.

Desse modo, reiteramos, com base em Fernandes (2003), Guarinello (2007) e Quadros (2007), que não se cabe mencionar as dificuldades de escrita dos surdos sem estar atento ao seu processo de aprendizagem da L1.

Silva (2001) salienta que, até recentemente, a escolarização do surdo só teria sentido se ele conseguisse falar, ou seja, dominar os sons da língua; em razão disso, ao adotar metodologias tradicionais para o ensino da Língua Portuguesa, negou-se aos surdos o acesso às práticas significativas com a escrita nesta L2.

Desse modo, observamos que a escrita do surdo reflete os conhecimentos deste em relação a uma língua de sinais, apresentando características normais do aprendizado de uma L2. Mas à medida que o contato com a nova língua vai se intensificando, por meio de relações discursivas significativas, novas regras vão sendo aprendidas e os "erros" vão se transformando em "acertos". Damhuis (1993), baseado em Krashen (1985), expõe três aspectos da interação verbal que podem ser distinguidos: o *input* (recepção), o *output* (a produção) e o *feedback*. O *input*, nesse caso, seria a linguagem oferecida aos aprendizes de L2; é nesse estágio que os estudantes formulam hipóteses acerca da linguagem em questão. O *output* é o momento em que a linguagem é falada pelos próprios alunos; nesse processo de produção própria, eles podem testar suas hipóteses sobre a L2. E o *feedback* ajuda aos alunos a avaliarem suas hipóteses. A otimização da interação envolve qualidade e quantidade do *input*, do *output* e do *feedback*.

Para Quadros, o papel do *input* na literatura é inquestionável, Duffy (1987), por exemplo, menciona que o desempenho escolar de crianças surdas, filhas de pais surdos, é melhor do que crianças surdas filhas de pais ouvintes. A razão para essa diferença, conforme a autora, é a existência de *input* comum entre os pais e as crianças de uma língua nativa.

Para o aluno ativar o desenvolvimento da língua, necessariamente ele precisa de *input* auditivo (ouvir) e visual (ler). No caso do aluno surdo brasileiro adquirindo a Língua Portuguesa, o *input* visual dessa língua é essencial nesse processo. Quadros ressalta a questão da quantidade de *input*, que deve ser explorado qualitativamente e deve ser avaliado o tempo necessário de exposição para que o processo de aquisição da L2 ocorra adequadamente.

Sobre isso, Guarinello (2007, p. 142) defende que:

O domínio do português escrito só acontecerá por meio do seu uso constante; assim os surdos, como ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de textos escritos. Além disso, o trabalho com a escrita deve partir daquilo que esses indivíduos já possuem, ou seja, a língua de sinais, pois é essa que dará toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua. Assim, as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita com a segunda língua, já que não se trata apenas de ensinar a linguagem escrita, mas de usá-la, ou seja, fazê-la funcionar como recurso para interação e interlocução, de maneira que o sujeito possa manipular a Língua Portuguesa nas suas várias possibilidades.

Contudo, Quadros (2009), Góes (2012), Guarinello (2007), Fernandes (2003) e Finau (2008) ressaltam que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Observa-se que, em algumas escolas, embora haja o emprego da língua de sinais, as dificuldades em relação à Língua Portuguesa persistem. Percebe-se que o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, parece não ser suficiente para que o processo de L2 se concretize, e isso não é uma particularidade dos surdos, uma vez que não é raro encontrar alunos brasileiros que estudam inglês há anos, mas não conseguem a fluência efetiva nessa L2.

Assim, para Silva (2001), o processo educacional dos surdos deve levar em consideração a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita associada às suas experiências de vida e de linguagem, uma vez que os surdos têm capacidade de escrever textos bem estruturados, claros, organizados e com significação, mas para que isso ocorra, a língua de sinais deve ser aceita e usada dentro da escola.

3.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo, abordamos a aquisição da língua pelo sujeito surdo, apresentamos um breve resumo da história da educação desses sujeitos, ressaltando o lugar de destaque que o desenvolvimento da fala sempre ocupou, a resistência que as línguas de sinais enfrentaram para serem reconhecidas e o papel secundário destinado ao trabalho com a língua escrita que, geralmente consiste na língua oficial do país do sujeito surdo, fato que justifica a importância da aquisição dessa L2.

Em seguida, baseando-nos em Ferreira-Brito (1995), Quadros (2007), Guarinello (2007), Sacks (2015) e Finau (1996), expomos que as línguas de sinais não derivam das línguas orais, mas surgiram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual. Acrescentamos ainda que, com base

nos autores citados, as línguas de sinais possuem os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático como qualquer outra língua.

Tecemos, também, considerações acerca das modalidades de ensino na educação de surdos. De acordo com Sacks (2015), a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, não importando o grau de surdez do sujeito em processo de aquisição da fala. Conforme o autor, assim que a língua de sinais for adquirida, e o sujeito pode alcançar a fluência aos três anos de idade, tudo então pode decorrer, inclusive o aprendizado da leitura e da escrita e, talvez, da fala de uma L2. Segundo este estudioso, não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala.

Finalizamos o capítulo, baseados em Quadros (2009), Góes (2012), Guarinello (2007), Fernandes (2003) e Finau (2008) ressaltando que, apesar de o domínio da L1 ser pressuposto para o ensino de L2, parece não ser suficiente para que o processo de aquisição L2 se concretize, e isso não é uma particularidade dos surdos.

4 CATEGORIA TEMPO

Travaglia (1991) define tempo como a apresentação da situação como tendo realização anterior (passado), simultânea (presente) ou posterior (futuro) ao momento da produção do texto ou ao momento do ato de dizer. Conforme o autor:

(..) as formas verbais ainda podem fazer outras marcações de tempo apresentando a situação: a) com uma realização iniciada no passado e estendendo-se até o presente; b) com realização iniciada no presente e estendendo-se para o futuro; c) com realização onitemporal, isto é, abrangendo todos os tempos. A onitemporalidade parece estar ligada aos aspectos indeterminado e habitual, que, com sua duração ilimitada, faz com que a situação enunciada no presente (às vezes também futuro) seja vista como valendo para todos os tempos. (TRAVAGLIA, 1991, p. 76).

Givón (1984), por sua vez, no que se refere à categoria tempo, aponta dois traços fundamentais: sequencialidade (sucessão de pontos, momentos) e ponto de referência (tempo do ato de fala). Assim, o ponto de referência seria o eixo no tempo no qual o passado estaria localizado antes, e o futuro depois desse eixo. Para Givón (2001; 2005), o tempo faz parte da situação comunicativa e cognitivamente pode ser configurado como um construto mental.

De acordo com o autor, a categoria tempo pode ser caracterizada de duas formas: a) tempo absoluto, no qual o ponto de referência é o momento do ato de fala - categoria não-marcada; b) tempo relativo, vinculado a outros marcadores de tempo como advérbio de tempo ou pela referência a outros eventos - categoria marcada.

Reichembach (1947), ao tratar de verbos no inglês, parte da ideia de que os tempos verbais determinam o tempo em relação à referência e ao momento de ato de fala de um dado enunciado. Desse modo, o passado corresponderia aos fatos ocorridos antes do momento de fala, o presente seria simultâneo ao momento de fala e o futuro posterior ao momento de fala. Desse modo, teríamos a seguinte divisão:

- a) momento de fala, MF;
- b) momento do evento, ME;
- c) momento de referência, MR

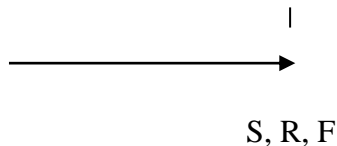
Contudo, quando se trata de tempo, essa divisão não é tão simples, por isso é necessário estabelecer um sistema mais complexo, visto o grande número de relações temporais existentes nas línguas. Freitag (2007), a partir de trechos retirados do texto "Guerra no Iraque derruba mitos", publicado no diário Catarinense do dia 13/04/2003, exemplifica de modo bastante didático essa estruturação dos tempos verbais de Reichembach (1947). Observemos os exemplos que seguem:

(3) *O governo iraquiano dispõe de armas de destruição em massa.* (FREITAG, 2007, P. 151)

S: dispõe

R: momento de fala

F: 13/04/2003 - data de publicação do jornal



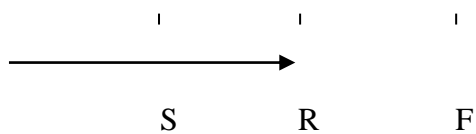
Segundo a autora, nesse caso temos uma situação (*dispõe*) que é simultânea ao momento da fala, e também simultânea ao momento da referência, ou seja, a data de publicação do jornal é ao mesmo tempo o momento de fala e o momento de referência. Observemos um outro exemplo apresentado por Freitag (2005):

(4) *"Antes da noite de sexta-feira, os EUA não haviam encontrado nenhuma prova de armas químicas"* (FREITAG, 2007, p. 153)

S: haviam encontrado

R: noite de sexta-feira

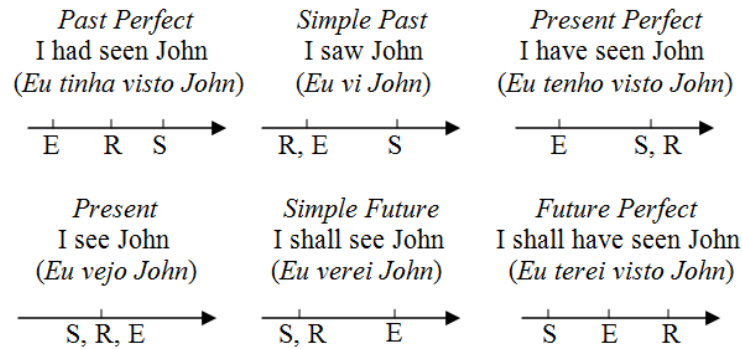
F: 13/04/2003 - data da publicação do jornal



No exemplo (4), a situação - o encontro de provas de armas químicas - é anterior ao momento de referência - noite de sexta-feira - , que, por sua vez, é anterior ao momento da fala - data da publicação do jornal. Conforme Freitag (2007), graças aos três pontos de Reichenbach, é possível analisar linguisticamente o tempo na situação apresentada.

Partindo desses três momentos, Reichenbach apresenta as possíveis combinações para o inglês¹⁴:

¹⁴ Conforme Reichenbach, 1947, p. 290.



Reichenbach (1947) acrescenta o que ele chamou de *tenses extended* (tempos estendidos)¹⁵, que possui relação direta com a categoria aspecto, visto que trata da percepção do ponto de vista interno da situação, assunto que trataremos mais adiante ao dissertarmos acerca do aspecto. Continuemos abordando a categoria em foco e passemos à apresentação da proposta de Corôa (2005), que adaptou os três momentos trabalhados pelo autor aos tempos do português. Isso foi possível, porque as combinações feitas por Reichenbach, apesar de não se aplicarem diretamente a uma ou outra língua, servem à descrição das relações temporais de várias línguas.

Corôa (2005) baseia-se nos três pontos temporais propostos por Reichenbach (1947) - o momento de fala (MF), o momento do evento (ME) e o momento da referência (MR) - e a partir das noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade expõe como poderiam ser representados os tempos no indicativo¹⁶: **presente**: ME, MF, MR => Carlinhos trabalha no IBC; **pretérito mais-que-perfeito**: ME – MR – MF => Eu (já) escrevera a carta quando ele me telefonou; **pretérito imperfeito**: ME, MR – MF => Carlinhos trabalhava no IBC; **pretérito perfeito**: ME – MF, MR => Ele se afogou e não pude socorrê-lo; **futuro do presente**: MF, MR – ME => O garoto virá mais cedo; **futuro do pretérito**: MR – MF – ME => O garoto viria mais cedo.

Para a autora, o presente gramatical não se reduz ao momento de fala, mas a uma fração de tempo que inclui o momento da fala. Por isso, o presente, às vezes, identifica-se ora

¹⁵ A teoria de Reichenbach (1947) foi construída tendo como referência a língua inglesa e considera o arranjo de três momentos na linha temporal (momento de fala - F, momento do evento - S, momento de referência - R) . Contudo, Reichenbach estende sua análise ao francês e discute a diferença entre o *passé défini* e *imparfait*, oposição que pode ser considerada equivalente ao pretérito perfeito e imperfeito no português. Para trabalhar tal distinção, o autor incorpora ao seu sistema a noção de tempo estendido, de forma que no *imparfait* S não denota um momento, mas um intervalo temporal. Freitag (2005) defende que “inclusão da noção de tempo estendido à teoria de Reichenbach indica, ainda que implicitamente, que o aspecto é um valor significativo na distinção entre o perfeito e o imperfeito, visto que o contraste entre momento e intervalo possui relação com a percepção interna da situação.”

¹⁶ Nas combinações, as vírgulas representam simultaneidade e os traços, precedência ou posterioridade. Os exemplos apresentados são de Corôa (2005).

com a parte da fração de tempo que veio antes do momento da fala, ora com a parte da fração de tempo que veio depois do momento da fala. Corôa afirma, contudo, que dentre toda a complexidade quanto à natureza do presente, não há nada que o descaracterize como uma forma em que o ME e o MF são simultâneos, assim essa definição tem a vantagem de interpretar todos os usos de presente sem recorrer a regras especiais ou excepcionais.

No que diz respeito às formas do pretérito em português, estas estão ligadas mais intimamente ao MR. Corôa também reconhece que entre o perfeito e o imperfeito há uma diferença de natureza aspectual¹⁷, mas, mesmo que seja esta distinção mais relevante, entre os dois não se pode negar a existência de uma distinção também de natureza temporal.

Quanto ao estudo sobre os *tempora* de futuro, conforme Corôa, não se pode ignorar a importância das oposições modais. A autora cita que em línguas como o inglês e o alemão, que não têm um futuro formado lexicalmente, mas por meio dos verbos denominados auxiliares, essa caracterização modal do futuro é mais óbvia.

Ilari (2001), por sua vez, defende que ao trabalhar com o tempo em Língua portuguesa é preciso estar atento para o fato de que não há correspondência biunívoca entre os recursos expressivos e os conteúdos expresso. Observemos os exemplos que seguem.

(5) *X faz anos hoje.* (ILARI 2001, p. 9)

(6) *X faz anos mês que vem.* (ILARI 2001, p. 9)

(7) *Em 1834, Dom Pedro completa 15 anos e torna-se elegível para o trono imperial* (ILARI 2001, p. 9)

A forma verbal no presente pode indicar fatos presentes (5), fatos futuros (6) ou fatos passados (7). Ainda, em relação à falta de biunivocidade, o autor fala que a forma utilizada para expressar tempo pode assumir outros valores, como abaixo:

(8) *Agora eu era o herói e meu cavalo só falava inglês.* (ILARI 2001, p. 10)

(9) a. *Finalmente, um pouco antes das quatro da manhã, a criança dormiu (ou adormeceu), e os pais puderam descansar um pouco.* (ILARI 2001, p. 10)

¹⁷ Tomando emprestadas as palavras de Freitag (2007), é importante expor que "nas línguas, a expressão do tempo está estritamente relacionada com a expressão de aspecto e de modalidade. Embora tempo, aspecto e modalidade frequentemente se sobreponham (uma mesma expressão, seja item lexical ou gramatical, é responsável pela codificação de tempo, aspecto e modalidade) em dada situação, é preciso elencar um domínio e isolá-lo para descrever seu comportamento e chegar a uma classificação" (FREITAG, 2007, p. 389). Por isso, no capítulo de análise, mesmo que outros domínios semânticos também sejam codificados por uma forma verbal, o significado temporal será o nosso principal, abriremos exceção para o aspecto composicional.

b. *A criança dormiu (ou esteve dormindo) das quatro da manhã até a tarde do dia seguinte.* (ILARI 2001, p. 10)

Em (8), o pretérito perfeito do indicativo foi usado não para denotar passado, mas para remeter à fantasia. No exemplo (9), o uso do pretérito perfeito do verbo *dormir* mostra duas interpretações. Ilari (2001) afirma, baseado nesses exemplos, que nem sempre é possível separar o valor temporal do valor aspectual, visto que o estudo do aspecto passa necessariamente pelo estudo do tempo.

O autor trata ainda das perífrases, segundo o mesmo, é preciso observar duas questões: a distinção de um uso verbal pleno e um auxiliar para o verbo; o efeito causado na interpretação de uma sentença, visto que há muitos auxiliares não temporais. Ilari (2001) expõe os valores temporais das perífrases:

(10) *O menino acabou de comer o mingau.* (ILARI, 2001) – passado recente

(11) - *Vou fechar a porta.* (ILARI, 2001) - usado com adjunto adverbial de lugar *onde*.

Desse modo, para Ilari (2001), destaca que os valores temporais podem advir de três contextos oracionais: a) aqueles em que o tempo do verbo é a única especificação temporal; b) aqueles em que ocorrem adjuntos de tempo; c) aqueles em que ocorrem auxiliares.

Ilari (2001) ainda se debruça sobre a proposta de Reichenbach (1947) e defende que ela atende a duas exigências: "em primeiro lugar fornece instruções para situar o momento de evento, isto é, para localizar no tempo a ação expressa pelo verbo, e esse é, intuitivamente, o objetivo último do uso dos tempos verbais"; em segundo lugar, ao levar sistematicamente em conta o momento de fala, confirma a intuição de que o fundamento direto ou indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis, isto é, a referência à própria situação da enunciação."

Coan (2003), por sua vez, ao trabalhar com a categoria tempo, chama atenção para o distanciamento temporal, que, conforme a autora, é mais notável no passado. Assim:

no português, a distância temporal em relação ao momento da enunciação é assinalada por mecanismos como uso de expressões adverbiais (antes de, depois de...), tempo verbal (perfeito, mais-que-perfeito) e é possível, também, usar um verbo como acabar em acabo de chegar para indicar proximidade temporal ao presente. Embora o português não tenha um sistema verbal para distanciamento tão produtivo (...), é possível estabelecer subdivisões temporais devido a esses mecanismos e/ou ao nosso conhecimento de mundo. (COAN, 2003)

A partir do que foi exposto, apoiar-nos-emos, principalmente, nas propostas de Reichenbach (1947) e Corôa (2005) para analisarmos a categoria tempo na produção escrita em português brasileiro de alunos surdos sinalizantes, ou seja, consideraremos as subdivisões de ambos os estudiosos para analisar casos de variação na codificação dos tempos. No que se refere ao mapeamento funcional, serão considerados os contextos oracionais citados por Ilari (2001).

Passemos à próxima seção, na qual abordaremos a relação entre a categoria tempo e a categoria aspecto, tendo em vista a estreita correlação entre tempo e aspecto e por considerarmos tempo contextualmente, iniciamos a próxima subseção com a exposição da relação entre a categoria tempo e a categoria aspecto, visto que em nossa análise levamos em consideração o tempo interno e externo¹⁸ das sentenças.

4.1 Aspecto composicional

O termo aspecto vem de uma tradição de pesquisas sobre as línguas eslavas, foi cunhado na literatura linguística com a intenção de significar o modo pelo qual as línguas descrevem uma determinada eventualidade. Comrie (1976) conceitua aspecto como os diferentes modos de se observar a constituição temporal interna de um evento.

A noção de aspecto está diretamente ligada à de tempo e delimitá-las é difícil por serem categorias correlacionadas. Assim, Comrie (1976) expõe que a noção de dêixis é fundamental para que possamos distinguir tais categorias, visto que ao contrário do tempo, o aspecto é uma categoria não dêítica, já que ocorre independentemente de sua relação com o momento de fala. Coseriu (1976), por sua vez, afirma que o tempo afetaria a posição da ação verbal em sua execução e o aspecto afetaria a maneira de considerar a ação verbal no tempo (concluída ou não concluída).

Ilari (2001) discute que tempo e aspecto, nas línguas românicas, são categorias temporais no sentido de que têm por base referencial o tempo físico, mas que, do ponto de vista semântico, a categoria tempo faz referência ao tempo externo, presente, passado e futuro (e suas subdivisões), enquanto a categoria aspecto refere-se ao tempo interno, com noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim.

Desse modo, se a situação é vista de fora, como um todo, sem distinção de nenhuma de suas fases internas ou etapas, como em *Elisa cantou*, teremos o chamado aspecto

¹⁸ A noção de tempo interno e externo das sentenças será discutida nessa próxima subseção intitulada “aspecto”.

perfectivo. Por outro lado, se a situação é vista de dentro, se há consideração da estrutura interna, como em *Elisa cantava*, teremos o aspecto imperfectivo. Nessa perspectiva, o perfectivo expressa uma situação como um todo, ou seja, ela é tratada como um objeto único, sem parcializá-la ou dividi-la em fases internas distintas. Por outro lado, com o imperfectivo o fato é expresso em sua constituição temporal interna. Essa temporalidade interna, como afirma Costa (1990), pode ser expressa a partir de um fragmento de tempo (cursividade) ou pela seleção de fases dessa temporalidade (fase inicial, intermediária ou final) ou, ainda, por meio de estados resultativos, que confirmam relevância linguística à constituição interna do processo que os antecedeu.

Por fim, estamos admitindo, com base em Comrie (1976), que a oposição aspectual básica se funda no fato de o falante considerar ou não a constituição temporal interna da situação. Assim, há duas perspectivas para o falante focar uma ação:

a) Perfectiva: visão externa e concluída do processo, na qual se destaca o resultado da ação expressa pelo verbo.

(12) *Nicole escreveu uma carta.* (FINGER e SPULDARO, 2005, p. 02)
Início [/////////] Fim

b) Imperfectiva: visão interna do desenvolvimento de uma ação, na qual se destaca alguma parte da sequência temporal em curso.

(13) *Nicole escrevia uma carta.* (FINGER e SPULDARO, 2005, p. 02)
Início [.../////...] Fim

Smith (1997) ao expor que é difícil caracterizar uma dada situação puramente perfectiva ou imperfectiva, pois sempre haverá traços de significados frutos da interação dos pontos de vista do falante, inclui mais uma situação aspectual¹⁹:

c) Neutro: inclui algum ponto inicial ou final e pelo menos uma parte do estado interno da situação, é uma visão flexível, que pode estar presente em diferentes partes do processo de interação verbal.

¹⁹ Pontes (2012) considera na análise de seus dados a situação aspectual “neutro”.

Smith (1997) utiliza o termo "ponto de vista" para o aspecto gramatical. Para a autora, o verbo é o centro aspectual de uma sentença, contendo traços intrínsecos. Assim, o "ponto de vista" é o modo pelo qual o falante escolhe descrever a eventualidade. Essa escolha lhe permite discorrer sobre situações em diferentes ângulos, o que pode envolver parte de uma situação como o começo, o meio, ou o fim (aspecto imperfectivo), ou uma situação completa com início, desenvolvimento e término (aspecto perfectivo). Desse modo, a oposição perfectivo/imperfectivo compõe aquilo que chamamos de aspecto gramatical por expressar noções aspectuais codificadas em elementos gramaticais, tais como a flexão verbal e os verbos auxiliares. No entanto, não há apenas uma maneira pela qual o aspecto pode aparecer na expressão linguística. Além de estar codificada em elementos gramaticais, a informação aspectual também pode ser estudada a partir da semântica dos verbos, é o denominado aspecto lexical ou inerente²⁰.

Ao compararmos os exemplos *Elisa almoçou* e *Vicente caiu*, constatamos que, embora ambas as situações sejam perfectivas, sua constituição temporal interna é distinta. Enquanto o verbo *cair* denota um evento instantâneo, o verbo *almoçar* denota um evento que perdura por determinado período de tempo. O que torna essas situações diferentes do ponto de vista aspectual não é o aspecto gramatical, mas, sim, o aspecto inerente, este definido pelos traços durativo/pontual, télico/atélico e dinâmico/estático.

O traço de duratividade diz respeito à persistência de uma situação por determinado período de tempo, como *amar*, *nadar* e *pintar um quadro*. Tal noção se opõe à de pontualidade, isto é, a ausência de estrutura interna de uma dada situação, como *encontrar*, *chegar*. Já o traço de telicidade faz referência à existência de um ponto final inerente à uma situação, como *encontrar* e *pintar um quadro*. Devemos notar que, nesse último caso, foi o complemento um quadro que delimitou o ponto final. A noção que se opõe à de telicidade é a de atelicidade, e se caracteriza por apresentar um ponto final de caráter arbitrário, como é o caso de *nadar*. Por fim, o traço de dinamicidade descreve situações que necessitam de um empreendimento constante de energia, como *nadar*. A noção que se opõe à de dinamicidade é a de estaticidade, como ocorre em *amar*.

A partir desses traços, Vendler (1967) propôs uma classificação em que os verbos são agrupados em quatro categorias: estados, atividades, verbos de processo culminado (*accomplishments*)²¹ e verbos de culminação (*achievements*), pois, para o autor os verbos

²⁰ Faremos preferência pelo termo inerente ao nos referirmos ao aspecto lexical.

²¹ Optaremos pela tradução dos termos: processo culminado (*accomplishments*) e verbos de culminação (*achievements*), conforme Spaldaro (2005).

traduzem diferentes esquemas temporais. Os verbos de estado indicam um evento sem final evidente, mas com certa duração, como em *desire* (desejar), *love* (amar), *think* (pensar). Em *João ama Maria* não conseguimos identificar fases.

Já os verbos de atividade expressam eventos dinâmicos, homogêneos, que duram um tempo indefinido, mas não envolvem uma culminação, sugerem ação com período indefinido. Exemplo: *walk* (andar), *swim* (nadar), *run* (correr). A verdade da sentença em *Isadora andou no parque esta manhã* independe de se atingir um determinado ponto. Basta que Isadora tenha começado a andar para se afirmar que ela andou.

Os processos culminados²² expressam eventos dinâmicos, mas que possuem pontos naturais de culminação logicamente necessários. Este ponto, *telos*, identifica os verbos télicos como em *Run a mile* (correr uma milha), *paint a picture* (pintar um quadro), ou seja, trata-se de uma eventualidade desencadeada, que se orienta para um fim e que efetivamente o atinge, sendo esse ponto final, ou ponto culminante, justamente o que define a existência da eventualidade em questão. Desse modo, a verdade de *Isadora percorreu uma quadra* depende de a Isadora ter percorrido toda a quadra.

Os verbos de culminação²³, por sua vez, exprimem eventos instantâneos, pontuais, não se desenvolvendo no tempo, uma eventualidade que tão logo iniciada é concluída, sendo representada linguisticamente como instantânea. Exemplo: *start* (começar), *stop* (parar), *be born* (nascer). Poderíamos delinear o seguinte quadro de traços distintivos para as categorias de verbos:

Quadro 1 – Traços distintivos do aspecto lexical

Verbos	Estático	Dinâmico	Télico	Atélico	Durativo	Pontual
Estados	+	-	-	+	+	-
Atividades	-	+	-	+	+	-
<i>Accomplishments</i> ²⁴	-	+	+	-	+	-
<i>Achievements</i>	-	+	+	-	-	+

Fonte: elaborado com base em Vendler (1967)

²² Pontes (2012, p. 41) caracteriza os processos culminados da seguinte maneira: durativos, télicos e dinâmicos.

²³ Pontes (2012, p. 41) caracteriza a culminação da seguinte forma: denotam eventos instantâneos, télicos e dinâmicos.

²⁴ Por tratar-se de um quadro baseado em Vendler (1967), mantivemos os termos na língua original.

Baseada nos traços distintivos do aspecto inerente, Freitag (2007) expõe que situações como *estar feliz* ou *acreditar* não indicam processo andando no tempo, mas podem ser dadas como verdadeiras ou falsas durante um período de tempo. Algumas podem predicar por um período pontual, outras por um período maior ou menor de tempo. *Vencer uma corrida* ou *reconhecer um amigo*, segundo a autora, são situações de momento definido, pontual. Já *acreditar em duendes* ou *amar a natureza* são situações que ocorrem durante um espaço de tempo. As situações apresentam esquemas temporais distintos: no primeiro caso, trata-se de uma culminação, no segundo caso, estado. É perceptível que, mesmo sem tratar explicitamente do assunto, a classificação de Vendler considera o complemento verbal para compor a interpretação aspectual.

No que se refere à diferença entre o aspecto perfectivo e o imperfectivo, vimos que o primeiro transmite a eventualidade como acabada, completada. A questão que se coloca é se uma sentença imperfectiva sempre veicula telicidade. Conforme Freitag (2007), embora as noções de aspecto gramatical e aspecto inerente sejam independentes, parece haver convergência entre aspecto imperfectivo e verbos atélicos, e aspecto perfectivos e verbos télicos. Comrie (1981) destaca que é um equívoco considerar que construções perfectivas sempre apresentam ações pontuais e acabadas. Pontes (2012), por sua vez, defende que não se pode caracterizar todas as formas durativas como imperfectivas, pois embora a duratividade de um evento esteja atrelada, de maneira geral, às formas imperfectivas, não há garantias que isso ocorra em todos os contextos, por isso essa propriedade não serve para caracterizar de forma concreta o aspecto imperfectivo.

Bertinetto (2001), ao concentrar-se nessa discussão, afirma que os traços +/- télico e +/- perfectivo podem se sobrepor, em muitos casos, mas não podem se confundir. A partir de exemplos como (14), ele demonstra que podemos separar essas marcas.

(14) a. *Como seu time perdeu o jogo, Paulo teve uma dor de barriga que durou o resto da tarde.* (OLIVEIRA, 2018, p. 31)

b. *Não foi possível conversar com Paulo. Ele teve dor de barriga a tarde toda.* (OLIVEIRA, 2018, p. 31)

Em ambos os casos, a sentença *Paulo teve dor de barriga* é perfectiva. No entanto, (14a) demonstra o instante em que o momento de ter dor de barriga se iniciou, sendo assim, uma eventualidade dinâmica. Já a sentença (14b) expressa um estado de ter dor de barriga em que prevalece a duratividade do evento e não a dinamicidade. Desse modo,

segundo o autor, a confusão entre o perfectivo e o télico ocorre devido à falta de distinção entre o aspecto gramatical e o aspecto lexical (inerente), ou seja, a falta da atribuição do perfectivo/imperfectivo ao domínio da primeira categoria e do télico/atélico ao da segunda categoria. Outro argumento para demonstrar que os dois domínios podem se diferenciados é por meio do paradoxo do imperfectivo, já sinalizado por Vendler (1967) e sistematizado por Dowty (1979). O progressivo (imperfectivo) tem efeitos diferentes quando aplicados a classes distintas. Em (15a) temos um verbo de atividade e em (15b) um processo culminado.

(15) a. *Maria estava andando.*

b. *Maria estava desenhando um círculo.*

Em (15a), com um verbo de atividade no progressivo, acarreta que Maria andou. Já a sentença (15b) *Maria estava desenhando um círculo*, com um verbo de processo culminado no progressivo, não acarreta que Maria desenhou um círculo. Essa distinção é resultado da interação entre dois domínios do aspecto: o aspecto gramatical (a flexão de progressivo) e o aspecto inerente (as diferenças lexicais entre os verbos de atividade e de processo culminado). Assim, Bertinetto conclui que a telicidade pode ser implantada apenas em contextos perfectivos, mas permanece como mera potencialidade em contextos imperfectivos. Essas possibilidades são demonstradas pelo autor no seguinte quadro proposto pelo mesmo.

Quadro 2 – Relação +/- télico x +/-perfectivo

	+Perfectivo	-Perfectivo
+Télico	SIM	NÃO
-Télico	SIM	SIM

Fonte: BERTINETTO, 2001

Com esse quadro, Bertinetto (2001) demonstra que as línguas não dispõem da opção [+télico -perfectivo]. Por outro lado, é possível apresentar a opção [-télico +perfectivo].

Outro ponto importante a ser destacado no estudo do aspecto é a leitura aspectual, visto que esta não depende exclusivamente da forma verbal (aspecto gramatical), mas de sua interação com outras informações que trazem os outros constituintes do enunciado - aspecto

inerente do verbo, modificadores aspectuais; e o próprio contexto. Por exemplo, a frase *João plantou uma árvore*, pode ter leitura episódica no nível da frase, mas no contexto pode ter valor habitual, de acordo com a noção composicional de Verkuyl (1993), pois o ato de plantar árvore pode ser algo que João faz com frequência, informação que pode ser confirmada no contexto no qual a frase está inserida. Já nos exemplos que seguem temos, conforme Swart (1998), uma coerção de tipo:

(16) *João correu por 10 minutos.* (SAMPAIO, 2015)

(17) *João pulou por 10 minutos.* (SAMPAIO, 2015)

De acordo com Sampaio (2015), as duas sentenças possuem a mesma construção e as mesmas características sintáticas. Mas ao observarmos sua semântica, veremos que em (16) temos um evento único e em (17) tem-se um evento iterativo (que se repete). A razão para tal diferença é que um pulo não pode durar por dez minutos, logo, nossa mente realiza uma operação extra na interpretação, transformando (pular) em uma série de eventos. Assim, teríamos o que Swart (1998) definiu como coerção de tipo, quando há incompatibilidade no contorno temporal entre o evento (pular) e o seu contexto temporal.

O mesmo ocorre com as sentenças apresentadas por Wachowicz (2002): *João está sentindo quatro dores* e *João está dirigindo dez carros*, conforme a autora, a primeira sentença pode ser ambígua, mas a segunda é claramente iterativa/habitual, pois há restrições contextuais muito fortes para se admitir que João dirija dez carros de uma só vez. Nesta segunda sentença, há uma relação de unicidade entre evento e indivíduo denotado pelo argumento interno: para cada evento de dirigir só pode haver um carro, e vice-versa. Ao passo que, para a primeira sentença, não precisa haver necessariamente essa unicidade entre evento e indivíduo.

Desse modo, Wachowicz (2003) toma o aspecto como uma entidade semântica cuja leitura tem vários níveis hierarquizados: o nível da estrutura argumental, o nível da sentença com modificações adverbiais e o nível do contexto. Nesse sentido, o contexto atua como definidor de leituras intrinsecamente presentes na estrutura sentencial, e não como operação pragmática que impõe valores construídos contextualmente. Em outros termos, a estrutura sentencial é naturalmente ambígua; e o contexto tem o papel de "escolher" uma das possíveis leituras da estrutura.

Por fim, Wachowicz (2003) conclui que não é questão de a leitura aspectual poder sofrer "coerção de tipo" no nível de leitura contextual, como propõe Swart (1998), ou de ela

ser resolvida por relações entre ponto de referência e o evento, considerando-se apenas a leitura do item lexical dos verbos, como propõe Johnson (1981). A leitura aspectual depende, na verdade, de vários níveis: desde o linguístico-estrutural até o contextual.

Freitag (2007) também defende que a leitura aspectual das situações não depende exclusivamente da forma verbal (aspecto gramatical), mas sim da sua interação com outros marcadores aspectuais, como o aspecto inerente (lexical) do verbo e os modificadores adverbiais. Por também acreditarmos na importância do contexto na leitura aspectual, é importante destacar que a leitura composicional será foco nas discussões do capítulo de análise desse trabalho.

4.2 Aquisição das categorias tempo e aspecto em segunda língua (L2)

Conforme Figueredo (1995), tendo em vista que o mecanismo para a ativação de todas as funções do dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) é a exposição à língua materna, qualquer língua que seja aprendida posteriormente a ela sofrerá influências inquestionáveis. A transição desses elementos é fundamental para que o aprendiz consiga compreender o processamento da língua estrangeira alvo, pois, conforme Figueiredo (1995, p. 42) “[...] o indivíduo irá se apoiar na estrutura da L1 para produzir a L2”

Partindo do estabelecido acima, Figueredo (1995) observa que, ao adquirir uma língua estrangeira ou uma segunda língua, o aprendiz usa como base sua língua materna. Tudo o que, de alguma forma, for similar entre as línguas é transferido, e as estruturas não similares causam interferência negativa e produção de enunciados agramaticais. Sendo assim, a língua materna influencia diretamente o aprendizado de uma L2 através de transferências de elementos similares e interferências de elementos diferenciadores.

No capítulo desta tese dedicado à aquisição da linguagem, expomos que a aquisição de uma L1 difere em muitos pontos do processo da aquisição de uma L2 em termos de desenvolvimento da gramática, principalmente quando este processo é iniciado na fase adulta, visto que a interferência da L2 torna-se mais acentuada. Desse modo, ao analisarmos a codificação de uma categoria linguística em uma segunda língua, é importante apresentar a descrição dos falantes para, em seguida, descrever como estes se comportam ao codificar a categoria em foco.

Sabemos que o tempo e o aspecto são áreas de significativa variação entre as línguas. Assim, Souza e Amado (2011), ao analisar as dificuldades na aquisição da flexão verbal do Português por falantes da etnia timbira, por meio da análise de redações produzidas

por alunos timbiras, percebeu que embora esse povo tenha o Português como segunda língua, com nível de fluência intermediário, apresenta grandes dificuldades na elaboração de textos, principalmente no que diz respeito à marcação da categoria tempo por meio da flexão verbal. Vejamos os exemplos que seguem:

(18) *Mas eu fico preocupado sempre, porque as vezes daqui a 100 anos pra frente, todos índios vai virar branco e não vai mais existir índio puro.* (SOUZA E AMADO, 2011, p. 597)

(19) *Eu vou fazer a redação sobre futuro, no meu pensamento que eu penso no futuro, como eu estou estudando português e matemática, ciência, geografia, e quando eu aprender de todos matérias que eu estudo na escola, e depois eu começa ganha um emprego na aldeia cachoeira e para defende meu povo. Só isso que estou pensando no meu pensamento de futuro.* (SOUZA E AMADO, 2011, p. 597)

De acordo com Souza e Amado (2011), nos exemplos acima, o futuro simples do Português é geralmente substituído pela perífrase²⁵ com o verbo auxiliar *ir* no presente do indicativo + o infinitivo do verbo, escolha que parece ser advinda da informalidade na aquisição de L2. Uma observação importante nesse tempo é que, na maioria dos exemplos, podemos detectar advérbios que, juntamente com os verbos, realizam noção temporal (*daqui a 100 anos pra frente, no futuro, que eu penso no futuro, que eu estou pensando no meu pensamento de futuro*). Observemos outros exemplos:

(20) *Bom, antigamente tradições eram muito bom, todo mundo pinta de urucu pau-de-leite cortar cabelo e quais todo mundo fura as orelhas, mais ou menos 30 pessoas, e quais todo mundo cantar.* (SOUZA E AMADO, 2011, p. 597)

(21) *Antigamente o meu povo canta no patio a noite inteiro para que eles não esquecer da cultura tradicional que os mais velhos ensinavam para eles, e quando começa a festa tradicional todos vão para o pátio.* (SOUZA E AMADO, 2011, p. 597)

Com relação ao passado, conforme os autores, há problemas de aquisição, pois poucos verbos denotam esse tempo e, nesse caso, apresentam-se no aspecto imperfeito do

²⁵ É importante destacarmos que Souza e Amado (2011) referem-se a esse exemplo (18 e 19) como sendo um tempo composto, contudo, entendemos que o tempo composto dos verbos em português é formado pela junção dos verbos “ter” ou “haver” mas o participio do verbo principal, o que não ocorre nos exemplos em questão.

Português. A maioria dos verbos²⁶ distribui-se no tempo presente e no infinitivo. Além do mais, os autores perceberam o uso de advérbios, únicos recursos que mostram que essas construções se referem ao passado (*no passado, antigamente*).

Souza e Amado (2011) afirmam que o Timbira é uma língua aglutinante, as marcas de tempo, modo e aspecto sempre aparecem fora da raiz verbal, uma importante diferença entre as línguas apresentadas, e que reforça a influência da L1 na aquisição da L2.

Finger *et al* (2006), ao trabalhar com a Hipótese da Primazia do Aspecto²⁷, segundo a qual todos os indivíduos, tanto em contextos de aquisição de L1 como de L2, seguem determinados princípios universais na aquisição da morfologia verbal (Andersen & Shirai 1994; 1996; Bardovi-Harlig 1995), dentre os quais está a marcação do passado perfectivo antes do passado imperfectivo durante o estágio da interlíngua, ou seja, os falantes no processo de aquisição de uma L2 marcam primeiro as formas do perfectivo, e somente em estágios mais avançados passam a marcar as formas do imperfectivo; investigaram a influência do aspecto lexical inerente aos predicados nas escolhas morfológicas que os aprendizes fazem para marcar distinções de tempo e aspecto gramatical, e perceberam, por meio de um estudo envolvendo um grupo de quatro falantes nativos da Língua Inglesa aprendendo Português como L2, o importante papel desempenhado pelo aspecto lexical inerente aos verbos na aquisição da morfologia verbal durante os estágios da interlíngua. Nesse estudo, todos os sujeitos eram adolescentes participantes de um programa de intercâmbio do Rotary do Brasil, situados em uma faixa etária que varia de dezesseis a dezenove anos de idade, sendo todos alunos regulares de escola de Ensino Médio brasileiras. Todos estavam no Brasil de sete a dez meses, na condição de membros de famílias brasileiras, as quais eram orientadas para manterem comunicação com os intercambistas em Língua Portuguesa para acelerar o processo de aquisição do idioma.

De acordo com Finger *et al* (2006), todos os participantes passaram por uma entrevista, na qual houve um número expressivamente maior de ocorrências do pretérito imperfecto do que do pretérito perfeito. Isso ocorreu, conforme os pesquisadores, devido ao direcionamento dado pela pesquisa durante a entrevista, em todos os casos, com a intenção de forçar o uso desse tempo verbal que, normalmente, é evitado pelos aprendizes.

A pesquisa revelou, por exemplo, que um dos sujeitos participantes da pesquisa produziu 8 situações - contextos obrigatórios - em que o pretérito perfeito deveria ter sido

²⁶ No trabalho original de Souza e Amado (2011), há muitos mais exemplos que podem reafirmar as análises aqui apresentadas pelos autores.

²⁷ Essa hipótese será detalhada na próxima sessão 4.3.

usado, e 87 situações - contextos obrigatórios - nas quais o pretérito imperfeito era necessário. De todos esses contextos, o sujeito produziu 4 usos corretos de pretérito perfeito (50%) e 81 (93,10%) usos corretos de pretérito imperfeito — desses 81 casos, 79 foram de uso correto de tempo verbal e concordância e 2 de emprego correto do tempo verbal, embora a concordância não fosse a esperada.

As pesquisas acima apresentam dificuldades dos falantes com as categorias tempo e aspecto respectivamente, e ressaltam que, em L2, o conhecimento gramatical realiza-se em usos e, desse modo, é um componente da competência comunicativa. Neste sentido, a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que atuam de forma simultânea, em vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas, por isso a importância de se compreender como se dá a marcação das categorias tempo e aspecto no processo de aquisição de uma L2, pois assim cada vez os docentes terão recursos para desenvolver um trabalho que seja significativo para um aluno que está adquirindo a L2.

4.3 Tempo e aspecto em aquisição de L2: algumas hipóteses

Quando falamos na marcação da categoria tempo em L2, é importante que façamos uma exposição de hipóteses que tratam da aquisição da morfologia verbal em segunda língua.

Baseados em pesquisas, como Fonseca (2010) e Pontes (2009), que tratam do tempo e do aspecto em segunda língua, iniciemos pela "Hipótese do Aspecto Lexical" que, conforme Andresen & Shirai (1994), tem como premissa a ideia de que as distinções aspectuais precedem a marcação de tempo em aquisição de L2. Em outras palavras, estabelece-se uma relação entre a aquisição da morfologia verbal do passado e as classes aspectuais dos predicados, já que os morfemas flexionais vão correlacionar-se com os verbos em função das suas propriedades semânticas e não em função do tempo gramatical. Desse modo, conforme Fonseca (2010), nos estágios iniciais de aquisição, a morfologia verbal codifica apenas distinções aspectuais inerentes (ou seja, não codifica o tempo verbal ou o aspecto gramatical).

Bardovi-Harlig (1995), recuperando a proposta de Hopper e Thompson (1980), apresenta outra proposta para o desenvolvimento do nível de interlíngua, também citada por Fonseca (2010) e Pontes (2009), que não se baseia nas propriedades semânticas do verbo, mas sim na estrutura narrativa do discurso. Assim sendo, a seleção da morfologia de tempo e

aspecto é influenciada por fatores contextuais acima do nível da frase: tipo de texto e ancoragem narrativa, ou seja, a morfologia verbal é usada para diferenciar a figura e o fundo em narrativas.

Em seu estudo de aquisição do Inglês como Segunda Língua, Bardovi-Harlig (1995) analisou narrativas de estudantes e observou que as formas do perfeito aparecem inicialmente em ações de primeiro plano (figura) e depois em ações de fundo. Bardovi-Harlig (1995) acrescenta que a aquisição da morfologia verbal é baseada na estrutura narrativa, formas de pretérito sendo mapeadas em primeiro plano e uma diversidade morfológica muito maior sendo mapeada em segundo plano, o que nos leva a crer que nas ações de fundo apresenta-se uma variedade maior de tempos verbais.

De acordo com Fonseca (2010), Givón (1984) e Hopper e Thompson (1980), é possível notar que estes dois níveis narrativos, primeiro plano e plano de fundo, correlacionam-se respectivamente com as noções de télico e atélico²⁸. Assim, conforme a autora, verifica-se uma certa complementaridade entre esta hipótese e a hipótese da Primazia do Aspecto, pois segundo Salaberry (2000, p. 65):

Há uma sobreposição inerente na previsão oferecida pelo relato com base no valor semântico léxico do verbo e na abordagem baseada no discurso, uma vez que eventos concluídos e eventos pontuais às vezes definem a noção de primeiro plano. (SALABERRY, 2000, p. 65)

Nesta pesquisa, as hipóteses acima serão testadas ao analisarmos, no capítulo 07, os planos discursivos - conforme proposto de Hopper e Thompson (1980) - em narrativas e em dissertações de alunos brasileiros surdos sinalizantes do curso de Letras-Libras. Contudo, como o nosso foco maior é o tempo verbal, verificaremos se de fato as formas do passado perfeito atuam nas ações de primeiro plano, ou figura; e se no fundo, ou ações de segundo, plano encontramos uma variedade maior de tempos verbais.

4.4 A Língua Brasileira de Sinais e a categoria tempo

O trabalho de Stokoe (1960) é considerado um marco nos estudos das línguas de sinais, porque foi com essa primeira descrição da gramática da língua de sinais americana (ASL) que as línguas sinalizadas deixaram de ser vistas como um tipo de linguagem criada

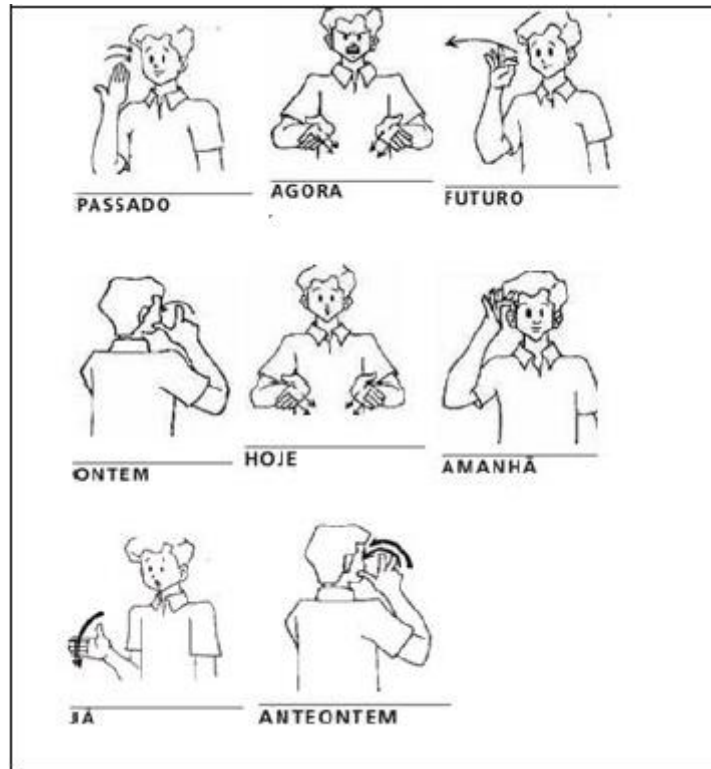
²⁸ Destacamos que Pontes (2009) encontrou dados de verbos télicos atuando no fundo e atélicos em contextos de figura, como no exemplo que segue: “... *trabajaba el dia todo y estudiaba por la noche.*” / ... *trabalhava o dia todo e estudava de noite.* Neste exemplo, de acordo com Pontes (2009), podemos verificar que as formas destacadas são formas imperfectivas (atélicas), mas contribuem para a sequência de fatos cronológicos da narrativa, levando-nos a deduzir que formas imperfectivas podem atuar como figura, fato que vai depender da perspectiva que o usuário da língua queira utilizar ao narrar eventos ao seu interlocutor.

pelo homem, um mero conjunto de mímicas, com gestos universais, usados por comunidades surdas de diferentes partes do mundo, e passaram a ser consideradas línguas naturais. Conforme Fernandes *et al* (2016), a partir disso, mudanças significativas ocorreram nos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais de um modo geral.

Surgiram, então, muitos trabalhos sobre o tempo em diferentes línguas de sinais do mundo e todos eles reforçam a ideia de que as línguas sinalizadas contam com marcadores de tempo típicos de sua modalidade visual e que, por isso, são variados. Há estudos sobre o tempo na língua de sinais americana (Friedman, 1975), na língua de sinais belgo-francesa (Sinte, 2013), na língua de sinais mexicana (Mintz, 2005), na língua de sinais portuguesa (Amaral, Coutinho & Martins, 1994) e também em Libras, dentre os quais se destacam Ferreira-Brito (1995), Finau (2004) e Felipe (2007).

Ferreira-Brito (1995) afirma que a categoria tempo em Libras não é marcada por morfemas flexionais, como ocorre em Português. O tempo é expresso por meio de locativos temporais e por meio de relações espaciais. Assim, o tempo em Libras é constituído em uma linha temporal a partir das coordenadas de passado (atrás); presente (no plano do corpo) e futuro (na frente). Quanto aos locativos temporais, em Libras tem-se um item lexical, que funciona com âncora temporal, PASSADO, que acompanhado de um verbo indica que a ação já ocorreu; assim como os itens lexicais AGORA e HOJE que junto a um verbo marcam o presente; e por fim há os itens lexicais - âncoras temporais - FUTURO e AMANHÃ que acompanham os verbos para indicar que a ação é posterior ao momento de fala. Observemos a figura que segue, na qual podemos visualizar sinais que marcam o tempo a partir de uma linha temporal.

Figura 2 – Marcação da categoria tempo em Libras



Fonte: Libras em Contexto – FELIPE, Tanya A. Curso básico / Livro do estudante. 8. Ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007, p. 69.

Brito (1995) esclarece que os advérbios de tempo em Libras, geralmente, vêm no início da frase, mas podem ser usados ao final. E apesar de parecer que na Libras os verbos ficam no infinitivo, já que não há marca de tempo nesses itens, é possível uma proposta para classificar os verbos dessa língua considerando a existência de dois tipos de verbos: os que não possuem marca de concordância, embora possam ter flexão para aspecto verbal; e os que realizam concordância número-pessoal. Essa classificação se aproxima à de Quadros (1995) e à de Felipe (1998), apresentadas a seguir.

Felipe (2007) expõe que o tempo na Libras é marcado sintaticamente por meio de advérbios de tempo que indicam o presente (HOJE, AGORA), o passado (ONTEM, ANTEONTEM) e o futuro (AMANHÃ). Desse modo, a Libras não marca o tempo nas formas verbais, ou seja, os verbos ficam no infinitivo que, segundo a autora, trata-se de um tempo neutro.

Finau (2014), por sua vez, afirma que o tempo futuro na LIBRAS tem uma estrutura estereotipada, precisando sempre do operador temporal dado pelo sinal FUTURO para ser denotado; o passado pode ter operadores como PASSADO, ANTES, ou ser dado pelo

aspecto perfectivo dos verbos²⁹; o presente é marcado justamente pela ausência de marcas de passado ou futuro, ou pelo uso do operador HOJE. Finau destaca que a alteração do parâmetro direção DIR³⁰ também é responsável pela marcação de tempo: a direção dos movimentos dos sinais para trás ou para baixo, e para frente ou para cima são essenciais para denotar respectivamente passado e futuro.

Quadros (2007) observa que a língua de sinais não só ordena os eventos temporalmente (passado, presente, futuro), mas também dispõe de marcadores adverbiais de modalidade temporal, que estabelecem a referência e a modalidade temporal de toda a proposição³¹.

Amaral, Coutinho e Martins (1994) e Zeshan (2000), dentre outros, relacionam o tempo com uma linha imaginária, na qual o passado, o presente e o futuro são determinados pela produção de sinais temporais em diferentes localizações do espaço de sinalização. Os conceitos básicos de tempo são expressos em relação ao corpo do sinalizador ao longo dessa linha temporal.

Felipe (2001) compartilha da mesma tese, quando defende que em Libras não existe uma flexão no verbo para que este concorde em número e pessoa³² com o sujeito. O sujeito é classificado em dual, trial, quatrial e em grupo e o verbo permanece em uma forma neutra; esta divisão pronominal³³ é que determina a marcação de singular e plural na sentença. Na Libras, o verbo não apresenta variação número-pessoal e a marcação de plural é feita apenas no sujeito nominal ou pronominal.

²⁹ Os verbos que denotam o perfectivo são sinalizados de forma reta e abrupta (FINAU, 2004). Na subseção acerca da categoria aspecto em Libras, o modo como o perfectivo é configurado em Libras será detalhado.

³⁰ Refere-se à direção dos movimentos dos sinais: passado (atrás); presente (no plano do corpo) e futuro (na frente), por exemplo.

³¹ A noção de tempo da ação verbal é fornecida pela junção de advérbios de tempo (ONTEM, ANTEONTEM, AMANHÃ, DEPOIS) ao verbo. Ex. ONTEM EU HOSPEDAR CASA TI@ ME@. (Ontem me hospedei na casa da minha tia). Esses advérbios de tempo geralmente aparecem no começo da sentença, mas podem ser usados ao final da frase.

³² Felipe (2001) expõe que, no sistema de flexão verbal da Libras, por exemplo, há o parâmetro direcionalidade que é um marcador de flexão de pessoa do discurso. Nesse caso, quando se diz “eu pergunto para você” a direção do movimento é do emissor para o receptor, primeira e segunda pessoas respectivamente; se a frase é “você pergunta a mim”, a direção é a oposta; e se a frase for “eu pergunto a ele”, a direção será para um ponto convencionalizado para a terceira pessoa do discurso. Este sistema é o mesmo para todos os verbos.

³³ Segundo Brito (1995), a LIBRAS possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso:

- primeira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EU; NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS-TOD@;
- segunda pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): VOCÊ, VOCÊ-2, VOCÊ-3, VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊ-TOD@S;
- terceira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): EL@, EL@-2, EL@-3, EL@-4, EL@-GRUPO, EL@-TOD@.

Figura 3 – Pronomes em Libras



Fonte: Libras em Contexto – FELIPE, Tanya A. Curso básico / Livro do estudante. 8. Ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007, p. 69.

E assim como Quadros (2007), Felipe (1998) também afirma que a categoria tempo é expressa sintaticamente pelos advérbios.

Moreira (2016), por sua vez, expõe que embora os trabalhos sobre o tempo em diferentes línguas de sinais tenham chegado a conclusões muito próximas e relacionem a marcação temporal à sua projeção do espaço³⁴, é interessante notar, segundo a autora, que eles não salientam a possibilidade de esta construção espacial do tempo ser altamente variável e, portanto, depender de cada texto, de cada situação discursiva. Moreira (2016) defende que quando nos propomos a olhar as línguas de sinais, considerando que, por possuírem um canal de produção visual que permite uma gestualidade rica, não podemos deixar de lado toda a capacidade de movimento, de realização dos sinais, de alterações corporais que podem estar envolvidas na construção dos enunciados e na instauração enunciativa.

Moreira (2016) reconhece que há de fato, nas línguas de sinais, um conjunto de estratégias gramaticais e discursivas, próprio de sua modalidade visual para marcar e organizar o tempo nos textos. Fazem parte dele tanto os itens lexicais, dicionarizados ou não, que já têm a função adverbial de tempo cristalizada, como sinais de PASSADO e FUTURO, como também os marcadores corporais, como movimento do tronco, da cabeça, localização

³⁴ Conforme já foi demonstrado, em Libras o tempo é expresso por meio de locativos temporais e por meio de relações espaciais. Assim, o tempo em Libras é constituído, geralmente, numa linha temporal a partir das coordenadas de passado (atrás); presente (no plano do corpo) e futuro (na frente).

das mãos no espaço e a direção do olhar do sinalizado. Esses marcadores, no entanto, não seriam específicos de tempo, mas de todas as categorias enunciativas, e podem ou não ocorrer sempre com o mesmo intuito do discurso. Eles variam bastante, podem acontecer juntos ou separados, podem alterar-se ou ter outra função no texto. Todos esses gestos parecem marcar, entre outras coisas, pessoa e espaço também na língua, o que mostra uma relação estreita entre essas categorias discursivas e, em especial, do tempo com o espaço. A autora defende que a linha temporal pode não ser fixa e variar conforme a situação da enunciação, e que o conjunto de estratégias envolvido na marcação do tempo é composto de estratégias discursivas variadas, que também podem indicar pessoa e espaço, motivadas, algumas vezes, pelos próprios sinais que são realizados no enunciado.

Moreira (2016) enfatiza que a Libras conta com o corpo (tronco, ombros e cabeça), mãos, expressões faciais e o espaço ao redor do corpo para construir seus enunciados, será também dessa forma que ela expressará suas relações temporais. Como todos os elementos presentes na língua são produzidos por gestos, manuais e não-manuais, então as marcas de tempo também serão feitas por gestos. Por isso a autora defende a consideração de toda gestualidade na investigação dos modos de instaurar o tempo em Libras.

4.5 A Língua Brasileira de Sinais e a categoria aspecto

Maroney (2004) buscou descrever como os surdos sinalizantes da língua de sinais americana (*American Sign language - ASL*) veem a estrutura interna de um evento e como eles expressam essa noção. A pesquisadora constatou, com base nos dados coletados e analisados, que o aspecto na língua em questão é expresso por meio de elementos lexicais e derivacionais, ao invés de elementos flexionais como apontaram estudos anteriores sobre o aspecto em ASL, dentre os quais citamos as pesquisas de Klima e Bellugi (1979).

Nesta subseção, faremos uma breve apresentação dos trabalhos realizados por autores que discutem e analisam a categoria aspecto na Libras, destacando Ferreira-Brito (1995), Silva (2001) e Finau (2004).

Iniciemos por Ferreira-Brito (2010 [1995]), que defende que o aspecto na Libras é marcado pelas modulações de movimento dos sinais, que resultam nos aspectos, continuativo, pontual, durativo e iterativo ou habitual. Assim a autora divide a categoria em foco em:

1- Continuativo: expresso em verbos não direcionais; a noção de continuidade acontece por meio da repetição e movimento circular alongado do sinal feito.

2- Pontual: indicado por movimento curto, rápido e abrupto.
 3- Durativo: expresso por movimento mais longo do que o descrito para a situação pontual.

4- Habitual: marcado pela repetição do verbo duas ou mais vezes.³⁵

Vejam na figura abaixo o valor aspectual habitual sendo lexicalizado:

Figura 4 – Valor aspectual em Libras



Fonte: Libras em Contexto – FELIPE, Tanya A. Curso básico / Livro do estudante. 8. Ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007, p. 69.

Ferreira-Brito (2010 [1995]) considera que, em se tratando de aspecto, ocorre em Libras um fenômeno de afixação; ou seja, no caso do aspecto verbal, essa autora analisa que, na Libras, este seja marcado por afixação por meio da alteração do movimento da configuração de mão³⁶ e/ou do ponto de articulação do verbo, o qual seria considerado raiz ou radical.

Felipe (1998) também defende que há na Libras processos flexionais para modo, aspecto distributivo e tempo (pontual, continuativo, gradual). Segundo a análise dessa autora, na Libras, os morfemas sempre estão presos a uma raiz verbal e a flexão de aspecto verbal se

³⁵ A definição de aspecto habitual adotada por nós é a mesma apresentada por Freitag (2007), que difere da exposta por Ferreira-Brito (2010 [1995]). De acordo com Freitag (2007), o aspecto habitual recobre uma situação sistematicamente repetida em diferentes ocasiões, presente, passado, ou ambos. A habitualidade pode, ainda, desdobrar-se em aspecto iterativo e frequentativo. O aspecto iterativo codifica uma situação que é repetida em uma ocasião específica. Este tipo de aspecto tem restrições lexicais. Já o aspecto frequentativo abarca o sentido habitual, mas especifica a frequência da ação durante o período de tempo. Freitag (2007) apresenta ainda os seguintes exemplos: (A) *Ele sai de casa às 8h há três anos.* (B) *Ele cria gatos há três anos.* Em (A), conforme a autora, a situação de sair de casa é habitual por iteração, pois se refere a sucessivas saídas às 8h pelo intervalo de três anos. A situação verbal pode ser fracionada em unidades menores (cada saída). Já em (B), criar gatos é uma situação habitual por continuidade, pois se refere a um intervalo contínuo.

³⁶ A noção de duratividade, por exemplo, é expressa por meio de um movimento mais longo do que o movimento que denota pontualidade, que é realizado por meio de um movimento curto, rápido e abrupto.

dá pela mudança na frequência ou na velocidade dos movimentos, ocorrendo diferenças entre marcas para os aspectos durativo, distributivo e contínuo.

Para Finau (2008, p. 130), em Libras a categoria aspecto é marcada pela semântica do verbo e sua composicionalidade com os argumentos verbais e por flexões. Desse modo, segundo a autora, verifica-se nessa língua: (1) *aspecto imperfectivo*, realizado por valor lexical do verbo, denotando evento que dispensa desfecho e/ou alteração do parâmetro movimento (amplitude, duração, velocidade, direção), e por modificação do parâmetro expressão facial, sendo que o início ou o final do evento pode ser marcado por uma expressão ou operador temporal, ocorrendo imperfectivo: inceptivo (fase inicial do evento), cursivo (desenvolvimento do evento) ou terminativo (fase final do evento); (2) *aspecto iterativo*, realizado por valor lexical do verbo, denotando evento que tem seu desfecho no mesmo momento em que é iniciado e os mesmos parâmetros empregados para o imperfectivo; e (3) *aspecto perfectivo*, realizado por valor lexical perfectivo do verbo ou emprego de operadores temporais específicos para fechar um evento, verificando-se formação de sinais com movimentos abruptos e retos.

Já Silva (2010), em seu trabalho sobre a aquisição do aspecto na Libras, limita o aspecto perfectivo à noção de significado télico e o imperfectivo à noção de atélico, não distinguindo claramente o aspecto lexical do gramatical, observando uma convergência entre essas noções. Mesmo assim, a autora esclarece que o aspecto lexical é determinado pelas propriedades semânticas dos verbos e seus argumentos, e o aspecto gramatical seria expresso pelas marcas morfológicas empregadas a esse verbo, a autora opta por uma leitura composicional.

Silva (2010), ao analisar em seu trabalho 124 sentenças em Libras produzidos por uma criança surda; filha de pais surdos, identificou a ocorrência de interpretação perfectiva com predicado denotando ações télicas, bem como interpretação de imperfectivo com predicados atélicos, como podemos observar nos exemplos abaixo:

(22) QUEBRAR perf - Tradução: Isso quebrou. (SILVA, 2010, pág. 36)

(23) VER perf - Tradução: Olha lá. (SILVA, 2010, pág. 36)

(24) MORRER perf - Tradução: A planta morreu. (SILVA, 2010, pág. 36)

De acordo com Silva (2010), a informante sinalizou os verbos acima de forma reta e abrupta e os eventos descritos nas sentenças denotam instantaneidade e sem estágios

sucessivos e um ponto de culminância, representando assim o desfecho da ação. Desse modo, a associação télico-perfectivo ocorre nas produções da criança.

Com relação à interpretação imperfectiva, nos dados da autora, foram encontrados os seguintes tipos de sentença:

(25) *BONECA CHORAR* imperf - Tradução: A boneca está chorando. (SILVA, 2010, pág. 37)

(26) *QUERER* imperf - Tradução: Quero isso (SILVA, 2010, pág. 37)

(27) *FILMAR* imperf - Tradução: Você está filmando. (SILVA, 2010, pág. 37)

Nas sentenças acima, a flexão verbal necessita de algum agente externo para mudar o estado (no caso de *QUERER*). Os predicados atélicos não apresentam um fim inerente à sua constituição, o que significa que a ação (atividades) pode durar para sempre. Dessa maneira, a autora apresenta em sua tese a convergência entre as noções de perfectividade/telicidade e imperfectividade e atelicidade, um dos elementos que podem ter interferido na clareza da distinção entre o aspecto gramatical e lexical.

Após essa breve exposição, é possível afirmar, baseados em Silva e em Lesssa-de-Oliveira (2016), que alguns sinais em Libras parecem fazer essa marcação aspectual com um alongamento do movimento como, por exemplo, o sinal *CRESC[er]*, que é iniciado na linha da cintura e faz um movimento para cima próximo a direção do ombro. Realizado assim, esse sinal não faz nenhuma marcação específica para o aspecto, porém se esse movimento seguir até o topo da cabeça, isto significa que se trata de uma ação contínua, um aspecto imperfectivo.

Já expomos que o foco do nosso trabalho é marcação do tempo na escrita em Língua Portuguesa de surdos sinalizantes, contudo, como as categorias tempo e aspecto estão diretamente relacionadas, destinaremos um espaço na análise deste trabalho para a leitura composicional do aspecto. Desse modo, esta subseção objetivou fazer uma breve exposição da marcação da categoria aspecto na L1 do público em análise, visto que, como já afirmamos anteriormente, para compreendermos o porquê de certos comportamentos de um falante em uma L2, às vezes é preciso debruçar-se sobre a L1 do indivíduo em questão.

4.6 Marcação de tempo em Português (L2) por surdos sinalizantes

Os estudos que tratam do desempenho linguístico de surdos sinalizantes na Língua Portuguesa escrita ainda são restritos. Contudo, as pesquisas em âmbito nacional e internacional sobre a produção escrita de surdos apontam a flexão verbal como um aspecto de extrema dificuldade para os mesmos. De acordo com Fernandes (2003), embora os verbos possam apresentar-se lexicalmente corretos na escrita dos sujeitos, nem sempre há domínio das flexões, dentre as quais destacamos a de tempo, no processo de construção frasal.

No que diz respeito à marcação da categoria tempo por surdos sinalizantes em textos escritos em português, Finau (2014) destaca a importância do contato com a Libras (L1). Por exemplo, a autora apresenta um caso de dois participantes de uma pesquisa, na qual ela estuda a marcação das categorias tempo e aspecto na escrita em Português (L2) por surdos sinalizantes. O Aluno 01, com 12 anos, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, adquiriu Libras aos 4 anos de idade; o Aluno 02 tem 14 anos, também cursa o 7º ano do Ensino Fundamental e adquiriu Libras aos 6 anos de idade. Segundo a autora, os dois alunos têm opiniões parecidas sobre o aprendizado da escrita³⁷, confessam que é uma atividade razoavelmente difícil, porém gostam muito de escrever e ler. Os textos desses dois participantes apresentam flexões em verbos que, na Libras, não são empregados com alteração de movimento direcional (DIR) para marcar a relação entre o verbo e seus argumentos, e não recebem flexão para marcar passado. No entanto, o uso do operador temporal DEPOIS permanece para denotar continuidade na narrativa.

(28) *Gato pegou rato no circo depois ele rato deixou elefante.* - Aluno 01 (Finau, 2014, p. 949)

(29) *Parabéns gato depois gato usa bolinha um gato 4 leão usa bola depois pular alto canhão.* - Aluno 02 (Finau, 2014, p. 949)

Conforme Finau (2014), a mesma situação pode ser observada com outro aluno da pesquisa, que adquiriu a Libras aos 4 anos de idade, tem 13 anos e cursa o 8º ano do Ensino Fundamental, o qual afirmou ter facilidade para escrever, além de ter ressaltado a importância de usar a escrita. No texto produzido por ele, observa-se um distanciamento entre o sistema linguístico da L1 e da L2, com flexões de concordância e tempo sendo realizadas nos verbos na escrita do Português.

³⁷ Finau (2014) aplicou um questionário, no qual além de informar a idade, o ano que estava cursando na escola e a idade de aquisição da Libras, o aluno participante respondia às seguintes perguntas: 5) Na sua opinião o uso da língua portuguesa é () Fácil () Médio () Difícil. Por quê? 6) Gosta de escrever em português? Por quê?

(30) *Jerry fugiu e entrou no buraco de madeira, mas o tom não conseguiu entrar. Após o Jerry chamou o tom, o tom viu e quer pegar.* – Aluno 03 (Finau, 2014, p. 949)

Para a autora, o emprego da palavra “após” em vez de “depois” pode denotar a superação da utilização da marca narrativa em Libras para o uso da estrutura linguística do Português.

Almeida (2007), que também incluiu em seu trabalho a marcação de tempo verbal em textos escritos em Português por alunos surdos, defende que, devido à complexidade do sistema verbal do Português e à diferença entre esse e o sistema verbal da Libras, compreende-se porque, no ensino da modalidade escrita do português, enfrenta-se um grande desafio. Em sua pesquisa, na qual procurou identificar as possíveis interferências da primeira língua e os processos comuns em aprendizes de segunda língua, Almeida observou que a categoria tempo é indicada por meio de marcas de diferentes ordens, como expressões com função adverbial: *já, ontem, passado*; e por meio de outros recursos que indicam tempo. Observemos o exemplo apresentado e analisado pela autora:

(31) *A Rosa passado andar já bicicleta.* (Almeida, 2007, p. 76).

No exemplo acima, o uso do *já* e *passado*, de acordo com Almeida, pode ser atribuído à interferência da Libras, visto que o uso do *já* e *passado* são marcações de pretérito muito recorrentes nos contextos de conversa entre surdos sinalizantes. Observemos um exemplo no qual a forma verbal é usada adequadamente:

(32) *O Jonas já viu a televisão.* (Almeida, 2007, p. 76).

Segundo Almeida, no exemplo (32), o sujeito conhece a forma verbal do pretérito, mas o uso da forma verbal pareceu-lhe insuficiente para indicar o passado. Por isso a necessidade de usar o advérbio *já*.

Crato e Cárnio (2009), ao trabalharem com a marcação de tempo realizada por surdos³⁸ sinalizadores de Libras nos textos escritos em Língua Portuguesa, e buscarem

³⁸ Os participantes da pesquisa eram surdos, estudantes de uma instituição pública; com faixa etária que variava de 15 a 23 anos; filhos de pais ouvintes, não apresentam comprometimento associados à surdez; frequentavam classes comuns e possuíam escolaridade entre 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

averiguar se há uma relação entre o desempenho no uso da flexão verbal de tempo e grau de escolaridade, perceberam que a maioria dos verbos empregados nas frases produzidas em Língua Portuguesa foi escrita na forma nominal do infinitivo. Tais resultados corroboram a literatura que menciona o predomínio do verbo no infinitivo na produção de escrita de surdos.

Houve, ainda, uma diferença estatística significativa no desempenho dos sujeitos no uso de flexão verbal do tempo presente em relação ao passado e ao futuro. Conforme as autoras, o uso do presente prevaleceu por geralmente não possuir especificação temporal. Com relação às frases produzidas no futuro, não foi constatado o uso de perífrase.

Para Crátio e Cárnio (2010), o uso dos advérbios de tempo e adjuntos adverbiais de tempo demonstram que os participantes estão transpondo a estrutura da Libras para a Língua Portuguesa, pois apesar de apresentarem dificuldade em realizar a indicação de tempo no verbo, têm conhecimento da importância dessa marcação temporal para explicitar no enunciado o momento em que ocorreu a ação.

Todos os trabalhos aqui citados destacam a importância da Libras para a marcação do tempo em L2 ou Língua Portuguesa, no entanto, esses trabalhos envolveram em sua pesquisa apenas sujeitos que estão na Educação Básica. Nossa proposta é observar como os surdos no Ensino Superior, mais especificamente na Graduação, marcam o tempo em suas produções escritas. Acreditamos que os resultados obtidos serão de fundamental importância para a literatura sobre o assunto, uma vez que, além de realizarmos o mapeamento funcional das formas que codificam essa categoria, analisaremos a marcação da categoria tempo por meio de fatores linguísticos e extralinguísticos.

4.7 Síntese do capítulo

Neste capítulo, trabalhamos em torno das categorias tempo e aspecto. A discussão inicia-se com a caracterização da categoria tempo, conforme a proposta Givón (1984): tempo absoluto, no qual o ponto de referência é momento de fala; e tempo relativo, vinculado a outros marcadores de tempo como advérbios ou pela referência a outros eventos. Em seguida, apresentamos a tese de Reichenbach (1947) que, ao tratar de verbos no inglês, parte da ideia de que os tempos verbais determinam o tempo em relação à referência e ao momento de ato de fala de um dado enunciado, resultando na seguinte divisão: momento de fala, momento do evento e momento de referência. Para tratar do tempo em Língua Portuguesa, adotamos as ideias defendidas por Freitag (2007) e Corôa (2005), ambas adaptadas a partir da tese de Reichembach (1947).

Após a discussão acerca da categoria tempo, dedicamos uma subseção para o aspecto composicional, visto que concordamos que a noção de aspecto está diretamente ligada à de tempo, ou seja, o tempo faz referência ao tempo externo, presente, passado e futuro (e suas subdivisões); enquanto a categoria aspecto refere-se ao tempo interno, com noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim, conforme Ilari (2001). A seção é finalizada enfatizando a importância da leitura aspectual e destaca que esta não depende apenas da forma verbal ou do aspecto gramatical, mas de sua interação com outras informações que trazem os outros constituintes do enunciado - aspecto inerente do verbo, modificadores aspectuais e o próprio contexto. Nas palavras de Wachowicz (2003), o contexto tem um papel fundamental na determinação das leituras aspectuais, uma vez que é capaz de resolver toda ambiguidade; pontuamos, assim, a importância que os marcadores aspectuais possuem na resolução dessa ambiguidade que gira em torno da categoria aspecto.

Em seguida, discorremos acerca da aquisição das categorias em análise (tempo e aspecto) em L2, a partir da visão de trabalhos referentes ao Português como L2. O capítulo destina, ainda, uma seção para discussão sobre a " Hipótese do Aspecto Lexical" e sobre a " Hipótese da Primazia do Aspecto". A primeira, conforme Andresen & Shirai (1994), tem como premissa a ideia de que as distinções aspectuais precedem a marcação de tempo em aquisição de L2; a segunda, conforme Bardovi-Harlig (1995), defende que as formas de pretérito predominam em primeiro plano (figura). Na quarta e quinta seções, tratamos da marcação das categorias em estudo na Libras. Essa discussão tem como destaque o fato de o tempo em Libras ser expresso por meio de locativos temporais e por meio de relações espaciais, ou seja, este não é marcado por meio de morfemas flexionais como ocorre no português, segundo Ferreira-Brito (1995). O capítulo é finalizado com a exposição do modo como os surdos sinalizantes marcam o tempo em português, destacando-se a importância do contato com Libras ou L1 para marcação do tempo em L2 ou Português.

5 FUNCIONALISMO

De acordo com Cunha (2002), a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo tem papel predominante e a língua é vista como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões das diferentes situações comunicativas.

Cunha (2002) expõe que foi a partir da década de 1970 que o termo Funcionalismo passou a servir de rótulo para o trabalho de linguistas como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, que passaram a defender uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Conforme a autora, a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso.

Desse modo, o modelo funcionalista de análise linguística pode ser resumido em duas propostas básicas: a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico. Conforme Cunha (2002), geralmente, é com base no grau em que se considera o condicionamento do sistema linguístico por essas funções externas que se distingue as análises de linha funcionalista.

O Círculo Linguístico de Praga, por exemplo, desenvolveu a sintaxe funcional, acrescentando à clássica divisão da sentença (sujeito e predicado) a articulação tema-rema. Compreendeu-se que a oração deveria ser analisada em diferentes níveis (sintático, semântico e pragmático).

Halliday (1985), por sua vez, filia-se ao Funcionalismo linguístico, e afirma que o termo sintaxe está associado às gramáticas formais, o que leva à interpretação da língua com um sistema de formas. A proposta do linguista é de uma teoria sistêmico-funcional do significado como escolha, por meio da qual a língua, como qualquer outro sistema semiótico, é interpretada como redes de opções engrenadas que os falantes podem fazer.

No Funcionalismo holandês, tem-se a Gramática Funcional de Dik, na qual as funções pragmáticas especificam o estatuto informacional dos constituintes em relação ao contexto comunicativo. Nessa perspectiva, temos o tópico, que compreende as coisas sobre as quais nós falamos; e o foco, que caracteriza as partes mais importantes ou salientes do discurso. O Funcionalismo holandês passa por reformulação e, como resultado, apresenta a Gramática Discursivo-Funcional (GDF), uma nova versão da Gramática Funcional (GF),

desenvolvida por Hengeveld e Mackenzie (2008), que visa à expansão de uma gramática da frase, para uma gramática orientada para o discurso, ou seja, encara o ato discursivo como unidade básica de análise. A GDF distingue-se de outras teorias linguísticas de orientação estrutural e funcional por vários fatores, entre os quais, o reconhecimento da organização linguística em progressão *top-down*, ou seja, do discurso para as unidades menores; a inclusão de representações morfossintáticas e fonológicas como parte da estrutura subjacente dos Atos Discursivos, ao lado das representações de suas propriedades pragmáticas e semânticas; e a vinculação dos Componentes não-gramaticais - Conceptual, Contextual e *Output* (de Saída) - com o Componente gramatical. Segundo Hengeveld; Mackenzie (2008: 6-7), ao Componente Conceptual cabe o desenvolvimento da intenção comunicativa relevante para a atualização da fala e as conceptualizações associadas aos eventos extralinguísticos relevantes, é a força que dirige o Componente Gramatical. Com relação ao Componente Contextual, este é o domínio da descrição do conteúdo e da forma discursiva relativas ao discurso precedente e atualizado, é o definidor do conjunto discursivo em que o evento de fala acontece, e das relações sociais entre os participantes. O Componente de Saída gera os sinais acústicos ou expressões ortográficas que carregam a informação provida pelo Componente Gramatical.

No Funcionalismo norte-americano temos Givón (1995), que ao defender que a estrutura gramatical não é arbitrária, o faz a partir dos seguintes princípios idealizados: (a) o princípio da correlação icônica – que é apresentado em duas afirmações: (i) - há uma relação icônica entre forma e significado e (ii) – as formas gramaticais se relacionam com a função semântica ou pragmática de forma não-arbitrária (icônica); (b) a falácia reducionista da arbitrariedade – “porque a estrutura não é 100% arbitrária, ela deve ser 100% icônica (GIVÓN, 1995, p. 10).

Givón (1990) apresenta, também, o princípio da marcação, que prevê que a estrutura marcada é estruturalmente mais complexa, e a não-marcada, mais simples. O autor esclarece que o conceito da marcação é dependente do contexto, no sentido de que uma construção pode manifestar-se como marcada em um contexto e não-marcada em outro. Desse modo, o estudioso expõe que os três critérios para definir um item como marcado - complexidade estrutural, frequência de distribuição e complexidade cognitiva - entrelaçam-se e interatuam.

Ainda no Funcionalismo norte-americano temos o estudo desenvolvido por Hopper e Thompson (1980)³⁹ acerca da transitividade, no qual a transitividade foi entendida como uma propriedade global de uma oração inteira, em que uma ação é transportada ou transferida de um agente para um paciente, ou seja, envolve dois participantes e uma ação que é efetivada de algum modo.

Hopper e Thompson (1980) também observaram que os falantes, ao produzirem seus discursos, estabelecem distinção entre as passagens mais importantes (*figura – foreground*) e as passagens menos importantes (*fundo – background*) de acordo com o propósito comunicativo.

Para os autores, *figura e fundo* constituem o relevo discursivo, e defendem a seguinte hipótese: as orações de *figura* apresentam mais traços de alta transitividade e as orações de *fundo*, por sua vez, têm mais traços de baixa transitividade.

Contudo, como no Funcionalismo atual não se trabalha com a visão dicotômica dos fenômenos, mas a partir de um *continuum*, passemos às próximas subseções, nas quais detalharemos os conceitos apresentados por Hopper e Thompson (1980), bem como o olhar de autores que entendem que tais categorias não são discretas.

5.1 Princípios Funcionalistas

5.1.1 *Figura e Fundo*

Hopper e Thompson (1980) observaram que os falantes organizam seu discurso de acordo com os objetivos comunicativos e com a percepção que têm das necessidades dos ouvintes. Como não conseguimos dar atenção a tudo na mesma medida, na produção do discurso, também estabelecemos, por diferentes meios, a distinção entre passagens (trechos) mais importantes e passagens menos importantes, conforme os objetivos centrais da atividade comunicativa. Assim, distingue-se *fundo* como a parte do discurso que não contribui diretamente para os objetivos dos falantes; apenas serve de contexto, apoio ou comentário. A *figura* trata da porção de texto que é mais saliente, isto é, dos aspectos utilizados pelo usuário que mais se evidenciam ou com maior notoriedade.

³⁹ Elegemos as categorias trabalhadas por Hopper e Thompson (1980), uma vez que acreditamos ser importante verificarmos o papel das categorias tempo e aspecto em relação à organização das informações em um texto narrativo e em um texto dissertativo.

Em se tratando de plano discursivo, a figura refere-se às informações mais relevantes em torno da mensagem que está sendo veiculada, o fundo, por sua vez, contém as informações complementares que emolduram as informações principais. Nas porções de texto do plano de figura, temos os elementos considerados como essenciais; em fundo estão as informações que dão apoio, auxiliando a progressão discursiva.

De acordo com Hopper (1979), a figura tem como principais características uma sequência cronológica com eventos reais, dinâmicos e completos, assim como sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos. Sua codificação morfossintática caracteriza-se por apresentar orações coordenadas, principais ou absolutas, além de formas verbais perfectivas.

Já o fundo, conforme Hopper (1979), tem como principais características os eventos simultâneos, não necessariamente completos e reais; com situações estáticas e descritivas. Também como situações necessárias para a compreensão de atitudes (subjetividade), além de frequentes trocas de sujeitos. Sua codificação morfossintática caracteriza-se por, frequentemente, conter orações subordinadas (ainda que o fundo também possa ser codificado por orações coordenadas, absolutas ou principais) e verbos não perfectivos. O plano de fundo, por sua vez, não representa a sequencialidade da narrativa e, por isso mesmo, constitui as ações que ocorrem de modo concorrente às ações de figura.

De acordo com Cunha e Souza (2007) embora a concepção de figura e fundo nos estudos linguísticos seja mais recorrente nas narrativas, tais concepções extrapolam esses domínios e podem ser analisadas em outras tipologias textuais.

A autora também ressalta que, atualmente, não se trabalha com a concepção dicotômica de figura e fundo; houve uma necessidade de redefinição do plano discursivo, que hoje é visto como um *continuum*, cujos polos seriam a superfigura, do lado mais saliente ou relevante; e o superfundo, do lado mais difuso ou vago.

Nessa perspectiva, Silveira (1990), ao trabalhar com figura e fundo em narrativas verificou que há uma hierarquia de figuricidade, que vai da figura até diferentes tipos de fundo. A autora apresenta seis categorias que compõem essa hierarquia:

Categoria I: é a figura prototípica;

Categoria II: cláusulas-fundo mais próximas das cláusulas-figura. Apresentam ou resumem o que vai ser relatado; apresentam o cenário e os participantes; e apresentam a fala dos personagens;

Categoria III: cláusulas-fundo que especificam o modo, ou a finalidade ou o tempo (são as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais);

Categoria IV: cláusulas-fundo que especificam um referente ou processo (são as cláusulas adjetivas);

Categoria V: cláusulas-fundo que expressam inferências, apontando causa, consequência ou adversidade (são cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas; também as coordenadas adversativas);

Categorias VI: cláusulas-fundo que expressam interferências do falante ou intervenções do locutor. Apresentam opiniões, dúvidas, conclusões.

De acordo com Chedier (2007), as cláusulas-fundo são mais complexas sintática e semanticamente. Possuem maior quantidade de informações e de formas, além de não apresentarem rigidez no eixo lógico-temporal. Já as cláusulas-figura são menos complexas, têm lugar fixo e são alocadas com maior rigidez lógico-temporal.

Essa autora, ao trabalhar com os conceitos de figura e fundo, simplificou a classificação de Silveira (1990), fazendo agrupamento das suas seis categorias:

Figura: apresenta sequência cronológica, eventos reais, dinâmicos e completos, sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos; quanto à codificação morfossintática, a figura contém orações coordenadas, principais ou absolutas, e formas verbais perfectivas⁴⁰.

Fundo 1: apresenta cláusulas-fundo mais próximas das cláusulas-figura; apresentam ou resumem o que vai ser relatado; apresentam o cenário e os participantes; e apresentam a fala dos personagens. Também pode-se encontrar cláusulas-fundo que especificam o modo, ou a finalidade ou o tempo (são as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais⁴¹).

Fundo 2: contém cláusulas-fundo que especificam um referente ou processo (são as cláusulas adjetivas), que expressam inferências, apontando causa, consequência ou adversidade (são cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas; também as coordenadas adversativas); pode conter também cláusulas-fundo que expressam interferências do falante ou intervenções do locutor, apresentam opiniões, dúvidas, conclusões.

Por fim, Pontes (2012), ao trabalhar com figura e fundo em narrativas, adotou a divisão de Chedier (2007), que expõe que as unidades oracionais de fundo, diferentemente das de figura, apresentam variedade de classificação "modo-temporal" de seus verbos entre o

⁴⁰ Corroborando a "Hipótese do discurso" já apresentada na seção 4.3 do capítulo 4.

⁴¹ Baseados na complementariedade da Hipótese de Discurso com a Hipótese da Primazia do Aspecto, ambas expostas na seção 4.3, do capítulo 4, que defendem que eventos concluídos e eventos pontuais geralmente definem a noção de primeiro plano, ou seja, o passado perfeito. Desse modo, esperamos encontrar no segundo plano ou fundo uma variedade maior de marcação do tempo verbal.

Indicativo, o Subjuntivo e o Imperativo, o que nos leva a crer que há uma variedade maior de marcação do tempo verbal nesse plano, por isso a importância de analisar a relação entre a marcação do tempo e os graus de figuricidade.

A partir do exposto, optaremos pela divisão da Chedier (2007) para analisarmos como se dá a marcação da categoria tempo das partes mais centrais às partes mais periféricas do texto escrito em L2 pela comunidade de fala em foco.

5.1.2 Transitividade

De acordo com Givón (2001), a transitividade é um evento caracterizado de forma escalar a partir de propriedades semânticas do agente, paciente e verbo da oração analisada, que também são fornecidas em termos de grau.

Na designação proposta por Hopper e Thompson (1980), a compreensão de transitividade está associada a uma percepção contínua e escalar. Como tal, defendem a ideia de que a transitividade abrange a totalidade da oração, não se restringindo à propriedade dos verbos, como propõe a gramática tradicional. A transitividade é, como destaca Cunha e Souza (2007), "uma propriedade escalar que focaliza diferentes ângulos da transferência da ação de um agente para um paciente em diferentes porções da oração".

Hopper e Thompson (1980) associam a transitividade a uma função discursivo-comunicativo, isto implica que os critérios utilizados pelo falante, na estruturação do texto, refletem não somente seus objetivos e finalidades discursivas, mas incluem, também, a necessidade de seu(s) interlocutor(es), fatores preponderantes na organização do texto. Desse modo, para que o processo comunicativo atenda, de maneira satisfatória, as exigências do interlocutor, é necessário que o emissor ordene suas ideias, a fim de orientar o receptor com relação ao relevo discursivo dos enunciados que compõem o seu discurso.

Nessa perspectiva, Hopper e Thompson definem a transitividade a partir de dez parâmetros que indicarão maior ou menor grau de transitividade de uma sentença:

a) Argumentos: se a sentença possuir dois ou mais argumentos, ela será considerada de alta transitividade, como em *I hugged Sally*⁴² (Eu abracei Sally).

⁴² Esse exemplo, como os demais desta subseção, foi retirado de Hopper Thompson (1980).

b) Cinese: se o verbo apresenta uma ação, possui alta transitividade, uma vez que apenas as ações podem ser transferidas, os estados não. Logo, a oração *I like Sally* (Eu gosto de Sally) é menos transitiva do que *I hugged Sally* (Eu abracei Sally).

c) Aspecto: uma ação télica, ou seja, uma ação finalizada é mais transitiva do que uma ação atélica, na qual a transferência da ação ocorre de forma parcial, pois não se informa a finalização. Logo, *I ate it up* (Eu comi - télica) é mais transitiva do que *I am eating it* (Eu estou comendo - atélica, não concluída).

d) Pontualidade: uma ação pontual, sem fase de transição entre o princípio e seu final, é mais transitiva que uma contínua ou linear; por exemplo *Kick* (chutar) é uma ação pontual, diferentemente de *carry* (transportar), ação não-pontual.

e) Volitividade: O efeito sobre o paciente é tipicamente mais aparente quando a ação do agente é proposital, nesse caso, mais transitiva. Assim, *I wrote your name* (Eu escrevi o seu nome) é mais volitiva e mais transitiva do que *I forgot your name* (Eu esqueci seu nome), menos volitiva e menos transitiva.

f) Afirmação: as afirmações são mais transitivas do que as negações.

g) Modo: uma ação real é mais transitiva que uma ação que não ocorreu. A ação irreal é menos efetiva, logo, é menos transitiva. Observemos os exemplos que seguem: *I ate it up* (Eu comi), evento "real", mais transitiva; *I will travel to Paris* (Eu viajarei para Paris), menos transitiva.

h) agentividade: um sujeito mais agentivo, ou seja, com alto potencial de transferência de uma ação para o outro é mais transitivo que um menos agentivo. Observemos a diferença: *George startled me* (George me assustou), mais agentivo; *The picture startled me* (A foto me assustou), menos agentivo.

i) afetamento do objeto: um paciente (objeto) completamente mais afetado pela ação é mais transitivo do que um objeto afetado parcialmente. Vejamos: *I drank up the milk* (Eu bebi o leite), mais afetado, mais transitivo; *I drank some of the milk* (eu bebi um pouco de leite), menos afetado, pois o leite não foi tomado por completo.

j) individuação do objeto: um paciente (objeto) que apresenta as seguintes características: próprio, animado ou humano, concreto, contável, singular, referencial é mais transitivo do que um paciente que possui características tais como: comum, inanimado, abstrato, plural, incontável, não-referencial. Assim, na oração "*Jerry knocked Sam*" (Jerry noucateou Sam), Sam carrega os traços próprio, animado ou humano, concreto, contável, singular, referencial, logo a oração é mais transitiva.

Vejamos a síntese desses dez parâmetros no quadro abaixo:

Quadro 3 – Parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980).

Características	Transitividade alta	Transitividade baixa
participantes	dois ou mais participantes A e O	um participante
cinese	ação	não-ação
aspecto do verbo	perfectivo	não-perfectivo
pontualidade do verbo	pontual	não-pontual
intencionalidade do sujeito	intencional	não-intencional
polaridade da oração	afirmativa	negativa
modalidade da oração	modo <i>realis</i>	modo <i>irrealis</i>
agentividade do sujeito	agentivo	não-agentivo
afetamento do objeto	afetado	não-afetado
individuação do sujeito	individuado	não-individuado

Fonte: Hopper e Thompson, 1980.

Embora independentes, os dez traços de transitividade funcionam juntos e articulados na língua, o que significa que nenhum deles sozinho é suficiente para determinar a transitividade de uma oração. Visto que, conforme Oliveira (2011), não podemos dizer que uma cláusula é transitiva ou intransitiva, uma vez que o verbo não é parâmetro em si⁴³. Dessa forma, cada parâmetro contribui para a ordenação das cláusulas numa escala de transitividade; e tais parâmetros ajudar-nos-ão a avaliar a relação entre transitividade e marcação da categoria tempo na escrita em L2 de surdos sinalizantes.

⁴³ Desse modo, trabalharemos com uma escala de transitividade apresentada por Pontes (2009, 2012): a qual considera transitividade alta se a forma verbal contempla de 06 a 10 parâmetros. Essa escala será apresentada de forma detalhada no capítulo seis, destinado à descrição da metodologia usada para a realização deste trabalho.

5.2 Síntese do Capítulo

Neste capítulo discorreremos acerca do Funcionalismo linguístico, atribuindo destaque à linha Norte-Americana de Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón, dentre outros, que defendem uma linguística baseada no uso, cuja tendência principal é observar a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. Desse modo, conceitos como figura (informações mais relevantes do plano discursivo) e fundo (informações complementares); e transitividade são discutidos ao longo das seções. Sobre o plano discursivo, destacou-se que, atualmente, trabalha-se com um *continuum*, cujos polos seriam a superfigura do lado mais relevante; e o superfundo, do lado mais vago, ou seja, não cabe uma visão dicotômica quando trabalhamos com a língua viva. Com relação à transitividade, também adotamos uma visão escalar definida por meio de dez traços apresentados por Hopper e Thompson (1980), uma vez que não podemos afirmar que uma cláusula é transitiva ou intransitiva baseando-nos apenas no verbo.

6 METODOLOGIA

A nossa pesquisa está centrada na observação da categoria tempo na produção escrita em Língua Portuguesa (L2) por surdos sinalizantes, a fim de mapear e descrever as formas como essa categoria se apresenta, para, em seguida, analisar os contextos em uso. Em prol da execução de tal tarefa, utilizamos o método de pesquisa descritivo, que, conforme Gil (2002), possui como objetivo o estudo das características principais de um determinado objeto, por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Com relação ao material a ser analisado, este se encontra em primeira mão, pois ainda não foi alvo de nenhum tratamento analítico, o que confere ao trabalho características da pesquisa documental.

Quanto à metodologia, visamos à análise qualitativa dos dados, sob enfoque funcionalista, o que nos permite observar o fenômeno que vai da forma à função, buscando auxílio nas teorias de aquisição de segunda língua.

6.1 Narrativas como *corpus*

A partir do nosso objeto de estudo, compreendemos que a escolha do tipo de discurso a ser coletado deveria atender ao nosso propósito de modo mais satisfatório possível, assim, passamos a pensar em tipos textuais nos quais o objeto escolhido fosse fortemente marcado. Partindo desse pressuposto, com base em Gorsky (1994), selecionamos o primeiro tipo discursivo que compõe nosso *corpus*, o discurso narrativo, pois está centrado em acontecimentos passados em relação ao momento da enunciação, por isso, a categoria tempo tende a realizar-se nas formas verbais de pretérito.

Conforme Hopper e Thompson (1980), a narrativa possui um *status* privilegiado na organização de *corpus* em relação aos outros tipos discursivos, pois constitui uma das formas de expressão mais usuais. Labov (2001) define a narrativa como um método de recapitular a experiência passada por meio do alinhamento entre uma sequência de proposições e de situações que ocorreram. A narrativa é a concretização verbal de experiências, e a propriedade fundamental para caracterizar esta tipologia é a presença da sequência temporal, ou seja, a ordem da sequência das proposições é o reflexo da sequência dos eventos descritos. A perspectiva laboviana é de que uma narrativa é construída sobre um evento mais reportável, que mereça ser contado.

Freitag (2007) também fez uso da narrativa como *corpus* para o estudo do passado imperfectivo, apesar de trabalhar com o conceito de narrativa episódica⁴⁴, afirmando que esse tipo de sequência textual herda da narrativa algumas características constituintes tais como a delimitação espaço-temporal, de modo que essa delimitação temporal apresenta-se de forma explícita.

Escolhido o tipo textual a ser trabalhado, entendemos a importância de se definir o gênero a ser produzidos pelo público pesquisado, pois de acordo com Costa Val (2007):

Gêneros que compartilham o mesmo tipo textual podem ter formas composicionais diferentes. O conto de fadas, a notícia, o relato pessoal, as memórias, por exemplo, são gêneros em que predomina a atitude narrativa e que têm modos de organização próprios e diferenciados uns dos outros. (COSTA VAL, 2007, p. 26).

Assim, no que se refere ao nosso *corpus*, trabalharemos com as narrativas de experiências pessoais, mais especificamente com o relato pessoal, visto que defendemos, assim com Giracca (2017), que o trabalho com esse gênero seja uma atividade importante para o desenvolvimento comunicativo dos alunos, visto que nos relatos temos léxicos específicos, carregados culturalmente, além da possibilidade de aproximarmos-nos da história do aluno, uma vez que os mesmos geralmente expõem seus pontos de vistas em relação ao tema sugerido, expõem suas experiências pessoais e, ao mesmo tempo, aprendem normas gramaticais, novos léxicos e novas estruturas para a produção do texto.

Como base no exposto, compreendemos que, em textos narrativos, o fio condutor é a temporalidade sequencial, conforme propostas de Labov (1972), adaptada por Gorsky (1994).

6.2 A dissertação/argumentação como *corpus*

Ao escolhermos a narração, o fizemos por esse tipo de discurso apresentar a categoria tempo fortemente marcada, principalmente no pretérito, conforme afirma Gorski (1994). Mas, ao escolhermos a dissertação, buscamos em Travaglia (1991) a justificativa da

⁴⁴ Para o conceito de narrativa episódica, Freitag (2007) considera a noção de narrativa laboviana e episódio de Van Dijk - além das considerações dos trabalhos de Tomlin (1987) e Gorski (1994) - e a denomina dessa forma para evitar confusões terminológicas. Assim, a narrativa episódica, segundo Freitag (2007), é uma unidade semântico-discursiva, com delimitação espaço-temporal, formada por um conjunto de eventos causalmente relacionados, delimitados por um tópico. Este tipo de narrativa herda da narrativa algumas características tais como a delimitação espaço-temporal; uma mudança de estado-de-coisas; a delimitação tópica (as unidades têm pelo menos uma linha tópica que as une, sendo que obrigatoriamente há um sujeito-ator, animado ou inanimado, agente ou paciente O rompimento desta linha significa mudança de episódio); e a relação de causalidade entre os eventos. A narrativa episódica é uma micronarrativa, inserida dentro de um bloco textual maior (como o relato de opinião e a descrição da vida).

relação desse tipo textual com a categoria tempo, visto que esse linguista defende que o tempo da enunciação, também chamado de tempo de fala, relaciona-se com o tempo referencial. Nessa relação, as situações são apresentadas como anteriores (passadas), simultâneas (presentes) ou posteriores (futuras) ao momento da enunciação, do que decorreu o estabelecimento pelo o autor de uma relação entre os tipos textuais e a categoria tempo no português: na descrição predomina o passado e o presente; na dissertação, o presente; e, na narração, o passado e o presente.

Para complementar, Lavandera (1985, p. 73-75) - ao investigar o uso de certos elementos linguísticos condicionados também pela presença de elementos não linguísticos, analisa três textos, onde observa o rodízio de uso entre o subjuntivo e indicativo no espanhol - mostra que há uma alternância entre os modos subjuntivo e indicativo, uma vez que a ocorrência do primeiro funciona como estratégia argumentativa do falante que visa a dar maior legitimidade a uma ocorrência posterior do mesmo verbo no indicativo.

Quanto aos tipos textuais dissertativo e argumentativo, de acordo com Travaglia (2006), os gêneros podem se cruzar ou se fundir, neste caso, o gênero apresenta dois ou mais tipos simultâneos. É o caso do editorial de jornal e do artigo de opinião, que são compostos, ao mesmo tempo, pelos tipos dissertativo e argumentativo. Assim percebemos que a distinção entre os dois tipos textuais em questão é bem tênue, o que justifica o título dessa seção.

6.3 Procedimentos Metodológicos

Nesta subseção, descrevemos o *corpus* a ser utilizado nesta pesquisa, apresentando os critérios para a seleção deste, os procedimentos adotados para montar o perfil dos participantes e para a coleta das formas que codificam tempo nas produções textuais, bem como os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos controlados.

6.3.1 O Corpus

De acordo com Sardinha (2004), na sua essência, um *corpus*, seja de que tipo for, é visto como representativo da linguagem, de um idioma, ou de uma variedade deste. Segundo o autor, a característica que mais facilmente associamos à representatividade é a quantidade. Contudo, quantidade não implica necessariamente uma frequência significativa da forma em estudo, por isso a importância de reflexão sobre a escolha de um *corpus*.

O *corpus* da nossa pesquisa, que foi coletado em duas turmas⁴⁵, é composto de produções escritas por surdos sinalizantes do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará. Tais produções são divididas em dois gêneros, o relato pessoal, em que há predomínio da narração; e o artigo de opinião, no qual, geralmente, há junção do texto dissertativo com o argumentativo. É importante salientar que este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) do Programa de Pós-Graduação de Linguística da UFC, sob o parecer de número 2.611.042⁴⁶, conforme a Resolução nº 466/2122 e Norma Operacional 001/2013 do Conselho nacional de Saúde (CNS), que rege as regras e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Desse modo, a fim de podermos usar o material produzido pelos participantes, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁷, que nos concede o direito de usar os dados somente para fins acadêmicos, sem a identificação desses participantes. A partir do exposto, passemos, sem mais delongas, aos passos da coleta.

A primeira fase da coleta iniciou-se com oito alunos surdos sinalizantes de uma turma do 4º semestre do Curso de Letras Libras, em abril de 2018, mês em que nos foi concedido o parecer favorável à pesquisa pelo CEP, e finalizou em junho de 2018. O procedimento consistia em fazer uma primeira visita à turma, de maneira que, na ocasião, a professora realizou as devidas apresentações e, em seguida, apresentamos a pesquisa. Para conseguir interagir com os alunos, passamos a frequentar as aulas e somente na quarta visita foi aplicado o questionário⁴⁸, que tinha por finalidade montar o perfil dos participantes⁴⁹. Na quinta aula, foi sugerido aos alunos que produzissem um relato pessoal a partir do seguinte comando: “Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível”⁵⁰. A contextualização da atividade foi realizada apenas por meio da explicação do enunciado, não fizemos uso de texto

⁴⁵ Em uma turma foram produzidos os relatos pessoais e na segunda turma os artigos de opinião, pois queríamos ter uma visão mais ampla do tempo e do aspecto verbal na escrita de surdos sinalizadores, visto que conforme Travaglia (2011), no texto dissertativo aparecem todos os tempos verbais, pois têm papel na ordenação textual. Na narração, por sua vez, o tempo predominante será dado pela relação entre o tempo referencial e o da enunciação que dá as narrações passada, presente e futura. Quanto ao aspecto, Travaglia (2006) expõe que a dissertação é caracterizada pelo aspecto imperfectivo e a narração pelo perfectivo. Desse modo, fica claro que trabalhar com dois tipos de textos, certamente, ampliará a visão sobre as categorias tempo e aspecto na escrita do público em questão. É importante destacar, também, que a escolha das turmas foi feita em função da acessibilidade por parte do professor da sala e em função principalmente da disponibilidade dos alunos, pois em algumas turmas houve resistência, o que tornou impossível a coleta.

⁴⁶ Ver Anexo 01.

⁴⁷ Ver anexo 02

⁴⁸ Ver anexo 03

⁴⁹ O perfil dos alunos será apresentado de forma detalhada no próximo tópico desta subseção.

⁵⁰ Ver anexo 04

motivador⁵¹. No momento da produção, a comunicação foi realizada em Libras e os alunos ouvintes foram convidados a retirar-se de sala, para que os comandos das atividades fossem dados apenas pela professora da disciplina, pelos dois intérpretes presentes em sala e pelo aplicador; tais comandos foram explicados de modo individual, e as dúvidas dos alunos eram sanadas apenas se houvesse relação com o enunciado da atividade. Além disso, não houve consulta a dicionários, gramática ou internet, e os alunos produziram de forma individual apenas uma versão do relato. A professora cedeu-nos uma hora e 30 minutos para a realização dessa atividade. Ao final, conseguimos coletar oito produções textuais.

É importante destacarmos que reconhecemos a importância de seguir uma sequência didática ao trabalharmos com produção textual em sala de aula. O que geralmente consiste em explorar diversos exemplares do gênero trabalhado, estudar as características próprias do gênero, praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final, conforme nos propõe Dolz (2016) e Zabala (1998). Contudo, em uma primeira turma, na qual seguimos o planejamento da sequência didática proposta pelos autores citados, não obtivemos sucesso na coleta do *corpus*, o que nos levou a perceber que precisaríamos adaptar uma sequência didática para o público em questão. Desse modo, não trabalhamos com as etapas que antecedem à produção textual, valendo-nos de um enunciado curto e objetivo, e apresentando de forma individual, a cada aluno, os elementos essenciais da produção textual tais como destinatário e suporte no qual a produção circularia.

A segunda coleta foi realizada em uma turma do 1º semestre e tivemos como alvo a produção do texto dissertativo e argumentativo, por meio do artigo de opinião. Os procedimentos foram os mesmos: socialização com a turma, aplicação de questionário, mas dispensamos as etapas que, conforme Dolz (2016) e Zabala (1998), devem anteceder essa atividade. Os alunos produziram apenas uma versão, e os comandos necessários para a construção do texto eram dados pelos intérpretes de forma individual; novamente, não houve consulta a nenhum material, contudo a temática da produção textual, que consistia “na importância do conhecimento de LIBRAS por parte dos ouvintes para a inclusão dos surdos, foi contextualizada por meio de textos motivadores⁵². Ao final da atividade, conseguimos coletar catorze produções textuais.

⁵¹ Optamos por não usar texto motivador, pois como se tratava de um relato pessoal, e o tempo de aplicação era curto, entendemos que contar a própria história poderia dispensar a presença desse tipo de texto.

⁵² Ver anexo 04.

6.3.2 Perfil dos Participantes

Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará. As turmas foram escolhidas para a coleta do material de acordo com a disponibilidade do professor da disciplina e com a colaboração dos alunos; desse modo, não adotamos o semestre cursado pelos estudantes como um critério de escolha. Quanto ao perfil dos participantes, este foi montado a partir da aplicação do questionário de sondagem - já mencionado anteriormente - no qual o participante foi interrogado se os seus pais ou responsáveis são surdos ou ouvintes e se usam a Língua de Sinais, a idade em que o participante aprendeu Libras, se estudou em escola bilíngue ou em escola para ouvintes e a sua relação com a leitura e a escrita em Língua Portuguesa. Apenas para organização da disposição dos informantes, estes foram apresentados seguindo como primeiro critério a idade, do mais novo para o mais velho e, como segundo critério, a idade em que a Libras foi adquirida. Consideramos duas turmas ao longo da pesquisa, de modo que as tipologias textuais por nós escolhidas (narração e dissertação/argumentação) foram contempladas em uma das turmas⁵³. No que se refere ao número de informantes, este foi resultado do número de alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, de modo que, na primeira turma conseguimos a adesão de oito participantes e, na segunda turma, a adesão foi de catorze alunos, contabilizando o total de vinte e dois alunos.

Seguem, assim, os quadros com o perfil dos participantes da primeira fase da coleta, ocorrida entre abril de 2018 e junho do mesmo ano, e da segunda fase da coleta ocorrida em outubro de 2019.

Quadro 4 – Perfil dos alunos do 4º semestre.

Alunos do 4º semestre – Período 2018.1	
A1	20 anos; sexo masculino; a aquisição da Libras ocorreu aos 11 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; na Educação Básica estudou oito anos em escola bilíngue; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e sente prazer em fazê-lo; assim como gosta de escrever nessa L2, mas afirma ter dificuldade com o tempo e o modo verbal do português ⁵⁴ .

⁵³ O nosso desejo era obter produções das duas tipologias textuais (narração e dissertação/argumentação) em ambas as turmas; contudo, encontramos dificuldade no que se refere à disponibilidade dos alunos para as produções textuais.

⁵⁴ No questionário aplicado para montar o perfil dos alunos, havia um item no qual os mesmos poderiam marcar alternativas que representavam suas maiores ou a maior dificuldade ao escrever em Língua Portuguesa, que foram organizadas nessa ordem: ortografia, acentuação, pontuação, uso de pronomes, palavras compostas, tempo e modo verbal e ainda havia a possibilidade de acrescentar mais itens, mas é importante que deixemos claro que o nosso foco é a categoria tempo.

A2	21 anos; sexo masculino; a aquisição da Libras realizou-se aos 21 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; na Educação Básica estudou por dois anos e seis meses em escola bilíngue; lê textos com facilidade em Língua Portuguesa e gosta de fazê-lo; assim como gosta de escrever nessa língua, contudo menciona ter dificuldade com a acentuação e o uso de pronomes no português.
A3	22 anos; sexo masculino; não soube precisar a idade em que aprendeu Libras, mas afirmou que foi quando criança; seus pais são ouvintes e não sinalizam, na Educação Básica estudou dois anos em escola bilíngue; lê com facilidade textos em Língua Portuguesa e gosta dessa atividade; assim como gosta de escrever na L2 em questão, mas afirma ter dificuldade com a pontuação e com o uso de palavras compostas.
A4	22 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 3 anos de idade; um dos responsáveis usa a Língua de sinais; cursou toda a Educação Básica em escola bilíngue; não lê com facilidade textos em Língua Portuguesa; mas gosta de fazê-lo; assim como gosta de escrever nessa L2, mas confessa ter dificuldade com a ortografia, com a acentuação e com o tempo e modo verbal do português.
A5	23 anos; sexo feminino; apenas um dos pais ou responsáveis sinalizam; cursou a Educação Básica em escola bilíngue; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e gosta de fazê-lo; também gosta de escrever nessa língua, mas afirma apresentar dificuldade com a acentuação, a pontuação, com o uso dos pronomes e com o tempo e modo verbal do português.
A6	30 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 19 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e realiza tal atividade com prazer; assim como gosta de escrever textos em português, contudo reconhece que possui dificuldade com o tempo e o modo verbal dessa L2.
A7	31 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 21 anos; os pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê com facilidade textos em Língua Portuguesa e gosta de fazê-lo; assim como gosta de escrever textos nessa língua, mas afirma ter dificuldade com tempo e o modo verbal do português.
A8	37 anos; aprendeu Libras aos 10 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; estudou nove anos em escola bilíngue durante a Educação Básica; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e gosta de fazê-lo; além de também gostar de escrever nessa L2, porém confessa ter dificuldade com tempo e o modo verbal.

Fonte: Autoria própria

Quadro 5 – Perfil dos alunos do 1º semestre.

Alunos do 1º semestre – Período 2019.2	
B1	18 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 5 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes sinalizadores; cursou a Educação Básica em escola bilíngue; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e tem prazer em fazê-lo, assim como gosta de escrever textos nessa L2; descreve o uso das palavras compostas e do tempo e modo verbal como a maior dificuldade ao escrever em Língua portuguesa.
B2	19 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 2 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes sinalizadores; cursou a e Educação Básica em escola bilíngue; lê com facilidade textos em Língua Portuguesa e gosta de lê-los; também gosta de escrever nessa L2; no entanto expõe que possui dificuldade com o uso de pronomes e com o tempo e modo verbal.
B3	19 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 2 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes, mas apenas um sinaliza; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e sente prazer em ler nessa L2; descreve que gosta de escrever em Português, mas possui dificuldade em usar o tempo e o modo verbal.
B4	21 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 5 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou o Ensino Fundamental 1 e 2 em escola bilíngue, mas fez o Ensino Médio em uma escola para ouvintes; não possui facilidade para ler textos em Língua Portuguesa e não gostar de ler; expôs que também não gosta de escrever na L2 em foco e possui dificuldade com o tempo e o modo verbal dessa língua.
B5	21 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 6 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes não sinalizadores; cursou o Ensino Fundamental 1 e 2 em escola bilíngue, contudo o Ensino Médio foi cursado em escola para ouvintes; expôs que não lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e não gosta de ler nessa L2; porém gosta de escrever na L2 em questão, mas descreve que possui dificuldade com o uso do tempo e do modo verbal.
B6	21 anos, sexo masculino; aprendeu Libras aos 11 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; estudou durante 6 anos em uma escola bilíngue, o restante da Educação Básica foi cursada em escola para ouvintes; não lê texto em Língua Portuguesa com facilidade e não se trata de uma atividade que lhe proporciona prazer; também não gosta de escrever nessa L2 e revela ter dificuldade com o uso da pontuação.
B7	22 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 5 anos de idade; um dos responsáveis é surdo sinalizador, o outro é ouvinte sinalizador; cursou a Educação Básica em escola bilíngue; não possui facilidade ao ler textos em Língua Portuguesa e não gosta de lê-los; contudo, gosta de escrever nessa L2, mas afirma ter dificuldade com a ortografia, acentuação, pontuação e também com o uso de pronomes e de palavras compostas, bem como com o uso do tempo e modo verbal.

B8	23 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 6 anos de idade; apenas um dos responsáveis sinaliza; cursou a educação em escola bilíngue; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e gosta de lê-los; também gosta de escrever nessa L2, mas revela ter dificuldade com uso do tempo e o modo verbal.
B9	23 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 8 anos de idade; os pais ou responsáveis são surdos sinalizantes; cursou a Educação Básica em escola bilíngue; afirma ter facilidade ao ler textos em Língua Portuguesa e gosta de realizar esta atividade; assim como gosta de escrever nessa L2, mas revela ter dificuldade com uso dos pronomes.
B10	25 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 4 anos de idade; os pais ou responsáveis são surdos sinalizantes; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e gosta de lê-los; afirma gostar de escrever textos nessa L2 e revela não possuir dificuldades na escrita.
B11	26 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 17 anos; os pais ou responsáveis são ouvintes e apenas um sinaliza; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e gosta de lê-los; revela gostar de escrever nessa L2, mas afirma ter dificuldade com o uso de palavras compostas.
B12	31 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 8 anos de idade; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e afirma gostar de lê-los; também escreve nessa L2 com facilidade, mas afirma ter dificuldade com a ortografia, a pontuação e com o uso de palavras compostas dessa L2.
B13	32 anos, sexo masculino; aprendeu Libras aos 18 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou a Educação Básica em escola de ouvintes; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e sente prazer em lê-los; assim como gosta de escrever em português, mas possui dificuldade com o uso da pontuação, de palavras compostas e com a ortografia dessa L2.
B14	36 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 21 anos de idade; os pais são ouvintes e não sinalizam; cursou a Educação Básica em escola de ouvintes; afirma ler textos em Língua Portuguesa com facilidade e os lê com prazer; revela que gosta de escrever nessa L2, mas possui dificuldade com a ortografia dessa língua.

Fonte: Autoria própria.

Traçado o perfil dos informantes, passemos à descrição dos grupos de fatores considerados na análise do *corpus*.

6.3.3 Grupo de Fatores

Nesta seção, apresentaremos os fatores de controle a serem analisados no que se refere ao uso das formas na codificação do tempo:

1. Fatores linguísticos de controle:

- a) nível textual-discursivo: figura e fundo, conforme Hopper e Thompson (1980) e Chedier (2007);
- b) nível semântico-sintático: parâmetros de transitividade, conforme Hopper e Thompson (1980);
- c) aspecto composicional e a marcação do tempo interno, conforme Wachowicz (2003).

2. Fatores extralinguísticos de controle:

- a) faixa etária em que a Libras foi adquirida, levando em consideração os estudos de Quadros (1997 – 2008), Selinker (1972), Krashen (1985) e Figueiredo (1995);
- b) nível de sinalização dos pais ou responsáveis, conforme Finau (2008);
- c) modalidade de ensino da Educação Básica: escola bilíngue, escola para ouvintes, escola para alunos com necessidades especiais, conforme Swain (1983), Quadros (1997 – 2008) e Finau (2008).

6.3.3.1 Nível textual-discursivo

O modo como o falante organiza seu texto é determinado, em parte, pelos seus objetivos comunicativos e, ainda, pela percepção das necessidades de seu interlocutor. Assim, o texto apresenta uma divisão entre o que é central e o que é periférico; em termos de planos discursivos, essa divisão corresponde respectivamente à distinção entre figura e fundo, apresentados por Hopper e Thompson (1980).

Nessa perspectiva, defendemos a relação direta entre a categoria tempo e a figuricidade. Para embasarmos essa relação, baseamo-nos em uma hipótese que compreende e defende que a seleção de morfologia de tempo e aspecto é influenciada por fatores contextuais

acima do nível da frase: a Hipótese do Discurso de Bardovi-Harlig (1995). Segundo esta hipótese, o uso das formas do pretérito perfeito surgirá associado à figura e as do imperfeito ao fundo, além disso, Slabakova & Montrul (2002) complementa que a aquisição da morfologia verbal é baseada na estrutura narrativa, sendo as formas de pretérito mapeadas no primeiro plano e uma diversidade morfológica muito maior sendo mapeada no fundo⁵⁵.

Pontes (2009), fez uso dessa hipótese, ao investigar o uso dos pretéritos em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros, e expôs em seus resultados que o pretérito perfeito predominou nas sentenças de figura.

Desse modo, adotamos essa hipótese, com o objetivo de analisarmos, na dimensão textual-discursiva, os usos dos tempos verbais mapeados do PB, a partir da relação entre figura e fundo, pois acreditamos ser essencial averiguar qual o papel do tempo verbal em relação à organização dos fatos em um texto e a forma como o falante apresenta a informação, ou seja, o tempo verbal que ele prioriza em um ou outro plano do texto.

Para a análise desse fator, tomamos como base os graus de figuricidade propostos por Chedier (2007, p. 49 e 50):

Figura: apresenta sequência cronológica, eventos reais, dinâmicos e completos, sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos; quanto à codificação morfosintática, a figura contém orações coordenadas, principais ou absolutas, e formas verbais perfectivas:

(33) *Quando eu tinha 6 meses de bebê, minha mãe descobriu que sou surda, minha mãe está muito preocupando, ela procurou muito qualquer lugar uma escola bilíngue por isso ela tem filha é surda, (...)* (A4)⁵⁶

Fundo 1: apresenta cláusulas-fundo mais próximas das cláusulas-figura; apresenta ou resume o que vai ser relatado; apresenta o cenário e os participantes; e apresenta a fala dos personagens. Também, pode-se encontrar cláusulas-fundo que especificam o modo, ou a finalidade ou o tempo (são as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais):

(34) *Ela precisou comunicar com filha surda, minha mãe aprendeu libras onde escola IFS (...)* (A4)

⁵⁵ Por trabalharmos com a tipologia textual dissertação, verificaremos se essa hipótese também pode ser aplicada nesse tipo textual.

⁵⁶ Informante participante da primeira fase da coleta do nosso *corpus*, ocorrida entre abril de 2018 e junho de 2018 em uma turma do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará. O perfil completo desse informante encontra-se na 6.3.2 deste capítulo destinado aos procedimentos metodológicos.

Fundo 2: contém cláusulas-fundo que especificam um referente ou processo (são as cláusulas adjetivas), que expressam inferências, apontando causa, consequência ou adversidade (são cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas; também as coordenadas adversativas); pode conter também cláusulas-fundo que expressam interferências do falante ou intervenções do locutor, apresentam opiniões, dúvidas, conclusões:

(35) *Quando eu tinha 6 meses de bebê, minha mãe descobriu que sou surda, minha mãe está muito preocupando, ela procurou muito qualquer lugar uma escola bilíngue por isso ela tem filha é surda, (...)* (A4)

6.3.3.2 Nível semântico-sintático

A transitividade é um evento presente no discurso caracterizado de forma escalar a partir dos traços semânticos relativos aos participantes do evento (agente e paciente), ao verbo e à caracterização da ação. Tomando como pressuposto essa concepção de transitividade, Hopper e Thompson (1980) a definem a partir de dez parâmetros⁵⁷ que implicarão em maior ou em menor grau de transitividade dos dados analisados: argumentos, cinese, aspecto, pontualidade, volitividade, afirmação, modo, agentividade, afetamento do objeto e individuação do objeto. Utilizamos esses parâmetros para a caracterização da categoria tempo no nível semântico-sintático, pois de acordo com Hopper e Thompson (1980), há uma alta correlação entre o relevo discursivo e o grau de transitividade de uma sentença, já que na organização do pensamento humano e na comunicação é inevitável a hierarquização de informações, no sentido de estabelecer graus de centralidade/perifericidade.

No que se refere à relação entre a categoria tempo e a transitividade, Hopper e Thompson (1980) expõe que o pretérito perfeito apresenta alta transitividade e os tempos do imperfeito apontam para uma baixa transitividade.

Baseado nessa informação, Pontes (2009) investigou a relação do uso dos pretéritos com os graus de transitividade em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros e verificou que, de fato, geralmente as formas do pretérito perfeito predominam em contextos de alta transitividade.

⁵⁷ Esses parâmetros foram detalhados na seção 5.1.2, capítulo 5, dedicado ao Funcionalismo Linguístico.

Diante do exposto, verificaremos essa relação com a categoria tempo e os parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980) nos textos produzidos pelos surdos sinalizantes.

Para tal objetivo, valemo-nos da escala de transitividade apresentada por Pontes (2009, 2012): a qual considera transitividade alta se forma verbal contempla de 06 a 10 parâmetros, conforme o seguinte esquema proposto pelo autor:

Escala de Transitividade

Baixa	Média	Alta
=0 - 4	=====05	=====06 =====10>

Analisamos a transitividade numa escala de 0 a 10. Assim, de acordo com Pontes (2009, 2012), em uma dada oração, se a forma verbal contempla somente de 0 a 04 parâmetros indicadores de transitividade, o nível de transitividade será considerado baixo. Por outro lado, se, na oração em análise, o verbo contemplar 05 parâmetros, então o seu nível de transitividade será considerado mediano, neste caso, a quantidade expressa não indicaria nem alto nem baixo valor da transitividade, seria um ponto neutro. Em contrapartida, se a forma verbal contempla de 06 a 10 parâmetros, então o seu nível de transitividade será considerado alto, conforme esquema proposto.

6.3.3.3 *O aspecto composicional e a marcação do tempo*

Finau (2014) destaca que quando se pergunta sobre tempo nas línguas, mais comumente pode-se ouvir que ele indica o momento em que as ações verbais acontecem, considerando-se simplesmente os tempos ditos naturais (presente, passado e futuro). O aspecto, por sua vez, seria responsável pela interpretação de uma ação concluída ou não, observada na sua duração ou repetição. A autora, ao trabalhar com 13 alunos surdos da Educação Básica, cita a permanência do operador temporal “depois” para denotar aspectualidade da narrativa e observa marcações lexicais para perfectividade e imperfectividade em textos de alunos surdos sinalizantes.

Sobre a categoria aspecto e aquisição de L2, Andresen & Shirai (1994) expõem a Hipótese da Primazia do aspecto, que tem como premissa a ideia de que as distinções aspectuais precedem a marcação de tempo em aquisição de L2. E em línguas que codificam a distinção perfectivo-imperfectivo, inicialmente aparece o passado imperfectivo depois do passado perfectivo.

Finger et al (2006), ao desenvolverem um trabalho com alunos ingleses aprendendo Português como L2 durante um intercâmbio no Brasil, no qual por meio das entrevistas forçava-os a usarem as formas do imperfeito, verificaram a dificuldades dos falantes com uso dessas formas.

Nessa perspectiva, esse grupo de fator objetiva analisar a marcação do tempo interno na escrita de surdos sinalizantes, mais especificamente, trabalharemos com os valores +télico e -télico por meio da leitura composicional do aspecto proposto por Wachowicz (2003).

6.3.3.4 Faixa etária em que a Libras foi adquirida

Figueiredo (1995) defende que, durante o processo de aquisição de uma L2, a L1 não pode e não deve ser ignorada, pois, conforme o autor, as regras e hábitos da L1 interferem na aquisição da L2, visto que o indivíduo irá apoiar-se na estrutura da L1 para produzir a L2. Autores como Selinker (1972) e Krashen (1985) compartilham a ideia de que erros devido à interferência da L1 realmente ocorrem na aquisição da L2, mas a maior fonte de erros é intra ao invés de interlingual, ou seja, a maioria dos erros ocorre devido as estratégias que se assemelham às usadas por crianças ao aprender sua língua materna ou L1. Desse modo, como estamos falando de uma L1 que, em alguns casos, é adquirida tardiamente, compreendemos ser de fundamental importância levar em consideração a idade em que a Libras foi adquirida.

Nesse contexto, Quadros (2007) afirma que os surdos precisam dominar a língua de sinais (L1), pois é nessa língua que aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto. Assim, a aquisição da L1 é essencial para que a criança garanta o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento.

Ademais, Collier (1989) defende que no início do processo de aquisição de segunda língua, observa-se que adolescentes e adultos que já adquiriram sua L1 apresentam um desenvolvimento mais rápido nas habilidades comunicativas interpessoais. Desse modo, o

controle desse grupo de fator tem por objetivo investigar o quanto a faixa etária em que o falante adquiriu sua L1, no caso a Libras, interfere na marcação da categoria tempo na L2.

6.3.3.5 Nível de sinalização dos pais ou responsáveis.

Quadros (1997-2008) questiona como uma criança surda filha de pais ouvintes, que nunca usaram a língua de sinais, vai adquirir a primeira língua. Segundo a autora, esse é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente de uma L2, pois esse indivíduo não está incluído em um contexto que favoreça a aquisição da L1. A realidade é que a maioria das crianças surdas que chegam à escola são filhas de pais ouvintes, e o contato com adultos surdos que usem a Libras como primeira língua é importante para o desenvolvimento linguístico delas.

Finau (2008) também defende que, assim como o ouvinte, o sujeito surdo precisa interagir com e sobre seu conhecimento, mas para que isso ocorra, a interação com os pais ou responsáveis e com a família deve ocorrer o mais rápido possível, pois a linguagem é importante para solidificar os laços sociais entre as crianças e os pais e os demais familiares. A autora defende que todas as crianças surdas deveriam crescer em um ambiente bilíngue, pois elas conseguiriam desenvolver melhor suas habilidades linguísticas, dentre outras; contudo, há muitos casos em que há uma tentativa de oralização do surdo por parte dos responsáveis. Qi e Mitchell (2012 *apud* KNOORS E MARSCHARK, 2014) expõem que filhos surdos de pais surdos - que estão expostos à língua de sinais desde o nascimento - exibem desempenho acadêmico superior (geralmente leitura) do que filhos surdos de pais ouvintes.

A partir do exposto, justifica-se a importância de analisarmos o quanto o nível de sinalização dos pais ou responsáveis do surdo interfere no uso da categoria tempo, já que, uma vez que se os responsáveis sinalizam, certamente a criança surda entrará em contato mais cedo com a L1, ou seja, ela já terá tido experiência linguística com a sua primeira língua, para em seguida entrar em contato com a L2; por outro lado, se os responsáveis não sinalizam, haverá uma forte probabilidade de a criança não ter ainda o sistema linguístico da L1 consolidado, visto que o contato que ela possui com a primeira língua restringe-se à escola e, em muitos casos, ao intérprete.

6.3.3.6 Modalidade de ensino da Educação Básica, escola bilíngue ou escola para ouvintes⁵⁸.

Conforme Mello (2005), o que se tem observado na sala de aula bilíngue é que há uma permanente tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolinguismo. O reflexo imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula de L2, sem que haja nenhuma outra alternativa. Contudo, se a escola ou o professor não leva em conta as experiências linguísticas anteriores da criança (nesse caso, a L1) para que ela possa apreender novas experiências linguísticas e participar como indivíduo das situações de aprendizagem em L2, torna-se difícil para a criança perceber os usos e as formas do novo código, principalmente nos estágios iniciais de sua escolarização, quando ela precisa aprender não somente uma nova língua, mas também como usar esta para desempenhar seus papéis como membro legítimo desse novo domínio social.

Swain (1983) defende o bilinguismo por meio do monolinguismo, mas o faz a partir de um outro contexto, o canadense, onde tanto o inglês como o francês, além de serem da mesma modalidade – oral/auditiva - são usados como língua oficial, principalmente nas províncias em que se localizam os programas de ensino bilíngue. Os argumentos desse linguista têm ressonância em outras comunidades educativas e, com frequência, são usados para justificar o êxito dos programas de educação bilíngue em geral, muitas vezes sem se levar em consideração aspectos sociolinguísticos, culturais e educativos do contexto local. Com relação à situação linguística do Brasil, esta é diferente da realidade supracitada, principalmente quando nos referimos à Libras, pois o Português, por ser a primeira língua oficial do país, é visto pelas famílias dos surdos sinalizantes como um meio de assegurar aos seus filhos sucesso acadêmico, profissional e econômico no futuro. Todavia, quando estes iniciam seu processo de escolarização, nem sempre enxergam a motivação instrumental de seus pais, de maneira que muitas crianças encontram dificuldades em sintonizar a língua da escola, porque o Português não é para elas apenas uma disciplina do currículo, mas o único meio legítimo para a comunicação em sala de aula. É nesse sentido que uma abordagem bilíngue se coloca como potencial opção para que se possa desestrangeirizar a língua da sala de aula, aliviando, assim, o choque linguístico e cultural das crianças que chegam à escola e se deparam com uma língua e uma cultura de ensino diferentes daquela que lhes é familiar⁵⁹.

⁵⁸ Na seção intitulada “Aquisição da língua pelo surdo: um breve histórico” discorreremos mais detalhadamente sobre as diferenças entre a educação bilíngue, bimodal e regular.

⁵⁹ Nesse caso, estamos considerando a criança surda que já adquiriu a Língua de sinais pois, caso contrário, o cenário torna-se mais complicado, uma vez que a criança não adquiriu ainda a sua L1.

Sobre a situação da educação do surdo no Brasil, Guarinello (2007) alerta que a escola não tem oferecido condições necessárias para o surdo construir seu conhecimento. Assim, na maioria das escolas especiais, os professores não dominam a língua de sinais e acabam usando uma forma de comunicação bimodal para ensinar, que consiste no uso da fala e de alguns sinais concomitantemente. Com relação a essas escolas especiais para surdos, Pagliaro (1998 *apud* KNOORS e MARSCHARK, 2014) expõe que historicamente os insucessos entre alunos foram enxergados como consequência do modelo pedagógico dessas escolas, que tendia a ter mais orientações vocacionais em vez de acadêmicas e frequentemente quadro de profissionais dessas instituições era composto por professores menos qualificados do que os da escola regular.

No que se refere às escolas regulares, existe, conforme Guarinello (2007), um outro agravante, uma vez que a instituição desconhece o indivíduo surdo e o recebe com muita preocupação e ressalva, principalmente porque não existe uma língua compartilhada circulando em sala de aula, condição essencial para que o surdo se torne letrado, de maneira que a comunicação desse aluno fica restrita ao intérprete. Por fim, temos as escolas bilíngues, que defendem a seguinte tese: se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pelos surdos, então estes têm o direito de serem ensinados na língua de sinais, seguindo a tendência da educação bilíngue, por meio do monolingüismo.

Sobre a proposta da escola bilíngue, Finau (2008) defende que quando a criança surda tem mais tempo de uso da Libras e, simultaneamente, está em contato com a escrita em Língua Portuguesa (L2), maior é o afastamento da estrutura de interlíngua entre L1 e L2. Brochado (2003), por sua vez, enfatiza que a produção escrita em L2 por alunos surdos está diretamente vinculada ao bom desempenho deles em Libras, pois a língua materna serve como alicerce linguístico, oferecendo as ferramentas que auxiliam na estabilização da L2. Lane (1993), afirma que as pessoas bilíngues possuem mais habilidade para analisar a estrutura de frases, descobrindo regras, são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras e mais criativos na resolução de problemas. De acordo com Lane (1993), quando a criança vai à escola com uma língua já consolidada, essa criança terá muito mais consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em L2.

Tomando como base o que foi exposto, esse grupo social de controle tem por finalidade investigar o quanto o fato de o aluno ter estudado em uma escola para ouvinte ou

em uma escola bilíngue⁶⁰ interfere na escrita em L2 de um aluno surdo e, conseqüentemente, no uso da categoria tempo.

6.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos a metodologia aplicada nesta pesquisa, que trata de mapeamento e descrição das formas que marcam a categoria tempo na escrita em L2 de surdos sinalizantes estudantes do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Ceará. O *corpus*, composto por produções textuais dos sujeitos em foco, é de primeira mão, e, para estabelecer as categorias de análise de natureza linguística e extralinguística, que possivelmente interferem na marcação da categoria tempo, cruzamos conhecimentos da área de aquisição de uma L2 com os fundamentos do Funcionalismo Linguístico.

⁶⁰ Levando em consideração que essa diferença só existirá se a escola classificada como bilíngue seguir de forma concreta esse modelo de ensino, que é definido de forma muito didática por Guarinello (2007). Segundo a autora, neste modelo, deve-se optar pela apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas. Na forma simultânea, a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: à de sinais, com interlocutores surdos, e à majoritária, com ouvintes, logo que a surdez tenha sido diagnosticada. A segunda forma de bilinguismo, ainda conforme Guarinello (2007), é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua de sinais, chamada de modelo sucessivo. Nesse modelo, a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando tiver o domínio da primeira. Destacamos que os modelos de ensino destinados a alunos surdos foram expostos no capítulo 03, na sessão 3.3 destinada a dissertar sobre as modalidades de ensino na educação de surdos.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos na coleta, conforme os parâmetros e os requisitos da pesquisa descritos no capítulo anterior: relação figura e fundo, parâmetros de transitividade e a marcação do tempo interno (aspecto composicional). Adotando uma perspectiva temporal, realizaremos um mapeamento quantitativo das formas verbais que se enquadram nos tempos do passado, nos tempos do presente e nos tempos do futuro, com o objetivo de identificar os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem mais ou menos o uso de um ou outro tempo verbal.

7.1 Mapeamento funcional das formas na perspectiva dos tempos no passado, no presente e no futuro

Expusemos, baseados em Stern (1970), que a presença da primeira língua no indivíduo em processo de aquisição de uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado, pois as regras e hábitos da L1 interferem na aquisição da L2, ocasionando erros, pois o indivíduo irá apoiar-se na estrutura da L1 para produzir a L2. Brochado (2003) ressalta que o aprendiz de uma segunda língua parte de um estado inicial monolíngue, associado à sua língua materna, em direção a um estado final bilíngue. Diante do exposto, ao trabalharmos com a categoria tempo, é de extrema importância que levemos em consideração a marcação do tempo na L1 em questão, para que entendamos o processo de aquisição desta categoria em L2 ou Português pelo público investigado.

Os estudos de Friedman (1975), Ferreira-Brito (1995), Finau (2004) e Felipe (2007) defendem que a língua de sinais não apresenta um sistema flexional para expressar o tempo, as informações temporais são transmitidas por meio de itens lexicais adverbiais, que os autores consideram como marcadores específicos de tempo, ou por outros elementos gramaticais situados no espaço em frente e ao redor do corpo do sinalizador, como o presente (em frente e próximo ao corpo de quem sinaliza), o futuro (em frente e mais distante do corpo de quem sinaliza) e o passado (espaço atrás do corpo de quem sinaliza). MacLaughlin (1978), ao pesquisar sobre a aquisição de L2, expõe que é extremamente difícil reconhecer quando um morfema foi realmente adquirido. Conforme o autor, o fato de um falante usá-lo adequadamente em um contexto específico, não significa que ele o usará com propriedade em outras situações.

Desse modo, decidimos realizar o mapeamento funcional das formas, levando em consideração a perspectiva temporal das mesmas, buscando identificar, também por meio do contexto e âncoras temporais (como os advérbios de tempo), em qual valor temporal (passado, presente ou futuro) a forma enquadra-se. Assim, a partir da análise dos 22 textos que compõem nosso *corpus*⁶¹, mapeamos um total de 239 dados válidos; dentre os quais, 118 estão codificados na perspectiva do presente⁶², 88 apresentam-se no passado, 11 estão marcados no futuro e 22 apresentam-se na forma do infinitivo.

Iniciemos a análise do nosso *corpus* a partir das formas verbais codificadas nos tempos do pretérito.

(36) Entrei na universidade em 2016.2 e trabalho bolsista do ACCE – Aprendizagem Corporativa há 1 ano.(A1)⁶³

(37) (...) então encontrou a escola bilíngue é IFS depois ICES, dois escolas tem libras, eu comecei aprender em libras também a minha mãe aprendeu falar libras ela precisou comunicar com filha surda,(...) (A4)

O exemplo (36) foi produzido por um aluno que aprendeu Libras aos 11 anos de idade e, durante a Educação Básica, estudou oito anos em escola bilíngue. Percebemos que o valor temporal apresenta-se na flexão do verbo, sem necessidade da presença de um operador temporal, ou seja, há um distanciamento entre o sistema da L1 e da L2. Este exemplo reforça a tese defendida por autores como Almeida (2007) e Finau (2014), segundo os quais, quanto mais cedo a criança surda tornar-se usuária da Libras e, simultaneamente, quanto maior for o contato dela com a escrita em Língua Portuguesa, como defende a proposta de educação bilíngue, maior será a chance deste indivíduo alcançar um nível avançado no processo de aquisição da L2.

O exemplo (37) apresenta quatro formas, um verbo pleno e três perífrases, nas quais o tempo é marcado por meio da flexão, sem a necessidade de uma âncora temporal. Este exemplo também reforça a tese da importância da L1 para alcançar um nível avançado na aquisição da L2, visto que o aluno que o produziu aprendeu Libras aos 3 anos de idade e

⁶¹ Nosso *corpus* é formado por 8 textos narrativos e 14 textos dissertativos.

⁶² Neste momento da análise, trabalhamos apenas com a perspectiva de tempos absolutos, somente quando formos tratar dos fatores linguísticos de controle é que especificaremos a ocorrência dos tempos no passado e no futuro.

⁶³ Todos os exemplos serão transcritos tal qual o texto original.

cursou toda a Educação Básica em escola bilíngue. Em contrapartida, as duas primeiras perífrases, que são estruturas mais complexas, não contém a preposição "a" - comecei a aprender / aprendeu a falar - fato que revela transferência da L1 para L2, visto que na Libras não se faz uso dessa categoria gramatical.

Quanto ao presente, das 239 formas mapeadas, 118 encontram-se nessa perspectiva temporal. Nesse momento, vale destacarmos o trabalho de Crato e Cárnio (2009) sobre a marcação de tempo realizada por surdos sinalizantes em textos escritos em Português, no qual as autoras verificaram que houve uma diferença estatística no desempenho dos sujeitos no uso da flexão verbal do tempo presente em relação ao passado e ao futuro. De acordo com as mesmas, isso ocorreu porque em geral o presente não possui especificação temporal, é constituído pela ausência das marcas de pretérito e futuro. A título de ilustração, vejamos os exemplos:

(38) *Porque os dois Surdos irmãos são youtubers, isso é o importante para comunidade surdos.* (B2)

(39) *Eu estudo na faculdade, curso de Letras Libras e trabalho da bolsista iniciação científica PIBIC/UFSC, coordenação de Celes/Feneis/Ceará...* (A2)

O exemplo (38), foi retirado do texto de um aluno que aprendeu Libras aos 2 anos de idade, seus pais ou responsáveis são surdos sinalizantes e cursou a Educação Básica em escola bilíngue. Observamos, nos verbos em destaque, a flexão adequada de tempo e concordância com o sujeito. Esse é mais um exemplo de que quando a criança surda tem mais tempo de uso de Libras e, ao mesmo tempo, está em contato com a escrita da Língua Portuguesa, maior é a chance de um bom desempenho no processo de aquisição do Português, fato que corrobora a pesquisa de Brochado (2003), visto que a autora vincula os bons resultados da produção escrita por alunos surdos ao bom desempenho dos mesmos em Libras.

Com relação a (39), este também apresenta a categoria tempo por meio da flexão verbal sem o auxílio de âncoras temporais. O trecho foi retirado de um texto pertencente a um aluno para quem a aquisição da Libras ocorreu aos 19 anos, cursou toda a Educação Básica em escola para ouvintes e os pais ou responsáveis não sinalizam. Este exemplo vai de encontro à tese defendida por Brochado (2003), por outro lado, reafirma os resultados da pesquisa realizada por Finau (2014), na qual a autora, ao trabalhar com textos de base narrativa produzidos por alunos surdos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, destacou

que, apesar de terem adquirido Libras por volta dos 4 ou 5 anos de idade, na codificação da categoria tempo apresentaram tentativas de flexões verbais no Português, mas a ordem sintática era muito confusa e havia troca de vocabulário. Contudo, é pertinente lembrarmos que os participantes da nossa pesquisa cursam uma graduação, fato que modifica o contexto, pois as pesquisas que usamos para a construção do nosso arcabouço teórico, referente à aquisição de L2 por sujeitos surdos, trabalharam com produções textuais de alunos da Educação Básica. Por isso, reafirmamos a importância do cruzamento do perfil dos alunos envolvidos na pesquisa com o modo como eles codificam a categoria tempo, pois assim será possível verificar se exemplo (39) é apenas um caso isolado. Isso ocorrerá nas subseções destinadas à análise da relação entre os fatores extralinguísticos de controle e a categoria tempo na escrita do público estudado.

Em relação às formas codificadas no futuro, das 239 mapeadas, 11 encontram-se nessa perspectiva temporal. Observemos os exemplos que seguem:

(40) *Ouvir foi pesquisa encontrou libras vai aprender libras ouvir vai passear lá praça de cocó tem surdo pessoa três vamos conversar pouco libras surdos falar legal você precisa aprender futuro **vai trabalho** supermercado Assaí falta intérprete.* (B3)

(41) *Todos no brasil **descobrirá** comunicação de intérpretes der quer respomnoseis acompanhamentos.* (B10)

O exemplo (40) traz uma perífrase para denotar a noção de futuro, e apesar de o aluno flexionar adequadamente o verbo auxiliar, o uso da forma verbal pareceu-lhe insuficiente para indicar o tempo, por isso a necessidade de usar o operador temporal FUTURO como âncora. De acordo com Crato e Cárnio (2009), isso ocorre porque o aluno está transpondo a estrutura da Libras para a Língua Portuguesa, visto que ele faz uso da âncora para explicitar o momento da ação. Esse trecho pertence ao texto de um aluno que aprendeu Libras aos 2 anos de idade, cursou a Educação Básica em escola para ouvintes e um dos seus responsáveis sinaliza.

Apesar de ter adquirido Libras na infância, o autor do exemplo (40) estudou em escola para ouvintes, onde geralmente a comunicação do sujeito surdo fica restrita ao intérprete e não há uma língua compartilhada entre este sujeito e os demais alunos, condição que, de acordo com Finau (2008), é essencial para que o surdo adquira a L2.

Em (41), por sua vez, a noção temporal é codificada por meio da flexão verbal e não há uso de âncoras temporais. O texto pertence a um aluno que aprendeu Libras aos 4 anos de idade, os pais são surdos sinalizantes e cursou a Educação Básica em escola para ouvintes. Apesar de ter flexionado de forma adequada o verbo, não podemos deixar de notar dificuldade do aluno com a estrutura lexical e sintática da L2.

Por fim, temos as formas codificadas no infinitivo, que somam um total de 22, das 239 mapeadas. Conforme Finau (2014), a presença de verbos nesta forma nominal pode implicar a interferência da L1. Passemos aos exemplos:

(42) *Geração informação **mostrar** surdos conhecimento social comunidade surdas e ouvintes **interagir** LIBRAS observação youtube pessoas significado **ser** surdo própria surda assim própria língua é LIBRAS.* (B12)

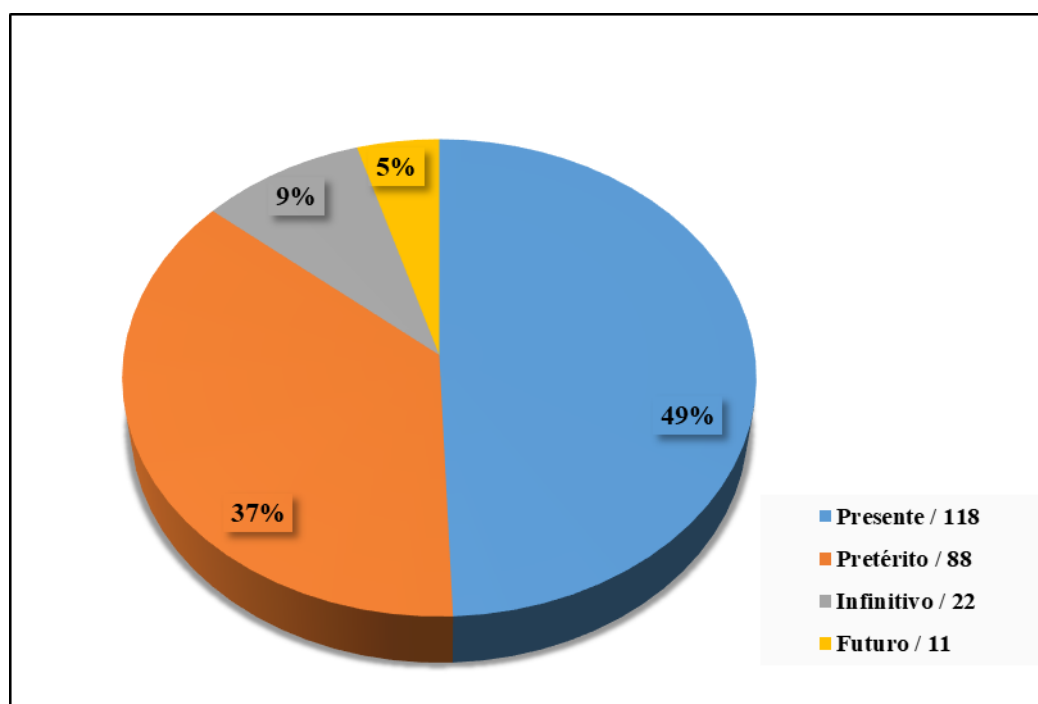
(43) *Eu preciso conversar não tem comunicação hospital muito Dífícil mais minha família **ajudar** surdo.* (B3)

As formas destacadas no exemplo (42) evidenciam que o autor do texto, que aprendeu Libras aos 8 anos de idade e cursou a Educação Básica em escola para ouvintes, não marca o tempo por meio da flexão verbal e não faz uso de âncora temporais, fato que dificulta a identificação da perspectiva temporal do texto. Contudo, se levarmos em consideração as palavras de Finau (2014) e o contexto, poderíamos entender que, em consequência da ausência de marcas de passado ou futuro, as formas denotam a noção de presente.

Com relação ao exemplo (43), percebemos, observando o contexto da frase, que, apesar de usar a forma no infinitivo, em outros momentos (na codificação do verbo “precisar” e do verbo “ter” no presente) o aluno usa a flexão verbal, deixando explícita a perspectiva temporal; a perífrase verbal e a forma verbal podem ser identificadas como âncoras temporais, visto que, de acordo com Finau (2014), o valor temporal dado pela âncora é mantido até que se coloque outro ou até que se passe o turno de fala, como ocorre na Libras. Mais uma vez, é possível pensar que a L1 está servindo de apoio para estruturar a L2.

A partir do que foi exposto, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 01 – Valor temporal em dados válidos. (%)



Fonte: Autoria própria

O gráfico acima expõe a noção temporal de presente dominando nas produções textuais do *corpus* em análise, seguida da noção de passado. Quanto aos verbos no infinitivo, que tendem a predominar em produções de surdos, representam apenas 9% das ocorrências, fato que nos leva a inferir que o público analisado pode estar em um bom nível de interlúngua.

Para verificarmos o contexto de ocorrência da categoria tempo, iniciemos a análise dos fatores linguísticos e extralinguísticos de controle.

7.2 Nível textual – discursivo

Nesta seção, que possui como foco o nível textual do discurso, o nosso olhar volta-se para a relação entre o relevo discursivo e a categoria tempo, já que, na organização do pensamento e na comunicação, os usuários da língua trabalham com a hierarquização de informações, ou seja, constroem o discurso dividindo as informações entre centrais e periféricas.

7.2.1 *Figura e fundo*

A noção de figura e fundo é originária da teoria da Gestalt: na Psicologia, estuda-se a percepção no campo visual; na Linguística tem contribuído com pesquisas sobre a organização do discurso. A partir dessa organização discursiva, é possível identificar o que o falante considera como central ou periférico: a figura, ou parte central do texto, apresenta os eventos ordenados em uma sequência temporal, fazendo com que o texto avance; e o fundo, por seu turno, corresponde à parte periférica, que dá suporte às orações de figura, seria a moldura do texto.

De acordo com Silveira (1990), essa hierarquia está organizada em uma gradação que vai do nível mais relevante, ou seja, a figura, até um fundo com menor grau de relevância, logo não se trata de categorias discretas. Desse modo, nossa análise da relação dos planos discursivos com a marcação da categoria tempo nas produções textuais de surdos será realizada a partir de um *continuum*. Para tal objetivo, tomamos como ponto de partida a proposta de Chedier (2007). Observemos o exemplo a seguir:

(44) *Eu era crianças que começou lá escola FS bilíngue, minha mãe que aprender de libras por causa que presico comunicação de mim.* (A5)

Em (44), a forma verbal “ser” possui valor de passado imperfeito, contextualizando o cenário em que se deu o evento, atuando como fundo 1, conforme a proposta de Chedier (2007). Em seguida, há o verbo “começar”, com valor de passado perfeito, denotando um evento dinâmico, contribuindo para a progressão da narrativa, atuando, assim, como figura. Em (45), por sua vez, destacamos uma situação de fundo 2:

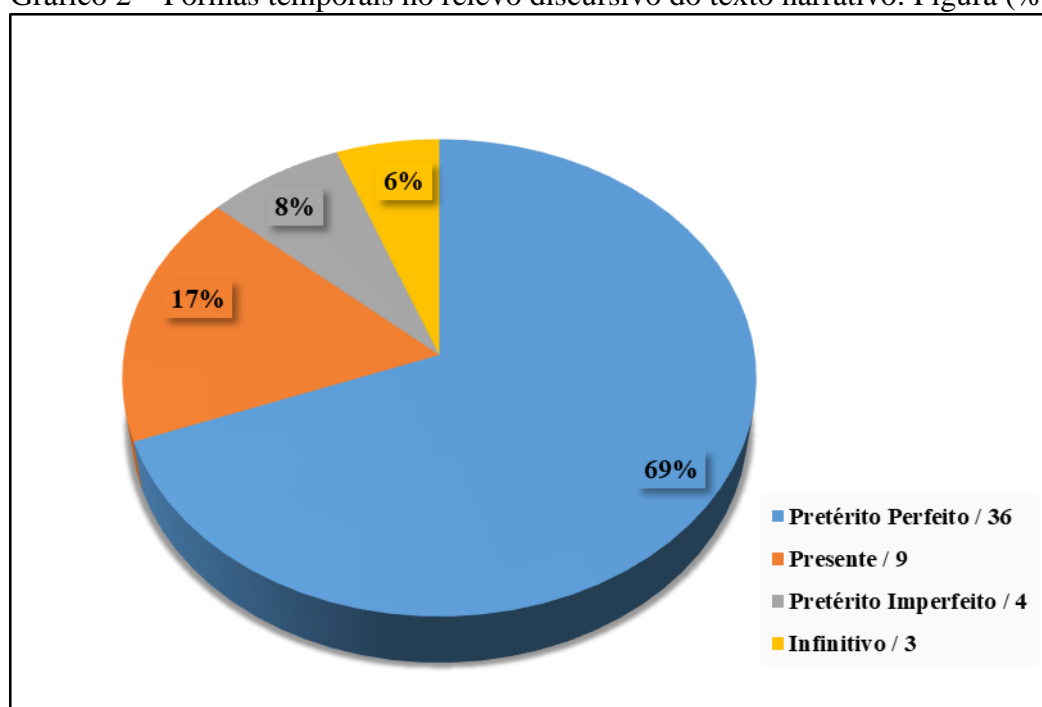
(45) *Os surdos sofrem e sempre luta, querem que qualquer lugar os interpretes já esta lugar para os surdos ficar alívio. Isso é problema, mas passado mês uma paciente nasceu bebe no hospital e tem interpretes, essa paciente ficou feliz, (...)* (B1)

No exemplo acima, o verbo “ser” encontra-se no presente e denota uma preocupação do autor do texto, atuando como fundo 2, pois, segundo a proposta de Chedier (2007), as cláusulas-fundo 2 têm a função de expor intervenções do locutor, apresentando opiniões, dúvidas e conclusões. Essas cláusulas também expressam inferências, apontando causa, consequência ou adversidade. As cláusulas-fundo 1, por seu turno, geralmente têm a

função de resumir o que vai ser relatado, apresentam o cenário e os participantes e podem especificar o modo, ou a finalidade ou o tempo (são as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais).

Por fim, destacamos a relação direta entre a categoria tempo e a figuricidade, tomando como base a Hipótese do Discurso de Bardovi-Harlig (1995), que compreende a seleção da morfologia de tempo e aspecto como resultado da influência dos fatores contextuais acima do nível da frase. Passemos à análise dos gráficos, que demonstram, a partir dos dados válidos, a categoria tempo atuando como figura nos textos narrativos e dissertativos do nosso *corpus*.

Gráfico 2 – Formas temporais no relevo discursivo do texto narrativo: Figura (%)



Fonte: Autoria própria

A partir da leitura do gráfico 02, é possível concluir que das 52 formas mapeadas nas cláusulas-figura, 36 encontram-se no passado perfectivo predominando na atuação como figura (69%); 9 estão codificadas no presente (17%); 4 apresentam-se no pretérito imperfeito (8%) e 3 aparecem no infinitivo (6%). Essa predominância do pretérito perfeito está de acordo com tese de Hopper e Thompson (1980) e com a Hipótese do Discurso de Bardovi-Harlig (1995), visto que ambas defendem o uso das formas do pretérito perfeito associado à figura. Em contrapartida, as ocorrências do pretérito imperfeito vão de encontro ao discurso desses

autores, que defendem que as formas verbais que aparecem no imperfeito são mapeadas no segundo plano da narrativa ou fundo. Observemos o exemplo que segue:

(46) *Portanto, neste comecei a aprender em Libras foi desde 2005 no Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), era que entendia em alguns sinais, porque eu **convivia** com os ouvintes do que surdos por isso **frequentava** em meio dificuldade de entender na comunidade surda. (A7)⁶⁴*

No exemplo acima, verificamos que as formas imperfectivas “convivia” e “frequentava” contribuem para a progressão cronológica dos eventos da narrativa. Portanto, atuam como figura no plano narrativo. Pontes 2012, em sua pesquisa com o pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários da língua espanhola, também encontrou em seus dados formas imperfectivas contribuindo para a progressão cronológica dos eventos da narrativa. Desse modo, o percentual de 8% de frequência de formas no pretérito imperfeito, mapeadas em nosso *corpus*, confirma o que já havia sido exposto por Pontes (2009, 2012) e Bertinetto (1986): as formas no pretérito imperfeito também podem atuar como figura, visto que desempenham um papel significativo na progressão dos eventos nos relatos pessoais analisados.

Quanto à porcentagem de formas no infinitivo (6%), acreditamos que é resultado da influência da L1, uma vez que em Libras as categorias verbais não são marcadas por morfemas flexionais como ocorre em Português, o tempo, por exemplo, é expresso por meio de locativos temporais e por meio de relações espaciais. Vejamos o exemplo (47):

(47) *Em 2008, me mudei **estudar** da escola de surdos do Instituto Cearense de Educação de Surdos, Eu nem **comunicar** da LIBRAS, e sei o básico Alfabeto Manual, então, na hora do intervalo e aprendi a observar os surdos. Lá aprendi rápido até concluído do Ensino Médio. (A1)⁶⁵*

⁶⁴ O A7 tem 31 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 21 anos; os pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes; lê com facilidade textos em Língua Portuguesa e gosta de fazê-lo; assim como gosta de escrever textos nessa língua, mas afirma ter dificuldade com tempo e o modo verbal do português.

⁶⁵ O A1 tem 20 anos; sexo masculino; a aquisição da Libras ocorreu aos 11 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou oito anos da Educação Básica em escola bilíngue; lê textos em Língua Portuguesa com facilidade e sente prazer em fazê-lo; assim como gosta de escrever nessa L2, mas afirma ter dificuldade com o tempo e o modo verbal do Português.

Em (47), percebemos que as formas verbais “estudar” e “comunicar”, que contribuem para a progressão da narrativa, atuam como figura e apresentam-se no infinitivo, e percebe-se que o autor do texto não fez uso da flexão para marcar o tempo e o aspecto, fato que nos remete à estrutura da Libras.

Observemos mais alguns exemplos que demonstram o comportamento das formas verbais nas cláusulas de figura e fundo nos textos no quais predominam a tipologia textual narração:

(48) *Deste eu nasce tive a doença meningite, não acontece surdo. Eu perde audição aos 6 anos de idade, comecei usar aparelho auditivo de 7 anos, depois entrei a fazer fonoaudiológico da APADA, (...) (A1)⁶⁶*

(49) *Na verdade, eu era uma pessoa oralizada e leio labial e ainda uso até hoje. (A7)*

(50) *Também tinha 4 anos começava fono e também escola ouvinte único sozinho. (A8)*

Em (48), texto pertencente a um aluno de 20 anos; sexo masculino; que adquiriu Libras aos 11 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; na Educação Básica estudou oito anos em escola bilíngue, as formas destacadas - “tive”, “comecei usar”, “entrei” - denotam o valor de passado perfeito, possuem um sujeito humano e está na posição de tópico, tratam-se de eventos reais, dinâmicos e completos, seguem uma sequência cronológica, contribuindo para a progressão textual, logo, atuam como figura, confirmando, neste caso, a Hipótese do Discurso de Bardovi-Harlig (1995).

O exemplo (49) foi retirado de um texto produzido por uma aluna de 31 anos; do sexo feminino; aprendeu Libras aos 21 anos; os pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam e cursou a Educação Básica em escola para ouvintes, apresenta duas formas no presente, “leio” e “uso”, que também funcionam como eventos reais, dinâmicos, morfossintaticamente são codificados como orações principais e contribuem para a progressão da narrativa, atuando também como figura, conforme a proposta de Chedier (2007).

⁶⁶ Todos os textos que possuem a letra “A” na identificação, são textos narrativos, ou seja, no momento da coleta do *corpus*, mais especificamente durante a atividade de produção textual, orientava-se a produção de uma narração.

Quanto ao exemplo (50), retirado de um texto produzido por uma aluna de 37 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 10 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam e estudou nove anos em escola bilíngue durante a Educação Básica, a forma verbal denota um evento real e dinâmico, atua como fato central da narrativa, ou seja, funciona como figura, fazendo progredir a narrativa, mesmo estando codificada no passado imperfeito.

Já expusemos que em uma narração, ou em outro discurso, distinguem-se dois planos da informação: a essencial e a secundária, nos exemplos analisados é possível percebermos que a apresentação da informação essencial é realizada de forma muito consciente pelos produtores dos textos, pois mesmo escrevendo em L2, eles conseguem trabalhar respeitando a hierarquia do relevo discursivo, para que as informações principais sejam devidamente transmitidas ao interlocutor ou leitor, e para alcançar este objetivo, o produtor do texto faz uso da variação do tempo verbal na codificação da figura, como verificamos nos textos em análise. Assim, é importante pontuarmos que há uma tendência de a figura estar atrelada principalmente às formas do pretérito perfeito, conforme Bardovi-Harlig (1995), Slabakova & Montrul (2002) e Pontes (2009), ou seja, a ocorrência desse tempo verbal será mais frequente nesse tipo de cláusula.

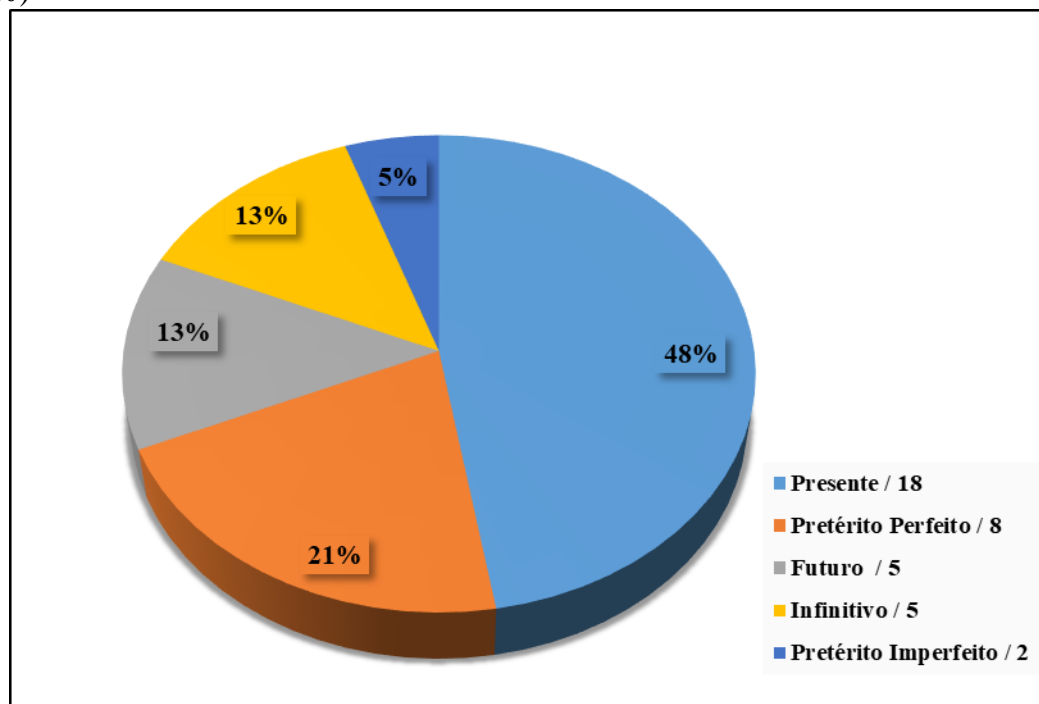
Passemos à análise do comportamento das cláusulas-figura e fundo nos textos dissertativos/argumentativos.

Para o estudo dessas cláusulas nos textos dissertativos/argumentativos, optamos por usar a divisão de Chedier (2007), aproveitando as informações que caberiam dentro dessa tipologia textual. Com relação à figura, por exemplo, concentramo-nos na parte em que a autora cita orações coordenadas principais ou absolutas, e formas verbais perfectivas.

No que concerne à definição de cláusulas fundo 01, para Chedier (2007), destacamos as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais

No que se trata das cláusulas classificadas como fundo 02, Chedier expõe que essas cláusulas são adjetivas; cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas; coordenadas adversativas; expressam interferências do falante ou intervenções do locutor, apresentam opiniões, dúvidas e conclusões. Acreditamos que, por estarmos tratando com textos dissertativos/argumentativos, as cláusulas que expressem opinião e conclusão do autor possuam uma alta frequência no corpo dos textos que compõem o *corpus*. Iniciemos a leitura do gráfico 03.

Gráfico 3 – Formas temporais no relevo discursivo do texto dissertativo: Figura 1 (%)



Fonte: Autoria própria

Ao realizarmos a leitura do gráfico 03, que trata dos textos dissertativos/argumentativos, percebemos a predominância do tempo presente nas partes centrais desses textos, visto que das 38 cláusulas mapeadas, 18 (48%) estão codificadas nesse valor temporal, 8 (21%) no pretérito perfeito, 5 (13%) no futuro, 5 (13%) no infinito e no pretérito imperfeito 2 (5%).

É importante destacarmos que os textos predominantemente dissertativos são construídos a partir de uma ideia a ser defendida, e nos quais geralmente predomina a emissão de juízo de valor, característica das cláusulas classificadas como Fundo 02. Desse modo, já esperávamos, a partir da proposta de Chedier (2007), que a ocorrência dos eventos reais, dinâmicos e completos, codificados pelas formas verbais no pretérito perfeito, que configuram as cláusulas prototípicas de figura, não predominassem nesse tipo de produção, hipótese confirmada pelo gráfico 03, visto que as formas no pretérito perfeito fizeram-se presentes em apenas 8 das 38 cláusulas-figuras mapeadas, ou 21% das ocorrências; contudo, essa porcentagem demonstra que, apesar de não se tratar de textos nos quais predomina a

sequência textual narrativa⁶⁷, o pretérito perfeito tende a aparecer nas cláusulas-figura. Analisemos o exemplo que segue:

(51) *Maioria surdos foram pro medico e infelizmente não conseguiu comunicar claramente pois alguns profissionais de área de saúde nunca estudou cadeira de Libras na faculdade antes.* (B11)⁶⁸

Em (51), exemplo retirado do texto de um aluno de 26 anos; que aprendeu Libras aos 17 anos; os pais ou responsáveis são ouvintes e apenas um sinaliza; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes, traz a forma verbal destacada denotando a noção de passado perfectivo, o evento é real, os sujeitos são humanos e agentivos, o evento apresenta-se como completo, contribuindo para a progressão textual. A cláusula-figura, neste exemplo, reporta um fato ocorrido, que funciona como âncora para a informação central: o porquê da dificuldade de comunicação existente entre surdos e médicos. Desse modo, apesar de estarmos tratando de textos nos quais predomina a tipologia textual dissertação/argumentação, o autor do texto faz uso da narração para ancorar os argumentos do texto, fato que justifica a presença da forma verbal no pretérito perfeito. Passemos à análise do próximo exemplo:

(52) *Geração informação mostrar surdos conhecimento social comunidade surdas e ouvintes interagir LIBRAS observação youtube pessoas significado ser surdo própria surda assim própria língua é (...)* (B12)

Em (52), exemplo retirado do texto de uma aluna de 31 anos; que aprendeu Libras aos 8 anos de idade e cursou a Educação Básica em escola para ouvintes, as duas formas verbais destacadas, que estão no infinitivo, expressam as informações centrais do texto, visto que são eventos reais, dinâmicos, os sujeitos controlam a ação, trata-se de orações principais e fazem o texto progredir, logo, atuam como figura. É importante destacar que o aluno não faz uso da flexão verbal para marcar o tempo, o infinitivo predomina em todo o trecho. Expusemos, ao longo do trabalho, que a Libras não marca o tempo nas formas verbais por meio da flexão, os verbos apresentam-se no infinitivo e o tempo é marcado por âncoras

⁶⁷ A classificação usada por Chedier (2007), para analisar os planos figura e fundo, foi construída para ser aplicada em textos nos quais predomina a tipologia textual narração, desse modo, tivemos de adequá-la para a análise do texto dissertativo/argumentativo.

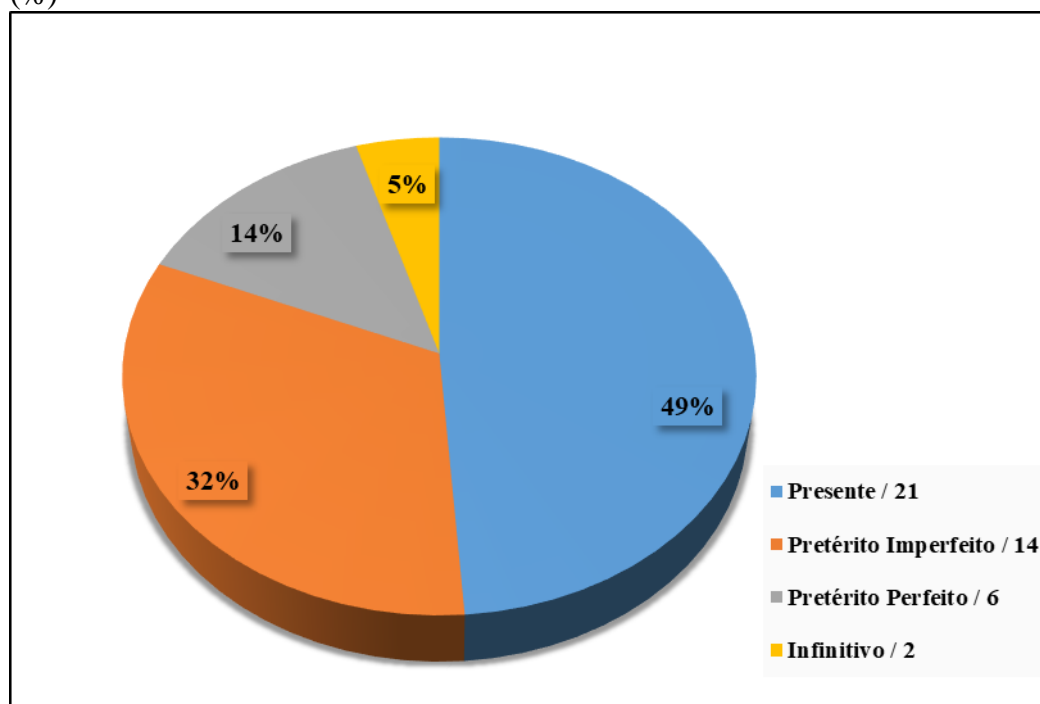
⁶⁸ Todos os textos que possuem a letra “B” na identificação, são textos dissertativos, ou seja, no momento da coleta do *corpus*, mais especificamente durante a atividade de produção textual, orientava-se a produção de uma dissertação.

temporais. Assim, o uso dos verbos nessa forma nominal é muito comum em textos produzidos por surdos, que estão em um baixo nível no processo de aquisição de L2, de acordo com Gass e Selinker (1994) e Zimmer (2003).

Já expusemos, baseando-nos em Pontes (2012), que os conceitos de figura e fundo buscam tratar a questão pragmático-discursiva a seguir: o usuário, em uma dada situação comunicativa, constrói seu texto a partir das necessidades do seu interlocutor e, independentemente da situação de interação verbal (textos dissertativos ou narrativos, por exemplo), sempre há, de tudo o que se enuncia, informações mais relevantes. Desse modo, é possível, a partir dos exemplos analisados, perceber que os surdos, em seu processo de aquisição do Português como L2, têm essa consciência ao construir seus textos, ou seja, conferem ênfase às informações mais relevantes e usam as informações mais ou menos periféricas como apoio das cláusulas-figuras, por meio da construção do contexto no qual a informação central está inserida.

O gráfico que segue mostra a distribuição das formas verbais em cláusulas periféricas, classificadas como fundo 1, em narrativas.

Gráfico 4 – Formas temporais no relevo discursivo do texto narrativo: Fundo 1 (%)



Fonte: Autoria Própria

A partir da análise do gráfico 04, verificamos que, das 43 cláusulas mapeadas, que possuem como tipologia textual a narração, 21 estão codificadas no presente (49%); 14 apresentam-se no pretérito imperfeito (32%), 6 estão no pretérito perfeito (14%) e encontramos duas orações nas quais o infinitivo atua como fundo 01, representando (5%) das ocorrências. De acordo com Silveira (1990) e Chedier (2007), neste nível, primeiro grau de fundidade, situam-se as cláusulas que possuem maior proximidade com o plano da figura por apresentar informações concretas sobre o evento, e possui a função de apresentar ou resumir o que vai ser relatado. Nestas cláusulas encaixam-se as orações que fazem a apresentação do evento ao situar o ouvinte sobre a história que vai ser relatada, antecipando, muitas vezes, o fato que vai ocorrer, ou seja, resumem o que vai ser relatado; ii) apresentação do cenário ao situar o palco da história; iii) apresentação dos participantes da narrativa e, em alguns casos, depois de ter sido iniciada a narrativa, o falante acrescenta alguns detalhes. Analisemos o exemplo que segue:

(53) *Quando eu tinha 6 meses de bebê, minha mãe descobriu que sou surda, (...)*

(A4)

Em (53), trecho retirado do texto de uma aluna de 22 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 3 anos de idade; um dos responsáveis usa a Língua de sinais e cursou toda a Educação Básica em escola bilíngue, o verbo “ter” aparece codificado no pretérito imperfeito, denotando o tempo em que a ação aconteceu, funcionando como suporte para a informação principal, trata-se do cenário do evento que será narrado, a cláusula possui ainda valor temporal, atuando como fundo 1, conforme a divisão de Chedier (2007). Observemos os exemplos abaixo, nos quais também se apresentam cláusulas de fundo 01.

(54) *O passado eu tinha 14 começou o trabalho é estágio é loja casa pio que depois 3 mês já desistiu o trabalho que depois eu já escola é profissional ensino o quando o trabalho é estágio instrutor que ensino crianças surdos é la escola Bilingue, (...)* (A5)

(55) *Desde eu nasci era surda profunda, por conta de rubéola que a minha mãe estava na grávida até pegar essa doença, porém a minha família ficou grande preocupada por causa de mim, (...)* (A7)

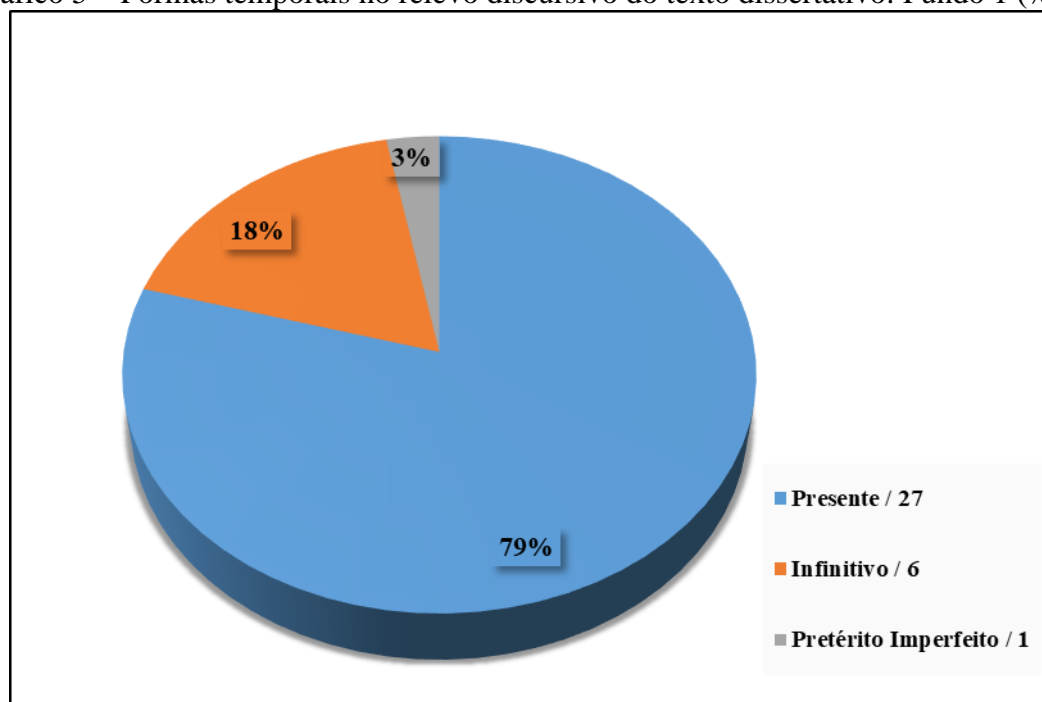
No exemplo (54), extraído do texto de uma aluna de 23 anos; sexo feminino; apenas um dos pais ou responsáveis sinalizam e cursou a Educação Básica em escola bilíngue,

a forma verbal encontra-se no pretérito imperfeito, e mais vez temos o contexto e a apresentação do cenário do evento que será narrado, descrevendo o momento em que o narrador viveu sua primeira experiência profissional. Assim, essa forma verbal atua em uma cláusula que exerce a função de fundo 1.

Em (55), por sua vez⁶⁹, as formas verbais aparecem codificadas respectivamente no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, e exercem a função de apresentar o contexto no qual os eventos ocorrem, o narrador descreve que é surdo desde o nascimento. Apesar de o pretérito perfeito ser uma forma de cláusulas figuras prototípicas, nesse exemplo, encontra-se em segundo plano da narrativa, pois apresenta o contexto ou palco da narrativa, atuando como fundo 1.

Percebemos que há uma preocupação dos produtores dos textos acima em trabalhar com orações que contextualizam o cenário no qual se desenrolam os fatos relatados. Novamente constatamos a consciência dos produtores textuais com relação à organização e à hierarquia das informações. Analisemos se os produtores dos exemplos abaixo, nos quais há a ocorrência das cláusulas-fundo 1 em textos dissertativos, também possuem essa consciência com relação à organização das informações, para esta análise, façamos a leitura do gráfico 05.

Gráfico 5 – Formas temporais no relevo discursivo do texto dissertativo: Fundo 1 (%)



Fonte: Autoria Própria

⁶⁹ Esse trecho foi produzido por uma aluna de 31 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 21 anos; os pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; além de ter cursado a Educação Básica em escola para ouvintes.

No gráfico 05, constatamos que as formas no presente também predominam nas cláusula-fundo 01 dos textos dissertativos, visto que das 34 cláusulas mapeadas, 27 (79%) estão codificadas com esse valor temporal, 6 (18%) no infinitivo e há apenas uma ocorrência do pretérito imperfeito, que corresponde a 3%. Nessa parte do *corpus*, a Hipótese do Discurso de Bardovi-Harlig (1995) confirma-se, pois não há ocorrência de formas no passado perfectivo, que geralmente tendem a predominar nas cláusulas-figura.

Quanto à alta frequência de formas codificadas no presente, podemos justificá-la a partir de Travaglia (1991), pois, de acordo com esse autor, há uma relação entre os tipos textuais e a categoria tempo no Português: na descrição predominam o passado e o presente; na narração, o passado e presente; e na dissertação/argumentação, tipologia em questão, o presente. Observemos o exemplo que segue:

(56) **O visurdos é rede sociais youtuber, visurdos são dois irmãos surdos, eles ensinam para ouvintes e surdos.** (B13)

(57) Informação eu **era** criança começar aprendendo em libras 6 anos então estudante quando formatura e agora na faculdade Letras Libras Oficial libras (B8)

(58) As pessoas **precisa aprender** em Libras para **comunicar** com os surdos. Porque tem gente que precisa dos médicos, banco e etc... Muito difícil pra comunicar com os surdos e é bom os ouvintes aprender (...) (B6)

Em (56), trecho retirado do texto de um aluno de 32 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 18 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; e cursou a Educação Básica em escola de ouvintes, o verbo “ser” encontra-se no presente, apresentando os personagens da temática discutida no texto: “os visurdos, que são youtubers que ensinam Libras para ouvintes e surdos”. Por ter valor descritivo, detalhar os personagens sobre os quais o autor disserta, essas formas verbais atuam como fundo 1, conforme a divisão de Chedier (2007).

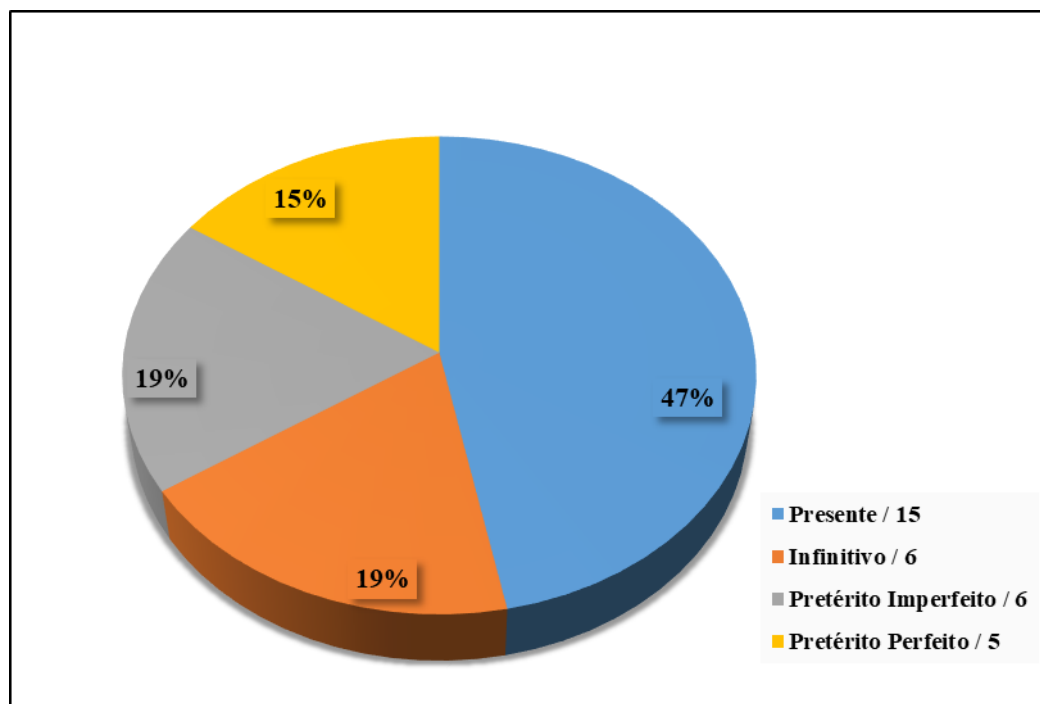
Em relação ao exemplo (57), retirado do texto de um aluno de 23 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 6 anos de idade; apenas um dos responsáveis sinaliza e cursou a Educação Básica em escola bilíngue, o verbo está codificado no pretérito imperfeito, cumprindo a função de apresentar o cenário no qual o locutor iniciou seu aprendizado em

Libras. O autor do texto ainda deixa claro, no início da sentença, que se trata de uma informação para situar o leitor sobre o que vai ser dissertado, fato que reafirma que a cláusula em questão funciona como suporte para a informação principal, podendo ser classificada como fundo 01, conforme Chedier (2007).

Quanto ao exemplo (58), produzido por um aluno de 21 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 11 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam e estudou durante 6 anos em uma escola bilíngue, destacamos duas formas verbais, a primeira apresenta-se como uma perífrase verbal, codificada no presente, expressando o valor modal necessidade, ou seja, o locutor do texto alerta para a necessidade de ouvintes aprenderem Libras. Essas cláusulas com valor modal também são classificadas como fundo 1, conforme Chedier (2007). Em seguida, há a forma verbal “comunicar”, codificada no infinitivo, e que traduz a finalidade para a qual ouvintes devem aprender Libras, exercendo também uma das funções de uma cláusula-fundo 1, de acordo com a classificação de Chedier (2007).

Destacamos que esses três exemplos anteriores foram extraídos de textos que possuíam como proposta de atividade a produção de textos dissertativos, fato que pode explicar o porquê de a função modal e de a função final ocorrerem mais sistematicamente nas cláusulas analisadas. Em contrapartida, nos exemplos retirados dos textos, cuja a orientação era produzir narrativas, a função de apresentar o cenário e o contexto temporal do evento narrado predominou. Sigamos na análise de cláusulas periféricas, mas especificamente as classificadas como fundo 2.

Gráfico 6 – A categoria tempo no relevo discursivo do texto narrativo: Fundo 2

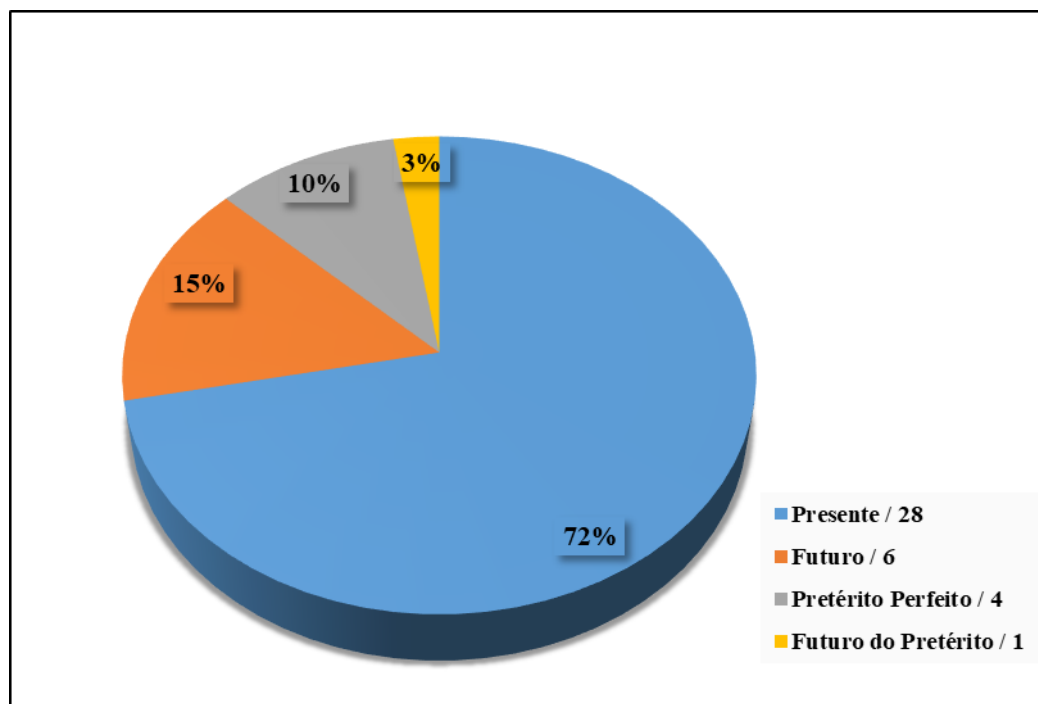


Fonte: Autoria própria

A leitura do gráfico 06 permite-nos concluir que as cláusulas que atuam na função de fundo 2, nos textos narrativos do *corpus* em análise, apresentaram a menor ocorrência, pois das 127 cláusulas mapeadas, apenas 32 encaixam-se nessa classificação, dentre as quais, 15 (47%) estão codificados no presente, 6 (19%) no pretérito imperfeito, 6 (19%) no infinitivo e 5 (15%) no pretérito perfeito. Fernandes (2003) expõe que, durante o processo de aquisição da Língua Portuguesa (L2), os sujeitos surdos, ao produzirem seus textos, fazem uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação⁷⁰, resultando em uma tendência de se trabalhar com orações absolutas, fato que pode explicar a baixa ocorrência das cláusulas-fundo 2, visto que, conforme Chedier (2007), essas cláusulas não ocupam a posição principal na oração, pois especificam um referente ou processo (adjetivas), podem expressar inferências, apontar causa, consequência ou adversidade (adverbais causais, consecutivas ou concessivas, também as coordenadas adversativas), podem ainda expressar inferências do falante ou intervenção do locutor, apresentar opiniões, dúvidas ou conclusões. Iniciemos a leitura do gráfico que expõe as cláusulas fundo 2 no texto dissertativo.

⁷⁰ Conforme a autora, essa predominância de orações absolutas nos textos de surdos, geralmente ocorre no início do processo de aquisição da L2, pois os usuários, por não dominarem a segunda língua, produzem textos sem encadeamento de ideias, com períodos curtos e truncados, resultando em uma alta frequência desse formato de oração.

Gráfico 7 – A categoria tempo no relevo discursivo do texto dissertativo: Fundo 2



Fonte: Autoria própria

No gráfico 07, das 39 cláusulas-fundo 2 mapeadas, 28 (72%) estão codificadas no presente, 6 (15%) no futuro, 4 (10%) no pretérito perfeito e encontramos apenas 1 cláusula codificada no futuro do pretérito, que corresponde a 3% das ocorrências.

É importante destacarmos que a tipologia textual dissertação possui um contexto propício para a ocorrência dessas cláusulas, visto que esse tipo de texto é construído a partir da exposição de um ponto de vista, opinião e reflexões, e, conforme Chedier (2007), nas cláusulas-fundo 2 estão incluídas as sentenças que expressam interferências do falante ou intervenções do locutor, opiniões, dúvidas ou conclusões. Em (59) e (60) observamos cláusulas que se encaixam em uma dessas funções.

(59) *minha mãe aprendeu libras onde escola IFS é curso de libras, mas meus tios(as), meus irmos e meus primos não aprendem nada libras é muito difícil comunicam com família,(...)* (A4)

(60) *Quando entrei depois da adolescência, adulto decidi conversar com família sobre o surdo sem dependência, para que possa compreender o filho surdo que quer alcançar os objetivos sem problemas.* (A3)

Em (59)⁷¹, o verbo “ser” apresenta-se com a noção temporal de presente e denota uma opinião do locutor acerca de uma experiência que ele vivencia, o mesmo descreve que a mãe aprendeu Libras, mas como os irmãos e os primos não usam a língua de sinais, a comunicação em família para ele torna-se difícil. A partir do verbo em análise, o texto abre espaço para a exposição da opinião do autor, portanto, essa forma atua como fundo 2, de acordo com a classificação de Chedier (2007).

Em (60), texto produzido por um aluno de 22 anos; sexo masculino; não soube precisar a idade em que aprendeu Libras, mas afirmou que foi quando criança; seus pais são ouvintes e não sinalizam e na Educação Básica estudou dois anos em escola bilíngue, a perífrase verbal “quer alcançar” está codificada em uma cláusula que possui a função de especificar o referente “filho surdo”, atuando, assim, como fundo 02. Um olhar mais atento para o texto permite-nos observar que a primeira cláusula - “*Quando entrei depois da adolescência (...)*” - exerce uma função temporal (fundo 01), a segunda - “*(...) adulto decidi conversar com família sobre o surdo sem dependência(...)*” - traz um evento dinâmico e completo (figura), a terceira - “*(...) para que possa compreender o filho surdo (...)*” - apresenta a finalidade pela qual se deu o evento (fundo 01) e, por fim, temos a adjetivação do referente (fundo 2), ou seja, percebemos que o produtor do texto possui a consciência de que um discurso é construído por meio de um conjunto de informações divididas entre informação essencial e informações mais ou menos secundárias. Verifiquemos se nos textos dissertativos os produtores têm a mesma consciência, visto que, conforme Travaglia (2011), nesse tipo de texto, aparecem todos os tempos verbais, pois esta categoria (tempo) é fundamental na ordenação textual, assim como nos textos narrativos.

(61) *Mas primeiro com são eles ser coragem coisa aprender youtube, eu sou e exercito brasileiro, surdos ser é possível igual ouvinte humano isso. Vocês apena por causa e coitado para surdos, **deveria não aceita!** (B7)*

(62) *Maioria ouvinte não sabe Libras porque nunca **conheceu** a cultura surda e indentificado surda, mas algumas pessoas ouvintes **sabem** Libras pois é mais necessários comunicar com amigos surdos, (...) (B11)*

⁷¹ Trecho retirado do texto de uma aluna que, como já mencionamos, aprendeu Libras aos 3 anos de idade e cursou toda a Educação Básica em escola bilíngue.

Em (61), texto produzido por um aluno que, conforme expusemos, aprendeu Libras aos 5 anos de idade; um dos responsáveis é surdo sinalizador; o outro é ouvinte sinalizador e cursou a Educação Básica em escola bilíngue, há uma perífrase verbal, codificada no futuro do pretérito, dando voz ao locutor do texto para este expressar sua opinião, logo, a cláusula atua com fundo 02.

Com relação ao exemplo (62), texto de um aluno que aprendeu Libras aos 17 anos e cursou toda a Educação Básica em escola para ouvinte, aparecem duas formas verbais destacadas em cláusulas que fogem à função de dar voz ao locutor do texto, mas que também são classificadas como fundo 2. A primeira, na qual o verbo encontra-se no pretérito perfeito, possui a função de apresentar a causa de a maioria dos ouvintes não saberem Libras; na segunda o verbo está codificado no presente e exerce a função de se opor à ideia anterior, pois apesar de a maioria dos ouvintes não saberem Libras, há os que sabem, desse modo, poderíamos classificá-las respectivamente como oração adverbial causal e oração adversativa, atuando, ambas, como fundo 2.

Após a exposição da relação da categoria tempo com a escala de figuricidade nos textos produzidos por surdos sinalizantes, é importante pontuar algumas conclusões: não podemos deixar de relacionar o uso da flexão verbal para a marcação de tempo com a tipologia textual, visto que percebemos, por meio dos gráficos e dos exemplos, que a tipologia textual narração possui maior variedade de tempos verbais, com a predominância da noção de presente e passado, conforme já afirmara Travaglia (2011). Outra questão a ser destacada é o estágio em que se encontram os alunos no processo de aquisição da L2, é visível que os textos de natureza dissertativa, que foram produzidos por graduandos do 1º semestre do Curso de Letras-Libras, são marcados pela alta frequência de verbos no presente e no infinitivo, e pelo uso inadequado da flexão verbal. Por outro lado, os textos narrativos, produzidos por alunos do 4º semestre do mesmo curso, apresentam alta frequência da categoria tempo sendo marcada por meio da adequada flexão verbal.

Desse modo, é possível afirmarmos que as dissertações do nosso *corpus*, em sua maioria, são formadas por construções que implicam frequência de transferência da estrutura da L1 para a L2. De acordo com Freitas (2011), os alunos produtores desses textos encontram-se em um nível inicial de um estágio da aquisição denominado de interlíngua, no qual o aprendiz constrói, com base no uso, uma rede de representação cognitiva formada tanto por construções de sua L1, quanto da L2. Zimmer (2003) afirma que esse fenômeno pode ocorrer em qualquer nível de análise linguística (lexical, semântico, morfossintático, fonológico ou pragmático).

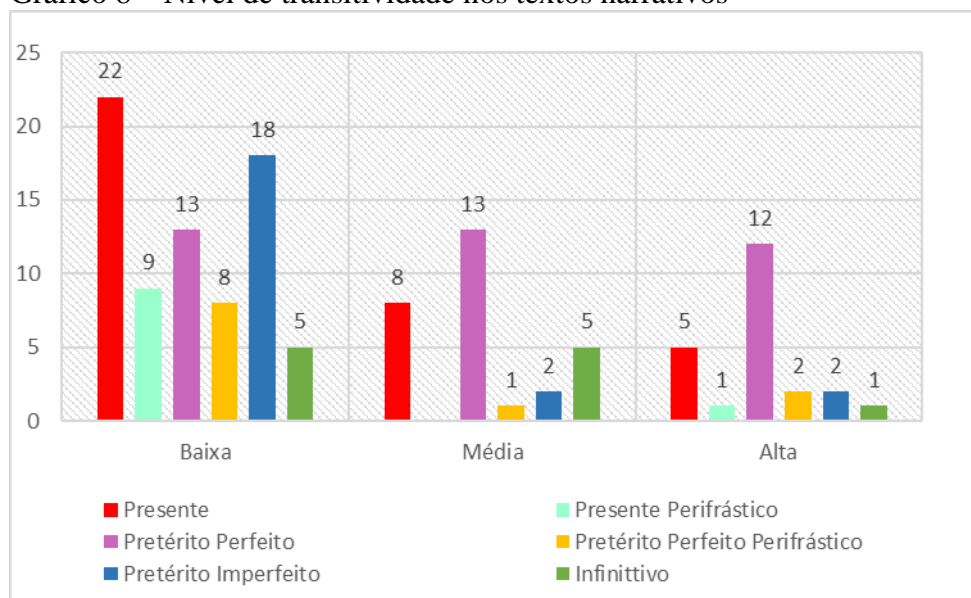
7.3 Nível semântico-sintático

Nesta seção do texto, analisaremos as propriedades semânticas do verbo, do agente e do paciente nas cláusulas mapeadas, para, a partir da análise dessas propriedades, voltar o nosso olhar para a transitividade verbal, que faz parte do nível sintático das sentenças.

7.3.1 *Parâmetros de transitividade*

Hopper e Thompson (1980) formularam uma nova visão para o fenômeno da transitividade e perceberam sua relação com os planos discursivos. Propuseram dez parâmetros semântico-sintáticos (argumentos, cinesa, aspecto, pontualidade, volitilização, polaridade, modo, agentividade, afetabilidade de objeto, individuação de objeto) que permitiram um controle do grau de transitividade das orações, uma vez que, neste sentido, a transitividade refere-se à cláusula como um todo, e não apenas ao verbo da oração. Chamamos de figura prototípica uma cláusula que possua grau máximo de transitividade. Assim, nesta subseção analisaremos a marcação da categoria tempo e o grau de transitividade das cláusulas, valendo-nos da escala de transitividade proposta por Pontes (2009, 2012), segundo a qual transitividade será considerada alta se a forma verbal contempla de 06 a 10 parâmetros, será considerada média se a forma verbal contempla 5 parâmetros, e será classificada como transitividade baixa se a forma verbal contempla de 0 a 4 parâmetros dos propostos por Hopper e Thompson (1980).

Os gráficos seguintes apresentam, por meio de dados válidos, a relação da categoria tempo e o nível de transitividade.

Gráfico 8 – Nível de transitividade nos textos narrativos⁷²

Fonte: Autoria própria

De acordo com o gráfico acima, das 127 cláusulas mapeadas, 75 apresentam baixa transitividade e estão codificadas no presente (22), no presente em forma de perífrase (9), no pretérito perfeito (13), no pretérito perfeito perifrástico (8), no pretérito imperfeito (18) e no infinitivo (5); 29 cláusulas enquadram-se na transitividade média, e as formas verbais aparecem codificadas no presente (8), no pretérito perfeito (13), no pretérito perfeito perifrástico (1), no pretérito imperfeito (2) e no infinitivo (5); e 23 cláusulas preenchem os requisitos do nível da transitividade alta, nas quais os verbos apresentam-se no presente (5), no presente perifrástico (1), no pretérito perfeito (12), no pretérito perfeito perifrástico (2), no pretérito imperfeito (2) e no infinitivo (1).

O gráfico 08 permite inferir que o pretérito perfeito – levando em consideração o número de ocorrência da categoria tempo em cláusulas com média e alta transitividade - predomina⁷³ nas partes mais salientes do discurso ou de alto e médio nível de transitividade; e as formas codificadas no imperfeito, que geralmente são encontradas atuando como fundo no discurso, fazem-se presente de forma mais acentuada nas orações que possuem nível baixo de transitividade. Apresentamos três exemplos nos quais a forma destacada está no pretérito perfeito, com o objetivo de expor que não é regra esse tempo verbal aparecer codificado

⁷² Nesta seção, destacaremos as formas verbais que se apresentam em forma de perífrase, com o objetivo de mostrarmos a variação das formas de codificação da categoria tempo pelo público investigado.

⁷³ Lembremo-nos que as formas codificadas no pretérito perfeito tendem a predominar nas cláusulas-figura e, conseqüentemente, nas cláusulas com alta e média transitividade, mas isso não impede que esse tempo verbal seja usado a serviço das partes periféricas do texto ou em cláusulas com baixa transitividade, visto que o tempo está a serviço do discurso, e a língua é por natureza flexível em suas regras.

apenas em cláusulas mais relevantes, reforçando o fato de o passado perfectivo fazer-se presente em todos os graus de transitividade, mantendo a média de ocorrência nos três contextos.

(63) *Eu nem comunicar da LIBRAS, e sei o básico Alfabeto Manual, então, na hora do intervalo e **aprendi a observar** os surdos. Lá aprendi rápido até concluído do Ensino Médio.* (A1)

(64) *No trabalho, **inicie** há pouco tempo, (...)* (A3)

(65) *Para aprender muitas coisas escritas e falas, apesar de ser surdo desde nascença **tive** dificuldade de aprender e se comunicar.* (A6)

Tomando como base os estudos de transitividade de Hopper e Thompson (1980) e a divisão de Pontes (2009, 2012), dizemos que a perífrase verbal destacada no exemplo (63)⁷⁴, codificada no pretérito perfeito, preenche os seguintes parâmetros: + argumentos, + cinese, + télica, - pontual, + controlada, + afirmativa, + real, - agentiva, - afetamento do objeto, + individuação do objeto; ou seja, a cláusula possui mais de dois argumentos, trata-se de uma ação que foi finalizada, esta ação é voluntária ou controlada, configura-se como uma afirmação; pois a ação de fato ocorreu, o objeto direto é animado, humano e referencial, desse modo, por preencher 7 dos 10 parâmetros, a oração possui alta transitividade, de acordo com Pontes (2009, 2012).

Em (64)⁷⁵, a forma verbal destacada, codificada no pretérito perfeito, preenche os seguintes parâmetros: - argumentos, + cinese, + télica, - pontual, + controlada, + afirmação, + real, - agentivo, - afetamento do objeto, - individuação do objeto; assim, por preencher 5 dos 10 parâmetros propostos por Hopper e Thompson (1980), este exemplo possui média transitividade, conforme Pontes (2009, 2012).

⁷⁴ O exemplo foi retirado de um texto de um aluno de 20 anos; sexo masculino; cuja aquisição da Libras ocorreu aos 11 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam e na Educação Básica estudou oito anos em escola bilíngue

⁷⁵ O exemplo foi retirado de um texto 22 anos; sexo masculino; não soube precisar a idade em que aprendeu Libras, mas afirmou que foi quando criança; seus pais são ouvintes e não sinalizam, na Educação Básica estudou dois anos em escola bilíngue

Em (65)⁷⁶, a forma verbal também encontra-se no pretérito perfeito, mas atende positivamente a apenas três parâmetros: - argumentos, - cinese, + tética, - pontual, - controlada ou involuntária, + afirmação, + real, - agentivo, - afetamento do objeto, - individuação do objeto; classificando-se, segundo a divisão de Pontes (2009, 2012), como uma cláusula de baixa transitividade, visto que a forma “ter” nessa situação discursiva traz apenas um argumento expreso, o complemento; não se trata de uma cinese ou uma ação que possa ser transferida; não se configura como uma ação pontual, sem fase de transição entre o seu princípio e o seu final, pois certamente a dificuldade de comunicação foi algo contínuo por um período de tempo; o sujeito não controla o fato de ele ter dificuldade em estabelecer comunicação, em outras palavras, é uma ação involuntária; o sujeito não possui um alto potencial de agentividade, pois a ação não é transferível; o complemento verbal ou objeto não é próprio, animado ou humano e também não é afetado pela a ação do verbo em análise.

O exemplo a seguir traz o verbo codificado no infinitivo, mas destacamos que o uso dessa forma nominal, geralmente usada por se aproximar da morfologia do sistema verbal da Libras, é realizado de forma consciente pelo produtor do texto, tendo em vista o contexto de uso.

(66) *gosto de sair com meus amigos, estudar, assistir os filmes, bate-papo com meus melhores amigos.* (A2)

Em (66)⁷⁷, a forma destacada atende aos seguintes parâmetros: - argumentos, + cinese, - tética, - pontual, + controlada, + afirmação, + real, - agentivo, + afetamento do objeto, - individuação do objeto, ou seja, o sujeito não exerce uma ação que é transferível; temos apenas um argumento codificado, o complemento do verbo; trata-se de uma ação, mas esta não é pontual, e sim contínua; é controlável; é um ato que de fato ocorre; o objeto não é próprio, contável, referencial, concreto, humano; mas é afetado pelo sujeito. Assim, por atender positivamente 5 dos 10 parâmetros de Hopper e Thompson (1980), a cláusula em análise possui média transitividade.

Diante dos exemplos analisados, confirma-se a hipótese de que o pretérito perfeito, apesar de estar presente em todo o texto, apresenta-se de forma predominante nas

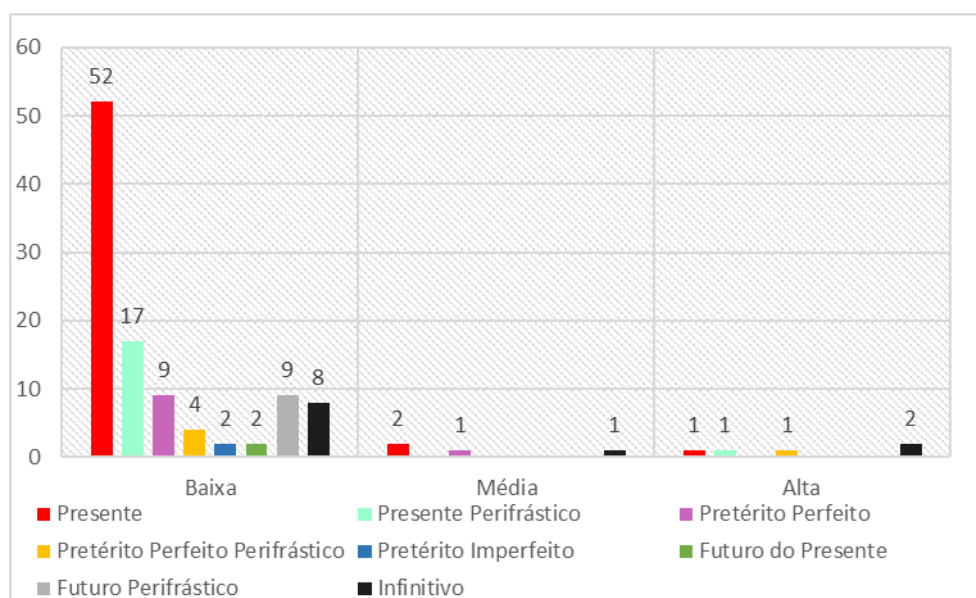
⁷⁶ O texto pertence a um aluno de 30 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 19 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam e realizou a Educação Básica em escola para ouvintes.

⁷⁷ O exemplo foi retirado do texto de um aluno de 21 anos; sexo masculino; a aquisição da Libras ocorreu aos 21 anos; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam e na Educação Básica estudou por dois anos e seis meses em escola bilíngue.

partes salientes do discurso, visto que, nas narrações do nosso *corpus*, esse tempo verbal se sobrepôs em termos de frequência aos demais tempos nas orações com alto e médio nível de transitividade. Ao analisarmos o relevo discursivo em nosso *corpus*, o pretérito perfeito também predominou em 69% das cláusulas classificadas como figura, esse fato reforça a hipótese de Hopper e Thompson (1980), segundo a qual as orações de figura apresentam mais traços de alta transitividade, e as orações de fundo, por sua vez, têm mais traços de baixa transitividade. Além disso, percebe-se a consciência dos sujeitos produtores dos textos no que se refere à relação da categoria tempo com a organização das informações no discurso.

Na sequência, analisamos o fator transitividade e a categoria tempo nos textos dissertativos produzidos pelo público em questão. Iniciemos pela leitura do gráfico.

Gráfico 9 – Nível de transitividade nos textos dissertativos



Fonte: Autoria própria

No gráfico 09, observamos que das 112 cláusulas mapeadas, 103 apresentam um nível baixo de transitividade e apresentam suas formas verbais codificadas no pretérito perfeito (9), no pretérito perfeito perifrástico (4), no presente (52), no presente perifrástico (17), no pretérito imperfeito (2), no futuro do presente (2), no futuro perifrástico (9) e na forma nominal do infinitivo (8); 4 cláusulas apresentam um nível médio de transitividade e estão codificadas no presente (2), no pretérito perfeito (1) e no infinitivo (1); 5 possuem um nível alto de transitividade e aparecem codificadas no presente (1), no presente perifrástico (1), no pretérito perfeito perifrástico (1) e no infinitivo (2). A leitura do gráfico permite-nos afirmar que as cláusulas com baixo nível de transitividade predominam nos textos

dissertativos do *corpus* em análise, havendo uma grande variação de tempos verbais. Vejamos esses dados por meio dos exemplos que seguem.

(67) *Surdos **tem lutado** por educação dos surdos, escola bilíngue, empresa, hospital e qualquer lugar.* (B13)

(68) (...) *comunidade surdas e ouvintes **interagir** LIBRAS observação youtube pessoas significado ser surdo própria surda assim própria língua é LIBRAS.* (B12)

(69) (...) *infelizmente **não conseguiu comunicar** claramente pois alguns profissionais de área de saúde nunca estudou cadeira de Libras na faculdade antes.* (B11)

Em (67)⁷⁸, a forma verbal está codificada no presente, em forma de perífrase verbal e atende positivamente 7 dos 10 parâmetros propostos por Hopper e Thompson (1980): + argumentos, + cinesa, - télica, - pontual, + controlada, + afirmação, + real, + agentivo, + afetamento do objeto, - individuação do objeto; logo essa cláusula possui um alto nível de transitividade, pois contém mais de um argumento (sujeito e objeto); trata-se de uma ação; é controlada pelo agente; trata-se de uma afirmação, uma ação que está ocorrendo, por isso é real; a ação exercida pelo sujeito é transferida para o objeto e o objeto é afetado pela ação.

Em (68)⁷⁹, a forma verbal está codificada no infinitivo e preenche positivamente os seguintes parâmetros de Hopper e Thompson (1980): + argumentos, + cinesa, - télica, - pontual, + controlada ou voluntária, + afirmação, + real, + agentivo, - afetamento do objeto, - individuação do objeto. Assim, por atender a 05 parâmetros, a cláusula possui um nível médio de transitividade, conforme Pontes (2009, 2012).

Em (69)⁸⁰, o verbo destacado na cláusula atende positivamente aos seguintes parâmetros: - argumentos, - cinesa, + télica, - pontual, - controlada, - afirmação, + real, - agentivo, - afetamento do objeto, - individuação do objeto, ou seja, a oração preenche 2 dos 10 parâmetros de Hopper e Thompson, classificando-se como uma cláusula com baixo nível de transitividade, ou seja, a forma verbal não se configura como uma afirmação, mas é télica, visto que a não realização do evento é completada em um mundo real.

⁷⁸ O produtor do texto tem 32 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 18 anos de idade; seus pais ou responsáveis são ouvintes e não sinalizam; cursou a Educação Básica em escola de ouvintes.

⁷⁹ O texto foi produzido por uma aluna de 31 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 8 anos de idade e cursou a Educação Básica em escola para ouvintes.

⁸⁰ O texto pertence a um aluno de 26 anos; sexo masculino; os pais ou responsáveis são ouvintes e apenas um sinaliza; cursou a Educação Básica em escola para ouvintes.

Diante dos dados expostos, é possível concluirmos que, nas produções pertencentes à tipologia dissertação, houve alta frequência de cláusulas que apresentavam baixa transitividade, e, dentre essas orações, as formas codificadas no presente e no infinitivo predominaram, demonstrando que o fenômeno da transferência da L1 para L2 na escolha da categoria tempo verbal ainda é muito recorrente, visto que o infinitivo não é marcado por morfemas flexionais e o presente é um tempo que se dá pela ausência de marcas do passado e do futuro, ou seja, ambas codificações aproximam-se da estrutura da Libras, que não marca o tempo verbal por meio de morfemas flexionais. As formas perfectivas, por sua vez, apareceram em apenas duas ocorrências em cláusulas de baixa transitividade. Isso demonstra que os produtores do texto ainda apresentam dificuldade para usar o tempo verbal a favor da construção do seu discurso; diferentemente dos produtores dos textos narrativos, nos quais observamos uma relação direta entre a categoria tempo e o nível de transitividade, pois, nas cláusulas com nível médio e alto de transitividade, houve predomínio do passado perfeito, que, conforme Hopper e Thompson (1980), costuma apresentar um número elevado de traços positivos para a transitividade. Em relação à presença de formas perfectivas em cláusulas com baixa transitividade nas narrações e dissertações, destacamos que a relação das formas perfectivas com as sentenças de alta transitividade é uma tendência e não uma regra, além disso, para um verbo conferir à sentença uma alta transitividade, ele também precisa contar com as propriedades semânticas do agente e do paciente da cláusula mapeada, ou seja, a análise da transitividade vai além da categoria tempo, ela envolve todo o contexto no qual a forma verbal está inserida.

7.4 Aspecto composicional ⁸¹

Nesta subseção, analisaremos como os surdos codificam o tempo interno, em outras palavras, olharemos para o aspecto composicional, visto que concordamos que a noção de aspecto está diretamente ligada à de tempo, ou seja, a categoria tempo faz referência ao tempo externo, presente, passado e futuro (e suas subdivisões), enquanto a categoria aspecto refere-se ao tempo interno, com noção de duração, instantaneidade, começo, desenvolvimento e fim, conforme Ilari (2001).

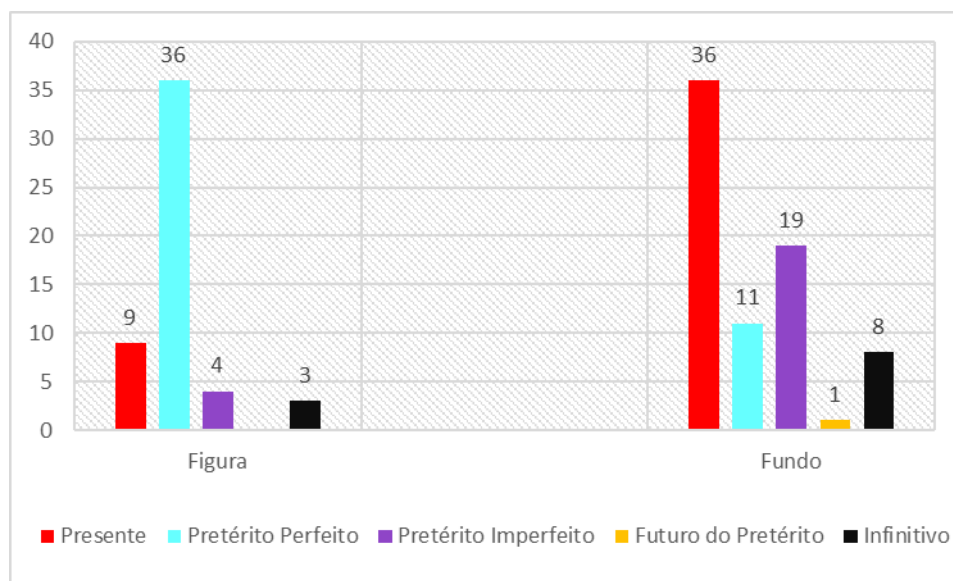
Para a realização da análise, faremos uso da leitura composicional do aspecto proposta por Wachowicz (2003), que defende o contexto como fundamental na determinação

⁸¹ Nesta subseção, apesar de estabelecermos relação entre o valor aspectual e o relevo discursivo, não faremos distinção entre as cláusulas fundo 1 e fundo 2.

das leituras aspectuais, capaz de resolver toda ambiguidade. Verificaremos, ainda, se a Hipótese da Primazia do Aspecto de Bardovi-Harlig (1995) se aplica ao nosso *corpus*. Segundo esta hipótese, todos os indivíduos, tanto em contextos de aquisição de L1 como de L2, seguem determinados princípios universais na aquisição da morfologia verbal, dentre os quais está a marcação do passado perfectivo antes do passado imperfectivo durante o estágio da interlíngua. Ainda de acordo com Bardovi-Harlig (1995), é importante destacar também que a marcação da categoria aspecto está diretamente ligada aos planos do discurso, visto que, conforme o autor, as formas do perfeito aparecem inicialmente em ações de primeiro plano (figura) e uma diversidade morfológica muito maior sendo mapeada em segundo plano, o que nos leva a crer que, nas ações de fundo, apresenta-se uma variedade maior de tempos verbais.

Fonseca (2010) e Pontes (2009), também defendem que a seleção da morfologia do aspecto é influenciada por fatores contextuais acima do nível da frase: tipo de texto e ancoragem narrativa. Levando isso em consideração, observemos o gráfico que segue.

Gráfico 10 – O tempo interno e o relevo discursivo em narrativas



Fonte: Autoria própria

O gráfico acima revela que das 52 cláusulas-figura mapeadas nos textos narrativos, 36 estão codificadas no perfectivo, reafirmando o que defende Hopper e Thompson (1980), Bardovi-Harlig (1995), Fonseca (2010) e Pontes (2009), pois segundo estes autores, no processo de aquisição de uma L2, as formas perfectivas são mapeadas geralmente no primeiro plano do discurso. Por outro lado, das 75 cláusulas-fundo mapeadas, 36 apresentam-se no presente, que, em termos aspectuais ou tempo interno, geralmente,

denota continuidade, habitualidade. Há, ainda, nas cláusulas-fundo, a presença de 19 formas codificadas no pretérito imperfeito, 8 no infinitivo e uma cláusula no futuro do presente. Mapeamos, também, 11 cláusulas-fundo no perfectivo, o que reforça o fato de que quando trabalhamos com o tempo interno das formas verbais, é preciso estarmos atentos aos fatores contextuais acima do nível da frase, pois conforme Bardovi-Harlig (1995), as formas do perfeito aparecem inicialmente em ações de primeiro plano (figura) e depois em ações de fundo, o que não impede, dependendo do nível de interlíngua do produtor do texto, que as formas perfectivas sejam usadas, por exemplo, para a descrição de um cenário, que em uma narrativa apresenta-se em segundo plano. Analisemos os exemplos que seguem:

(70) *Quando eu **tinha** 6 meses de bebê, minha mãe **descobriu** que **sou** surda, minha mãe **está** muito preocupando, ela **procurou** muito qualquer lugar uma escola bilíngue por isso ela **tem** filha é surda (...)* (A4)

O exemplo (70)⁸² traz destacados os verbos “descobrir” e “procurar”, codificados no pretérito perfeito e atuando em primeiro plano no discurso; há a forma verbal “ter”, codificada no pretérito imperfeito, em uma cláusula que atua como cenário da informação principal, que corresponde ao fato de a mãe descobrir que a filha era surda. Ao fim do exemplo, aparece o verbo “ter” e o verbo “ser”, ambos no presente, em uma sentença que funciona como explicação da informação anterior, que consiste no ato de a mãe ter procurado uma escola bilíngue para a filha surda estudar. Olhando para a morfologia dos verbos, percebemos que os perfectivos atuam nas cláusulas-figura e os demais, que podem ser classificados como imperfectivos, estão nas cláusulas que funcionam como fundo, confirmando as palavras de Bardovi-Harlig (1995), Pontes (2009) e Fonseca (2010).

É preciso atentarmos ainda que nem sempre a morfologia verbal condiz com o tempo interno no qual se desenrolam as ações, por exemplo, o verbo “ser” no trecho “*Quando eu **tinha** 6 meses de bebê, minha mãe **descobriu** que **sou** surda*”, está codificado no presente⁸³, mas o tempo interno no qual a ação se desenrola é um passado imperfectivo. Esta observação reforça a importância da análise aspectual ser realizada a partir do contexto e não apenas a partir da morfologia verbal. Passemos à análise do próximo exemplo.

⁸² O texto foi produzido por uma aluna de 22 anos; sexo feminino; aprendeu Libras aos 3 anos de idade; um dos responsáveis usa a Língua de sinais e cursou toda a Educação Básica em escola bilíngue.

⁸³ O fato de as formas verbais no presente predominarem, mas denotarem internamente o passado imperfectivo, pode ser resultado do fato de a codificação do presente aproximar-se da estrutura verbal da Libras ou L1.

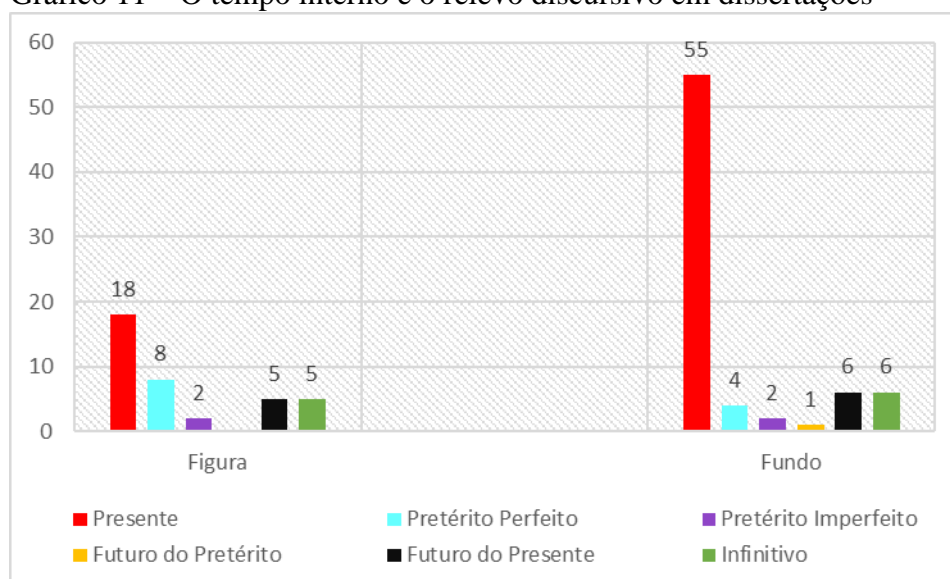
(71) *minha mãe **aprendeu** libras onde escola IFS é curso de libras, mas meus tios(as), meus irmos e meus primos **não aprendem** nada libras é muito difícil **comunicam** com família, (...)* (A4)

Em (71)⁸⁴ a forma verbal “aprender” apresenta-se codificada no pretérito perfeito, atuando em uma cláusula que funciona como figura ou primeiro plano da narrativa, denotando uma ação perfectiva, finalizada. As demais formas verbais, codificadas no presente, atuam no segundo plano ou fundo da narrativa, e exprimem ideia de habitualidade e ação contínua, respectivamente.

Por fim, analisando o número predominante de ocorrências de formas do perfectivo nos textos narrativos, é possível confirmar a Hipótese da Primazia do Aspecto de Bardovi-Harlig (1995), que defende que a marcação do passado perfectivo ocorre antes do passado imperfectivo durante o estágio da interlíngua, ou seja, os falantes no processo de aquisição de uma L2 marcam primeiro as formas do perfectivo, que exprimem ações télicas, completas (durativas) ou pontuais (processo culminado); e somente em estágios mais avançados passam a marcar as formas do imperfectivo trabalhando com os valores de ações sem previsão de término, contínuas, habituais.

Passemos à análise do tempo interno nos textos dissertativos.

Gráfico 11 – O tempo interno e o relevo discursivo em dissertações



Fonte: Autoria própria

⁸⁴ O texto foi produzido pela mesma aluna do exemplo (62).

No gráfico 11, das 38 cláusulas-figura, 18 possuem a forma verbal codificada no presente, que, conforme já mencionamos, prototipicamente denotam habitualidade, ações contínuas, ou seja, não se enquadram nas formas perfectivas; e 8 formas verbais apresentam-se no perfectivo, que é o tempo interno predominante nas cláusulas-figura em produções de uma L2. O presente também predominou nas cláusulas-fundo, pois das 74 ocorrências, 55 estão codificadas nesse tempo. Mapeamos, ainda, 4 cláusulas-fundo no perfectivo, demonstrando mais uma vez que formas codificadas no pretérito perfeito podem estar a serviço de ações do segundo plano.

É preciso destacarmos que Bardovi-Harlig (1995), Fonseca (2010) e Pontes (2009), ao defenderem que as formas perfectivas predominam em ações de primeiro plano, faziam referência a textos de natureza narrativa, mas essa parte do nosso *corpus*, no momento da coleta, tinha como orientação a produção de textos dissertativos. Passemos aos exemplos:

(72) *Informação eu era criança começar aprendendo em libras 6 anos então estudante quando formatura e agora na faculdade Letras Libras Oficial libras (B8)*

Percebam que, apesar de a orientação ser a produção de um texto predominantemente dissertativo, no trecho⁸⁵ predomina a narração. Quanto ao tempo interno, o verbo “ser” apresenta-se codificado no imperfectivo, desse modo, a forma verbal focaliza uma parte do evento e não delimita o início e a finalização deste, expondo literalmente a visão interna da situação de uma cláusula-fundo, que possui como função apresentar o cenário no qual se desenrola a ação.

Em seguida, ainda no exemplo (72)⁸⁶, a forma em destaque é uma perífrase verbal formada pelo verbo auxiliar no infinitivo, “começar”, somado ao verbo principal “aprendendo”, no gerúndio. Tomando como referência a cláusula anterior, “eu era criança”, infere-se que o evento foi iniciado no passado e não podemos precisar o seu fim. Nesse caso, apesar de o contexto definir o valor imperfectivo da perífrase, a forma atua em uma cláusula figura, pois trata-se de um evento real e dinâmico. O exemplo que segue reforça a importância do contexto para a definição do tempo interno.

⁸⁵ O texto foi produzido por um aluno de 23 anos; autodeclarado do sexo masculino; aprendeu Libras aos 6 anos de idade; um dos responsáveis sinaliza e cursou a educação em escola bilíngue.

⁸⁶ Texto de um aluno de 23 anos; sexo masculino; aprendeu Libras aos 6 anos de idade; apenas um dos responsáveis sinaliza; cursou a Educação Básica em escola bilíngue

(73) No 1 texto médico ficou medo por não conseguir comunicar bem com paciente surda de gestação mas qualquer momento foi conseguir trazer intérprete melhor.
(B11)

Em (73)⁸⁷ a forma verbal “ficar” está codificada no passado perfectivo, ou seja, um passado que denota uma ação que foi finalizada. Contudo, quando trabalhamos a partir da leitura composicional do aspecto, levamos em consideração o contexto em que a forma se apresenta. Desse modo, no caso do verbo em questão, percebemos que o estado de medo do médico constitui-se como um episódio isolado, visto que o tempo interno deste estado é ancorado pela perífrase verbal seguinte “não conseguir comunicar”, ou seja, temos uma leitura episódica. A segunda perífrase “foi conseguir”, também não denota a telicidade típica das formas perfectivas, visto que o tempo é ancorado pela expressão “qualquer momento”, que implica que a ação poderá ocorrer em um momento futuro não especificado. Este exemplo mostra que o uso da flexão verbal não garante que o surdo tenha se apropriado do sistema da L2, é preciso antes de tudo analisar o contexto oracional para precisarmos a perspectiva temporal interna, fato que reforça a importância da leitura composicional para os valores aspectuais.

Assim, podemos de fato afirmar que a categoria aspecto em produções textuais de uma L2 é influenciada por fatores contextuais, que vão além das propriedades semânticas, ou seja, a leitura composicional do aspecto requer a consideração de todo o contexto, pois vimos que nem sempre a morfologia do verbo corresponde ao tempo interno da cláusula. Por fim, nos textos narrativos confirmamos a hipótese da Bardovi-Harlig (1995), que segundo a qual, durante o processo de aquisição de uma L2, as formas perfectivas tendem a ser mapeadas em primeiro plano e as formas imperfectivas estão a serviço das cláusulas-fundo, visto que os verbos codificados no pretérito predominaram nas ações de primeiro plano dos textos narrativos do nosso *corpus*. Em contrapartida, as noções de contínuo, dinâmico e habitual predominaram nas cláusulas-figura dos textos dissertativos. O presente também apresentou maior frequência, em relação aos demais tempos, nas cláusulas-fundo das narrações e dissertações analisadas, este fato pode implicar transferência da L1 para L2 ou pode significar que ações que denotam duratividade, continuidade ou habitualidade predominam na construção de cenários, na exposição de opinião, que são funções das cláusulas-fundo.

⁸⁷ O autor do texto tem 26 anos; é sexo masculino; os pais ou responsáveis são ouvintes e apenas um sinaliza e cursou a Educação Básica em escola para ouvintes.

7.5 Faixa etária em que a Libras foi adquirida

Góes (2012), Quadros (2009), Guarinello (2007), Finau (2008) Fernandes (2003) e Figueiredo (1995) defendem que, durante o processo de aquisição de uma L2, a L1 não pode e não deve ser ignorada, pois, conforme os autores, as regras e hábitos da L1 interferem na aquisição da segunda língua, o indivíduo irá apoiar-se na estrutura da L1 para produzir a L2. Desse modo, quanto mais cedo o surdo adquirir a Língua de Sinais, maiores as chances de este indivíduo alcançar um bom nível durante o processo de aquisição da L2, pois autores como Selinker (1972), McLaughlin, (1978) e Schütz (2008) defendem que o fator idade é um dos que mais influenciam no processo de aquisição de uma segunda língua. Assim, nesta seção, analisaremos a relação da faixa etária em que a Libras foi adquirida e a categoria tempo.

Quadro 6 – Faixa etária em que a Libras foi adquirida e a categoria tempo em narrações produzidas por surdos sinalizantes

Aluno	Idade de Aquisição da Libras (L1)	Predomínio de Verbos no Infinitivo e no Presente	Maior variedade de codificação temporal	Uso adequado da flexão verbal
A1	11 anos	+	-	+
A2	21 anos	+	-	+
A3	Não informou	-	+	+
A4	3 anos	-	+	+
A5	Foi na infância, não soube precisar a idade.	+	-	+
A6	19 anos	-	+	+
A7	21 anos	-	+	+
A8	10 anos	-	+	+

Fonte: Autoria própria

A leitura do quadro acima permite-nos afirmar que, apesar de três alunos terem iniciado o processo de aquisição na idade adulta, eles conseguem fazer uso adequado da flexão verbal para a marcar o tempo, fato que demonstra que, apesar da faixa etária de aquisição da L1 ser um fator importante para a aquisição da L2, nesse contexto, esse fator parece não ter interferido. O quadro também demonstra que o predomínio das formas verbais no presente e no infinitivo não necessariamente implica o fenômeno de transferência da L1 para L2. O exemplo abaixo ilustra os dados do quadro acima:

(74) Eu estudo na faculdade, curso de Letras Libras e trabalho da bolsista iniciação científica PIBIC/UFSC, coordenação de Celes/Feneis/Ceará. (...) gosto de sair com meus amigos, estudar, assistir os filmes, bate-papo com meus melhores amigos. Meu sonho é passar mestrado e Doutorado na área linguística Aplicada. Gosto dar motivação para comunidade surda. (A2)⁸⁸

O autor do texto acima adquiriu Libras aos 21 anos de idade, em seu texto há um predomínio das formas verbais no presente e no infinitivo, contudo, é perceptível que o aluno já assimila as diferenças específicas no sistema morfológico e lexical da L2, assim como já possui a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem. Apesar da ausência da preposição, na perífrase verbal da última cláusula, denotar transferência da L1 para a L2, percebemos que o afastamento da estrutura da L1 predomina no texto. Vejamos o texto de uma aluna que adquiriu Libras aos 3 anos de idade.

(75) Quando eu tinha 6 meses de bebê, minha mãe descobriu que sou surda, minha mãe está muito preocupando, ela procurou muito qualquer lugar uma escola bilíngue por isso ela tem filha é surda, (...) (A4)

(76) eu nunca fui trabalhar, eu fiz o curso de instrutor de libras comecei estagio de instrutor de libras comecei estagio de instrutor no CREACE só um pouco experiência, depois eu passei universidade curso de letras libras, eu aprendi muito coisa na UFC. (A4)

Em (75), observamos que o tempo predominante no texto é o pretérito, visto que os eventos já ocorreram, contudo, a aluna apresenta dificuldade em adequar o tempo do verbo do verbo “estar”, que parece acompanhar o tempo do verbo anterior⁸⁹. Mas, por meio da predominância do tempo passado, inferimos que o verbo “estar” também deveria ter sido codificado no pretérito. Por outro lado, em (76), trecho que faz parte do mesmo texto do exemplo (75), a produtora do texto codifica o pretérito perfeito em todas as formas verbais de maneira adequada, demonstrando está em um bom nível de interlíngua, além disso, não faz

⁸⁸ Nesta e nas próximas seções voltaremos a descrever o perfil do produtor do exemplo no corpo do texto, visto que nessa parte da análise cruzaremos os dados extralinguísticos com a marcação da categoria tempo.

⁸⁹ Defendemos que o produtor do texto apresentou o verbo “ser” no presente por tratar-se e um fato contínuo.

uso dos advérbios e adjuntos adverbiais de tempo de forma frequente, demonstrando que nesse texto também predomina o afastamento da L1.

Apesar de termos observado um distanciamento entre o sistema linguístico da L1 e da L2 em um texto de uma aluna que adquiriu Libras aos 21 anos, gostaríamos de destacar a importância do contato com a Libras na infância, pois é preciso lembrar que o nosso *corpus* é apenas uma amostra, o que não isenta a L1 de funcionar como base para a aquisição da L2, uma vez que um indivíduo constrói sua identidade, vivencia sua cultura e inicia seus estudos por meio da sua primeira língua.

Analisemos esse fator de controle em textos dissertativos, por meio das informações do quadro que segue.

Quadro 7 – Faixa etária em que a Libras foi adquirida e a categoria tempo em dissertações produzidas por surdos sinalizantes

Aluno	Idade de Aquisição da Libras (L1)	Predomínio de Verbos no Infinitivo e no Presente	Maior variedade de codificação temporal	Uso adequado da flexão verbal
B1	5 anos	+	-	-
B2	2 anos	-	+	-
B3	2 anos	+	-	-
B4	5 anos	+	-	-
B5	6 anos	-	+	-
B6	11 anos	+	-	+
B7	5 anos	+	-	-
B8	6 anos	+	-	-
B9	8 anos	+	-	-
B10	4 anos	+	-	-
B11	17 anos	-	+	+
B12	8 anos	+	-	-
B13	18 anos	+	-	+
B14	21 anos	-	+	-

Fonte: Autoria própria

O quadro 07 leva-nos a concluir que das 14 produções analisadas, em apenas 3 predomina o uso adequado da flexão verbal para marcar a categoria tempo. Esse resultado novamente leva-nos a crer que a faixa etária na qual a Libras foi adquirida, no contexto em análise, parece não ter interferido na aquisição da L2, visto que dentre os 3 textos que fazem uso adequado da flexão verbal para marcar o tempo, 2 foram produzidos por alunos que

iniciaram o processo de aquisição da Libras na fase adulta. Além disso, dos 11 textos que apresentam dificuldade com a marcação temporal, 10 foram produzidos por alunos que adquiriram Libras na infância. Os exemplos abaixo confirmam as informações do quadro 07.

(77) *Intérprete **lutar tenha** ajuda **tem** possível so principal surdo porque surdo como Futuro vida. Exemplo se **pode acontecer** vida surdo medo **tem perdeu evtir** não **conhecer** o que significa palavra remedrio mas surdo dificial palavra significa Els não **quero me dar azar** por isso **chama** Interprete pior nada onda **salva** vida (B4)*

Apesar de (B4) ter adquirido Libras aos 5 anos de idade, em seu texto predominam as formas verbais codificadas no presente e no infinitivo, isso ocorre porque o presente e a forma nominal infinitivo geralmente não possuem especificação temporal e são marcações temporais que se aproximam da estrutura verbal da L1, fato que denota transferência da L1 para a L2. E em (77), o fenômeno da transferência concretiza-se, visto que a escolha das formas no presente e no infinitivo, ao longo do texto, nem sempre é realizada de forma consciente. Vejamos um exemplo que apresenta uma maior variedade na codificação da categoria tempo.

(78) *Por isso, **imaginam** ao atendimento da clínica, **estive** um surdo **tinha** doença cardiologia, como **vai ser** esclarecimento sobre o sentido das dores questionamento **como vai ser explicar** ao medico para **entende**? (B14)*

O exemplo (78) foi retirado do texto produzido por um aluno que aprendeu Libras aos 21 anos de idade. No trecho, vemos uma variedade de tempos verbais: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro perifrástico, contudo percebemos a dificuldade do locutor no encadeamento das ideias, ou seja, o aluno tem consciência da flexão verbal para marcar o tempo em L2, mas o modo como ele estrutura o texto demonstra uma forte transferência da estrutura da L1 para L2. Novamente recorreremos à Fernandes (2003), que nos alerta que, durante o processo de aquisição da Língua Portuguesa (L2), os sujeitos surdos, ao produzirem seus textos, possuem uma tendência de trabalhar com orações absolutas, e isso pode resultar em texto sem encadeamento das ideias.

Diante do exposto, é preciso que façamos algumas considerações a partir do que apresentamos ao longo do trabalho. Pois é consenso entre os autores, que trabalham com aquisição de L2 por sujeitos surdos, que a idade em que estes adquiriram a Língua de Sinais é

um fator de fundamental importância no processo de aquisição ou aprendizagem de uma segunda língua. Fernandes (2003) e Quadros (2007), por exemplo, defendem que não se cabe mencionar as dificuldades de escrita dos surdos sem estar atento ao seu processo de aprendizagem em L1, e também reforçam a necessidade de o sujeito surdo dominar a língua de sinais para que a aquisição ou aprendizagem da L2 seja mais efetiva. Desse modo, fica muito claro que ao sermos informados pelos participantes da pesquisa a idade em que estes adquiriram a Libras, isso não nos dá conhecimento suficiente sobre como se deu esse processo. Afinal, Sacks (2015) alerta que apesar de a Libras ser a L1 dos surdos, ela não é a língua majoritária, em consequência disso, esse público muitas vezes sente-se isolado. O autor defende que as crianças surdas precisam ser expostas em contato primeiro com pessoas fluentes em Libras, sejam elas pais, professores ou outros, para em seguida iniciarem o processo de aquisição da L2, visto que esta é essencial para que possam ser inseridos na comunidade em geral. Sacks (2015) expôs que, assim que a língua de sinais for adquirida; e uma criança pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer, inclusive o aprendizado da leitura e da escrita em L2. Desse modo, podemos inferir que se um surdo adquire a língua de sinais na idade adulta, mas isso ocorre em um ambiente propício, no qual este falante está inserido em um contexto que favoreça o uso dessa língua, pensamos que este cenário possa influenciar de forma favorável a aquisição da L2. Isso poderia explicar o bom desempenho de A2, A6, A7, B11 e B13, mas para afirmarmos com precisão, precisaríamos trabalhar com um *corpus* maior e a montagem do perfil dos participantes teria de levar em consideração o contexto de interação no qual estes estavam inseridos no período de aquisição da L1.

Por outro lado, também precisamos ponderar as palavras de Quadros (2009), Góes (2012), Guarinello (2007), Fernandes (2003) e Finau (2008) quando as autoras ressaltam que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Percebe-se que o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, parece não ser suficiente para que o processo de L2 se concretize, e isso não é uma particularidade dos surdos, uma vez que não é raro encontrar alunos brasileiros que estudam inglês há anos, mas não conseguem a fluência efetiva nessa L2. Isso poderia explicar o baixo desempenho de B1, B2, B3, B4, B5, B7, B8, B9, B10 e B12.

7.6 Nível de sinalização dos pais ou responsáveis.

Segundo Finau (2008), assim como o ouvinte, o sujeito surdo precisa interagir com os pais ou responsáveis e com a família, e isso deve ocorrer o mais rápido possível, pois a linguagem é importante para solidificar os laços sociais entre as crianças e os pais e os demais familiares. É extremamente importante que crianças surdas cresçam em um ambiente bilíngue, pois desse modo elas têm a possibilidade de desenvolver melhor suas habilidades linguísticas, por isso analisaremos nesta subseção a relação entre nível de sinalização dos pais ou responsáveis e a marcação da categoria tempo em produções textuais de surdos. Iniciemos a análise.

Quadro 8 – Nível de sinalização dos pais ou responsáveis e a categoria tempo em narrações produzidas por surdos sinalizantes

Aluno	Ouvintes	Sinalizam	Predomínio de Verbos no Infinitivo e no Presente	Maior variedade de codificação temporal	Uso adequado da flexão temporal
A1	Sim	Não	+	-	+
A2	Sim	Não	+	-	+
A3	Sim	Não	-	+	+
A4	Sim	Apenas 1 sinaliza	-	+	+
A5	Sim	Apenas 1 sinaliza	+	-	+
A6	Sim	Não	-	+	+
A7	Sim	Não	-	+	+
A8	Sim	Não	-	+	+

Fonte: Autoria própria

O quadro 08 revela que, levando em consideração o nosso *corpus*, não foi possível estabelecer relação entre o bom desempenho na aquisição de L2 pelo sujeito surdo e o nível de sinalização dos pais ou responsáveis, visto que dos 8 alunos que tiveram seus textos analisados, apenas 2 possuem um dos responsáveis que sinalizam, mas todos os participantes da pesquisa estão em um bom nível no processo de aquisição do Português ou em um nível avançado de interlíngua. Observemos os exemplos.

(79) *Eu nem **comunicar** da LIBRAS, e **sei** o básico Alfabeto Manual, então, na hora do intervalo e **aprendi a observar** os surdos. Lá **aprendi** rápido até concluído do Ensino Médio. (A1)*

(80) *Eu era crianças que começou lá escola FS bilíngue, minha mãe que aprender de libras por causa que presico comunicação de mim. (A5)*

Em (79) o produtor do texto não possui nenhum responsável que sinaliza, mas percebemos que em seu texto, com exceção da forma nominal “comunicar” que aparece na primeira cláusula, a marcação da categoria tempo é realizada de forma muito consciente, e não há o uso constante de âncoras temporais como advérbios de tempo, que geralmente é consequência da transferência da estrutura da L1 para a L2, fato que demonstra que este aluno encontra-se em um bom nível de interlíngua, e nesse caso, a falta de um responsável que sinalize parece não ter influenciado na aquisição do Português.

Em (80), trecho de um texto produzido por um aluno cujo responsável sinaliza, é visível que o produtor do texto já possui consciência de que a marcação da categoria tempo em Língua Portuguesa ocorre, principalmente, por meio da flexão da forma verbal. Desse modo, apesar de ainda apresentar dificuldade em adequar a flexão verbal que marca o tempo à pessoa verbal, como ocorreu com o verbo “começar” cujo o sujeito era a 3ª pessoa, os maiores entraves do aluno com relação à produção textual são de ordem ortográfica. Diante deste exemplo, poderíamos dizer que o fato de ter crescido em um ambiente no qual um dos responsáveis usa a Libras, pode tê-lo favorecido nesse processo de aquisição da L2. Observemos se esse fator de controle interfere ou não nos textos dissertativos.

Quadro 9 – Nível de sinalização dos pais ou responsáveis e a categoria tempo em dissertações produzidas por surdos sinalizantes

Aluno	Ouvintes	Sinalizam	Predomínio de Verbos no Infinitivo e no Presente	Maior variedade de codificação temporal	Uso adequado da flexão temporal
B1	Sim	Um dos responsáveis sinaliza	+	-	-
B2	Sim	Um dos responsáveis sinaliza	-	+	-
B3	Sim	Um dos responsáveis sinaliza	+	-	-

B4	Sim	Não	+	-	-
B5	Sim	Não	-	+	-
B6	Sim	Não	+	-	+
B7	Um dos responsáveis é surdo	Sim	+	-	-
B8	Sim	Um dos responsáveis sinaliza	+	-	-
B9	Não	Sim	+	-	-
B10	Não	Sim	+	-	-
B11	Sim	Um dos responsáveis sinaliza	-	+	+
B12	Sim	Não	+	-	-
B13	Sim	Não	+	-	+
B14	Sim	Não	-	+	-

Fonte: Autoria própria

Por meio da leitura do quadro 09, verificamos que entre os autores das 14 produções textuais analisadas, 5 possuem pelo menos um dos pais ou responsáveis que usam a Libras; desses 5 alunos, apenas 1 apresentou em seu texto o uso adequado da flexão verbal para a marcação da categoria tempo. Assim, diante dos dados apresentados, constatamos que o fato de os pais ou responsáveis sinalizarem, no contexto dessa pesquisa, não se apresentou como regra para que o sujeito surdo alcance um bom nível no processo de aquisição da L2. Vejamos os exemplos que seguem.

(81) *Como a sonho Quem um faltar não mas dizer ter com significa é nos esse ouvir tentar. Como aprende conhecimento sabe o que da eles faze entende ao melhor o ter libras já e do ou gente na surdos nós que para falando tenta (B9)*

(82) *Youtuber é muito importante para fazer a comunidade de surda, que divulgar a Educação dos surdos porque é muito gente problema, falta de comunicação é intérprete de Libras. (B13)*

Em (81) e (82) observamos a predominância da forma nominal do verbo no infinitivo e da codificação do presente. Felipe (2007) afirma que a Libras não marca o tempo nas formas verbais, ou seja, os verbos ficam no infinitivo, pois, segundo a autora, trata-se de um tempo neutro. E quanto ao presente, conforme Finau (2014), este é marcado justamente pela ausência de marcas de passado ou futuro, por isso é tão comum os surdos fazerem uso do infinitivo e do presente quando iniciam o processo de aquisição de uma L2. Desse modo, o fato de o produtor do texto do exemplo (81) ter crescido em um ambiente no qual os responsáveis sinalizam, não se apresentou como um fator que exerceu influência na aquisição da L2, além disso, o trecho apresenta os mesmos problemas de (82), cujo o produtor do texto cresceu em um ambiente no qual os pais ou responsáveis não sinalizavam.

Entretanto, não podemos deixar de destacar a importância do uso da Língua de Sinais entre os familiares para o sujeito surdo sinalizador, visto que, conforme já mencionamos, Qi e Mitchell (2012 *apud* KNOORS E MARSCHARK, 2014) expõem que filhos surdos de pais surdos - que estão expostos à língua de sinais desde o nascimento - exibem desempenho acadêmico superior (geralmente leitura) do que filhos surdos de pais ouvintes. E mais uma vez recorremos a Sacks (2015) para alertar que é a partir do domínio da L1 que o surdo constrói sua identidade, por isso as crianças surdas precisam ser expostas em contato primeiro com pessoas fluentes em Libras, sejam eles pais, professores ou outros, para em seguida iniciarem o processo de aquisição da L2.

Por fim, é importante pontuarmos, também, que o questionário aplicado para a montagem do perfil dos participantes atentou-se apenas para o fato de os pais ou responsáveis sinalizarem ou não, ou seja, não buscamos informações sobre o nível de sinalização dos mesmos, visto que o tempo que nos foi cedido para a coleta de dados não era suficiente para uma investigação mais detalhada.

7.7 Modalidade de ensino da Educação Básica, escola bilíngue ou escola para ouvintes.

Já expusemos que, conforme Finau (2014), quando a criança surda tem mais tempo de uso da Libras e, simultaneamente, está em contato com a escrita da Língua Portuguesa, como defende a proposta da educação bilíngue, maior é o afastamento da estrutura de interlíngua entre L1 e L2

Guarinello (2007), por sua vez, expõe que nessa modalidade de ensino deve-se optar pela apresentação simultânea ou sucessiva das duas línguas (língua de sinais e língua da

comunidade majoritária), ou seja, no chamado bilinguismo simultâneo a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes. Diante do exposto, apresentamos, nos quadros 10 e 11 a seguir, a relação da modalidade de ensino cursada pelos surdos na Educação Básica e a marcação da categoria tempo, respectivamente em narrações (quadro 10) e em dissertações (quadro 11).

Quadro 10: Modalidade de ensino cursada na Educação Básica e a categoria tempo em narrações produzidas por surdos sinalizantes

Aluno	Modalidade de ensino na Educação Básica	Predomínio de Verbos no Infinitivo e no Presente	Maior variedade de codificação temporal	Uso adequado da flexão temporal
A1	8 anos em escola bilíngue	+	-	+
A2	2 anos e meio em escola bilíngue	+	-	+
A3	2 anos e meio em escola bilíngue	-	+	+
A4	Bilíngue	-	+	+
A5	Bilíngue.	+	-	+
A6	Escola para ouvintes	-	+	+
A7	Escola para ouvintes	-	+	+
A8	9 anos em escola bilíngue	-	+	+

Fonte: Autoria própria

Os dados do quadro 10 demonstram que das 8 produções analisadas, apenas duas foram produzidas por alunos que cursaram toda a Educação Básica em escolas para ouvintes. Nessa modalidade de ensino, geralmente a sala dispõe de um intérprete, que tem a função de fazer o papel de mediador entre o aluno surdo e os professores que, em sua maioria, de acordo com Guarinello (2007), não sabem Libras. Temos ainda duas produções de alunos que cursaram apenas dois anos e meio da Educação Básica em escola que adotava a modalidade bilíngue de estudo. Analisemos esses dados por meio dos exemplos.

(83) Quando eu tinha 6 meses de bebê, minha mãe descobriu que sou surda, minha mãe está muito preocupando, ela procurou muito qualquer lugar uma escola bilíngue por isso ela tem filha é surda, (...) (A4)

(84) No trabalho fiz o concurso da prefeitura e passsei no qual ainda estou trabalhando atualmente à 10 anos como agente de endemias, servidor público municipal. Sendo único surdo de Fortaleza trabalha nessa área, o trabalho não valoriza muito as pessoas deficientes e nem promove ao cargo. (A6)

Em (83), texto produzido por uma aluna que cursou toda a Educação Básica em escola bilíngue, percebemos que o locutor tem consciência de que a marcação da categoria tempo ocorre por meio da flexão verbal, uma vez que há uma variedade de tempos verbais, e a marcação do pretérito imperfeito do verbo “ter” e o pretérito perfeito dos demais verbos regulares destacados no texto é realizada de forma adequada. Com relação ao verbo “ser”, este aparece marcado no presente, mesmo em um contexto no qual predomina o pretérito, porque o propósito do locutor é demonstrar que a surdez é contínua.

Em (84), o texto pertence a um aluno que cursou toda a Educação Básica em escola para ouvintes, mas percebemos um bom nível de interlíngua desse locutor, visto que a marcação da categoria tempo é realizada com êxito, levando-nos a crer que, neste caso, o fato de o produtor do texto não ter estudado em escola bilíngue não influenciou na marcação da categoria tempo em L2.

Entretanto, não podemos deixar em segundo plano a importância das escolas, que de fato vivenciam a prática bilíngue para a aquisição da L2 pelos surdos, pois Mello (2005) chama atenção para o fato de as salas de aulas bilíngues adotarem a permanente tendência de tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolingüismo. Assim, quando um aluno informa ter estudado em uma escola classificada como bilíngue, é preciso levar em consideração a observação de Melo (2005) e de Sacks (1990), conforme ambos, é comum tais escolas adotarem o Português sinalizado ou bimodalismo⁹⁰.

Passemos à análise desse fator de controle nos textos dissertativos.

Quadro 11: Modalidade de ensino cursada na Educação Básica e a categoria tempo em dissertações produzidas por surdos sinalizantes.

Aluno	Modalidade de ensino na Educação Básica	Predomínio de Verbos no Infinitivo e no Presente	Maior variedade de codificação temporal	Uso adequado da flexão temporal
B1	Bilíngue	+	-	-

⁹⁰ Sacks (2015) alerta que a Língua de Sinais não precisa de nenhuma pseudolíngua (Inglês sinalizado, Português sinalizado, por exemplo), pois ela é própria, possui um sistema linguístico próprio. E, no entanto, nas escolas que se autodeclararam bilíngues, os surdos são obrigados a aprender os sinais não para ideias e ações que querem expressar, mas pelos sons fonéticos da língua majoritária que não podem ouvir.

B2	Bilíngue	-	+	-
B3	Escola para ouvintes	+	-	-
B4	Bilíngue	+	-	-
B5	Cursou o Ensino Fundamental em escola bilíngue e o Ensino Médio em escola para ouvintes	-	+	-
B6	6 anos em escola bilíngue	+	-	+
B7	Bilíngue	+	-	-
B8	Bilíngue	+	-	-
B9	Bilíngue	+	-	-
B10	Escola para ouvintes	+	-	-
B11	Escola para ouvintes	-	+	+
B12	Escola para ouvintes	+	-	-
B13	Escola para ouvintes	+	-	+
B14	Escola para ouvintes	-	+	-

Fonte: Autoria própria

Por meio da leitura dos dados do quadro 11, observamos que das 14 produções textuais analisadas, 6 foram produzidas por alunos que cursaram toda a Educação Básica em escola bilíngue. Contudo, nenhum desses textos apresenta um índice elevado de flexões verbais adequadas para a marcação da categoria tempo, fato que corrobora as palavras de Melo (2005) e de Sacks (1990). Ademais, das três produções que apresentaram uma alta frequência da marcação adequada da categoria tempo, duas foram produzidas por alunos que frequentaram apenas escola para ouvintes, os exemplos abaixo confirmam os dados.

(85) *Maioria surdos **foram** pro medico e infelizmente não **conseguiu comunicar** claramente pois alguns profissionais de área de saúde nunca **estudou** cadeira de Libras na faculdade antes.* (B11)

(86) ***São** eles **ser** leito **é criar** plano youtube importante **é** por isso e causa pra **ver começar** principal de libras, comunidade surdos. Mas primeiro com **são** eles **ser** coragem coisa **aprender** youtube, eu **sou** e **exercito** brasileiro, surdos **ser é** possível igual ouvinte humano isso.* (B7)

Em (85), as três formas verbais estão codificadas no pretérito perfeito, obedecendo ao contexto temporal dos eventos. Desse modo, é perceptível que o produtor do

texto, que cursou a Educação Básica em escola para ouvintes marca, usou de forma consciente a categoria tempo em seu texto. Destacamos que a marcação do passado perfeito da forma verbal “ser”, mesmo esta possuindo uma morfologia irregular, foi realizada sem dificuldade pelo locutor, fato que demonstra que, neste caso, a modalidade de ensino cursada na Educação Básica não interferiu na marcação da categoria em análise. Diante dos fatos, infere-se que o produtor do texto encontra-se em um bom nível de interlíngua.

Em (86), por sua vez, temos a predominância dos verbos na forma nominal do infinitivo e do tempo presente, mesmo quando o discurso exige a marcação de outro tempo, fato que demonstra uma forte transferência da L1 para a L2, pois, conforme mencionamos, em Libras a marcação temporal é realizada por âncoras temporais (ONTEM, FUTURO, AMANHÃ) e os verbos permanecem no infinitivo, ou seja, o tempo não é marcado por morfemas flexionais. Com relação ao presente, como já mencionamos anteriormente, de acordo com Finau (2014), este é marcado justamente pela ausência de morfemas flexionais de passado ou futuro, por isso é tão comum os surdos fazerem uso do infinitivo e do presente quando iniciam o processo de aquisição de uma L2.

Levando em consideração este exemplo, podemos afirmar que, neste caso, o fato de o aluno ter cursado toda a Educação Básica em escola bilíngue não funcionou como um fator que interferisse na marcação da categoria tempo pelo público analisado. Contudo, destacamos novamente que é preciso ter cuidado com as escolas que se classificam como bilíngues, pois certamente, se essas escolas assumissem o compromisso real de trabalhar com a L1 e a L2 de forma simultânea, compreendendo que a L1 é a língua natural dos surdos, esse fator, modalidade de ensino cursada pelos surdos na Educação Básica, possuiria relação direta com a marcação da categoria tempo nas produções textuais do público em questão, em outras palavras, quando o participante da pesquisa informa ter estudado em escola bilíngue, isso não garante que a instituição adotava de fato essa modalidade de ensino, por isso o resultado da influência desse fator em nosso *corpus* é questionável.

7.8 Síntese do Capítulo

Neste capítulo trabalhamos com a análise dos dados mapeados em nosso *corpus*, que é composto por produções textuais, narrações e dissertações, produzidas por alunos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará. Inicialmente, observamos se esses alunos marcam a categoria tempo em suas produções em L2 ou Português, pois conforme já mencionamos, de acordo com Friedman (1975), Ferreira-Brito (1995), Finau (2004) e Felipe

(2007), a língua de sinais não apresenta um sistema flexional para expressar o tempo. A partir do mapeamento, vimos que o presente predominou em 49% das formas mapeadas, seguido pelo passado que representou 37% das formas e o futuro representou apenas 5% das ocorrências. Quanto ao infinitivo, forma nominal, que geralmente aparece nas produções textuais em Português de alunos surdos sinalizantes, por aproximar-se da codificação verbal em Libras, apareceu em apenas 9% das ocorrências, fato que implica que os alunos observados podem estar um bom nível de interlíngua.

Com relação à análise no nível textual-discursivo, observamos que os alunos que produziram os textos narrativos, usaram a categoria tempo de forma muito consciente, à serviço do relevo discursivo, visto que as formas do pretérito, por exemplo, foram usadas em cláusulas que possuíam a informação principal ou figura, e as formas no imperfectivo serviram às cláusulas que continham as informações secundárias ou fundo. Nas produções dissertativas, houve uma baixa ocorrência das cláusulas-figura e predomínio do presente, mas destacamos que esse tipo textual naturalmente expressa opiniões, defende argumentos, função típica das cláusulas fundo, que geralmente não registram uma alta ocorrência de verbos télicos.

Em seguida analisamos o nível semântico-sintático, que faz referência aos parâmetros de transitividade. Nas narrações, concluímos que o pretérito perfeito, apesar de estar presente em todos os níveis do texto, apresentou-se de forma predominante nas partes salientes do discurso, visto que, nas cláusulas com alta transitividade, esse tempo verbal sobrepôs-se em termos de frequência aos demais tempos. Com relação aos textos dissertativos, houve alta frequência de cláusulas que apresentavam baixa transitividade, e, dentre essas cláusulas, as formas codificadas no presente e no infinitivo predominaram, demonstrando que o fenômeno da transferência da L1 para a L2, na marcação da categoria tempo, ainda é muito marcante, pois ambas codificações aproximam-se da estrutura da Libras, que não marca o tempo verbal por meio de morfemas flexionais.

Analisamos também a categoria aspecto em nosso *corpus*, levando em consideração a leitura composicional, ou seja, baseados em Verkuyl (1993), encaramos o contexto como fundamental na determinação das leituras aspectuais, capaz de resolver toda ambiguidade. Nos textos narrativos, as formas no perfectivo predominaram nas ações em primeiro plano, e o número alto de ocorrências dessas formas nos textos confirmou a Hipótese da Primazia do Aspecto de Bardovi-Harlig (1995), conforme a qual a marcação do passado perfectivo ocorre antes do passado imperfectivo durante o estágio da interlíngua. Nos textos dissertativos, nos quais a exposição de opinião é recorrente, predominaram as noções de

contínuo e habitual que são codificadas, em geral, por verbos no presente. Desse modo, parece-nos que, independentemente do nível de análise das formas verbais, o uso destas estará sempre à serviço do discurso, que por sua vez é construído com o objetivo de destacar para o interlocutor as informações essenciais. Percebemos, assim, que quanto maior o nível de interlíngua do aluno na L2, maior é o aproveitamento da categoria tempo na construção do texto.

Analisamos, também, a relação do uso da categoria tempo com a faixa etária em que a Libras foi adquirida. Nessa análise, os dados mostraram que os alunos que adquiriram Libras na idade adulta encontravam-se em um nível mais alto de interlíngua nas produções em L2, mas logo inferimos que as informações acerca da idade em quem os participantes adquiriram a Libras não nos deu conhecimento suficiente sobre como se deu esse processo, pois Sacks (2015) alerta que apesar de a Libras ser a L1 dos surdos, ela não é a língua majoritária, em consequência disso, esse público muitas vezes sente-se isolado. Quadros (2009), Góes (2012), Guarinello (2007), Fernandes (2003) e Finau (2008) ressaltam, ainda, que o domínio da língua nativa, apesar de ser essencial, não garante o acesso a uma segunda língua. Percebe-se, desse modo, que o domínio da L1, apesar de ser pressuposto para o ensino de L2, parece não ser suficiente para que o processo de aquisição da segunda língua seja concretizado, e isso não é uma particularidade dos surdos, pois muitos brasileiros estudam inglês por anos e não conseguem o domínio da língua.

Prosseguimos analisando relação entre a marcação da categoria tempo e o nível de sinalização dos pais ou responsáveis, fator extralinguístico que também não se mostrou relevante para a marcação da categoria tempo em L2. Contudo, destacamos a importância de crianças surdas serem expostas em contato primeiro com pessoas fluentes na Libras, sejam eles pais, professores ou outros, para em seguida iniciarem o processo de aquisição da L2. Esclarecemos que o questionário aplicado para a montagem do perfil dos participantes atentou-se apenas para o fato de os pais ou responsáveis sinalizarem ou não, ou seja, não buscamos informações sobre o nível de sinalização dos mesmos, visto que não tínhamos tempo para uma investigação mais detalhada.

Por fim, analisamos a relação da categoria tempo e a modalidade de ensino cursada pelo público da nossa pesquisa na Educação Básica, mas uma vez o fator extralinguístico não se mostrou relevante, mas defendemos que é preciso ter cuidado com as escolas que se classificam como bilíngues, pois se essas escolas assumissem o compromisso real de trabalhar com a L1 e a L2 de forma simultânea, certamente esse fator afetaria positivamente na marcação da categoria tempo pelo público analisado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a marcação das categorias tempo e aspecto na escrita em Português, ou L2, de surdos sinalizantes estudantes do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará. Para a realização desta pesquisa, decidimos considerar surdo o aluno cuja perda auditiva, independentemente do grau, acarreta dificuldade no estabelecimento da comunicação via oral-auditiva, e que é usuário da língua de sinais. Também levamos em consideração que a língua de sinais, modalidade linguística gesto-visual, constitui-se como a L1, ou língua materna, ou ainda língua natural da pessoa surda, essencial para a construção e para o desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo.

Definido o nosso público alvo, investimos em teorias que trabalham o processo de aquisição de uma L2 e nos deparamos com diferentes visões com relação aos processos de aprendizagem e de aquisição de uma segunda língua. Para alguns autores, como Krashen (1985), há dois processos distintos no momento em que alguém se aproxima de uma L2: um no qual certas estruturas da língua são internalizadas sem que tenham sido formalmente estudadas, decorrente apenas da exposição do indivíduo a ela; e outro no qual há um esforço intelectual para compreender o funcionamento da nova língua, como as regras de sintaxe ou o novo vocabulário. No caso da Libras, o que mais se aproximaria desse processo natural de internalização seria a escola bilíngue, na qual os alunos surdos devem ter acesso simultâneo ao Português e à Libras, e todos os professores e demais profissionais devem dominar as duas línguas. O segundo caso, por sua vez, pode ser representado pelas escolas tradicionais, nas quais a única ponte entre o aluno surdo sinalizador e o Português é o intérprete, visto que, geralmente, os demais alunos ouvintes e os professores não dominam a língua de sinais, resumindo a vivência com a L2 a um contato formal que trata de regras gramaticais.

Outro conceito muito discutido foi o de interlíngua, definido por Selinker (1972) como os sistemas linguísticos intermediários entre a primeira e a segunda língua que evidenciam o desenvolvimento linguístico do aprendiz; à medida que ele desenvolve sua competência, esses sistemas aproximam-se cada vez mais do modelo ideal – a língua falada pelos falantes nativos. Por esta razão, ao longo do nosso trabalho, ao nos referirmos ao nível dos alunos em L2, optamos por usar o termo bom nível de interlíngua ou baixo nível de interlíngua. Esse sistema linguístico intermediário nos permitiu observar, dentre outros fenômenos, a transferência da L1 para a L2 na marcação da categoria tempo. Ao tomarmos conhecimento da influência da L1 durante o processo de aquisição da L2, investimos no

estudo da marcação do tempo em Libras, para, em seguida, associarmos à marcação do tempo em Português. Por fim, realizamos a análise dos dados e chegamos às seguintes conclusões:

Primeiro, toda criança surda deveria crescer em um ambiente bilíngue. Tal concepção propõe o uso da língua de sinais como L1 e da oral-auditiva como L2, pois, assim, as crianças conseguiriam desenvolver melhor suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, uma vez que, por meio da linguagem, principalmente da Libras, aprimoram habilidades como abstração e memorização, que são críticas para o desenvolvimento pessoal. Destacamos que os surdos se valem da língua de sinais e, em algumas situações sóciodiscursivas, da modalidade escrita da língua oral-auditiva; e que, ainda, em outras ocasiões, serão as duas línguas usadas em alternância.

Segundo, a base dessa formação bilíngue deve incluir a modalidade escrita da língua de sinais, língua adquirida de modo natural pelos surdos, tendo em vista que, no processo de interação, o papel da escrita de sinais destaca-se, pois possui fundamental importância na constituição da identidade linguística/social/cultural do surdo e ajuda no reconhecimento de uma estrutura linguística da escrita da segunda língua. Afinal, a aquisição de segunda língua ocorre por meio da estrutura da língua materna, e o falante tem a propensão para transferir os valores paramétricos dessa para aquela até a estabilização dos conhecimentos da L2.

Terceiro, os surdos são capazes de se apropriar de uma segunda língua sem o apoio da oralidade, pois, de acordo Finau (2014), a aquisição da escrita da Língua Portuguesa por alunos surdos é mediada pela língua de sinais.

Quarto, apesar de detectarmos transferência da L1 para L2 na marcação da categoria tempo, na maioria dos textos - principalmente nos narrativos - a marcação temporal foi usada de forma consciente a favor do discurso, levando em consideração as informações essenciais e secundárias, ou seja, os locutores conseguem estruturar o sistema temporal e aspectual a serviço da organização das informações que devem ser passadas ao interlocutor.

Por fim, percebemos que apesar de os fatores extralinguísticos de controle (faixa etária em que a Libras foi adquirida, nível de sinalização dos pais ou responsáveis e modalidade de ensino cursada na Educação Básica) não terem influenciado a marcação da categoria tempo e aspecto nos textos do nosso *corpus*, fomos levados a refletir acerca da importância da coleta detalhada dos dados sociais referente à aquisição da L1, com o fim de que o resultado do cruzamento desses fatores de controle apresentem resultados coerentes.

Usando as palavras de Silva (2001), chamo atenção para a importância de trabalhos como este que divulgam a Libras como a primeira língua de uma comunidade que trabalha, que paga impostos e que possui vida social, mas que, infelizmente, tem sua inclusão social atrelada ao aprendizado do Português. Embora haja leis que garantam o acesso do surdo a vários lugares (como universidade, escola pública e mercado de trabalho), esses mesmos lugares não se prepararam para recebê-lo, e essa preparação reside no reconhecimento da necessidade da aquisição da Libras pelos ouvintes, e isso não poderá, jamais, ser feito em poucos dias. Assim, é importante que o aprendizado de Libras pelo ouvinte seja iniciado na escola, na Educação Infantil, como já é feito na rede privada com a língua inglesa. É essa aceitação da Libras pelo ouvinte que levará o surdo à identificação e à familiaridade com a comunidade brasileira ouvinte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janete Alves de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ALVARES, Maria Luisa Ortís. La transferencia, la interferencia y la interlengua en la enseñanza de lenguas próximas. **Scielo**. An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=es&nrm=abn. Acesso em: 11 nov. 2021.
- AMARAL, M; COUTINHO, A & MARTINS, M. **Para uma gramática da língua gestual portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.
- ANDERSEN, R. & SHIRAI, Y. **Discourse motivations for some cognitive acquisition principles**. Studies in Second Language Acquisition, 1994.
- ANDERSEN, R. & SHIRAI, Y. The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection. In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (org.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Londres: Academic Press, 527-570, 1996.
- BARDOVI-Harlig; KATHLEEN & Reynolds, DUDLEY W. **The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Aspect**. TESOL Quarterly, 29.1: 1995. p. 107-131
- BARRETO, E. Alécia. **A expressão do aspecto habitual: um estudo na fala e na escrita de Itabaiana/SE**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2014.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.
- BERTINETTO, P. M. On a Frequent Misunderstanding in the Temporal-Aspectual Domain: The 'Perfective-Telic Confusion'. In: CECHETTO, C. et al. (org.). **Semantic Interfaces: Reference, Anaphora and Aspect**. Standford, Califórnia: CSLI Publications, 2001.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2002.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BROCHADO, Sônia M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) UNESP, Assis. 2003.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

- CASTILHO, Ataliba. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTA, Mário Eduardo, (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto (2012).
- CHEDIER, Carolina Moreira. **Perfil de figura/fundo em crianças com e sem queixas escolares**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre artigos problemáticos**. Tradução: Lúcia Lobato; revisão: Mark Ridd, Brasília: UNB, 1995.
- COAN, M. **As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função (ões)-forma(s) em tempo real e aparente**. Tese (Doutorado em Linguística) Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- COMRIE, B. **Aspect**. (3 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- COOPER, R. L. **What do we learn when we learn a language?** TESOL, Quaterly, v.4, 1970.
- CORDER, S. P. **The Significance of learners errors**. IRAL, v. 5, 1967.
- CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, [1991] 2007.
- CRATO, Aline N.; CÁRNIO, Maria S. Análise da Flexão Verbal de Tempo na Escrita de Surdos sinalizantes. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 15, n 2, p. 233-250, Mai-Ago., 2009.
- CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado. Funcionalismo. *In*: **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2002. p. 159-241.
- CUNHA, F. C.; Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DAMHUIS, Resi. Immigrant children in infant-class interactions. *In*: **Studies in second language acquisition**. v. 15. n. 3. p. 305-331. USA, 1993.
- DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA, São Paulo, v. 32, n. 1, p.237-260, 2016.

DOWTY, David R. Word meaning and Montague grammar. In: **Synthese Language Library**. Dordrecht: Reidel, 1979.

DUFFY, J. T. **Ten reasons for allowing deaf children exposure to american sign language**. 1987

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

FELIPE, Tanya A. **A relação sintático-semântica dos verbos na Língua brasileira de Sinais**. Tese (Doutorado em Linguística) Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso básico / Livro do estudante**. 8. ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2007.

FELIPE, Tanya A; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor** – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FENEIS. **LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais**. Belo Horizonte, 1995.

FERNANDES, Sueli. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 1998.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli.; JESUS, Jefferson Diego de. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1628-1648, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10355> Acesso em: 2 fev. 2019.

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

FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. In: **Signótica**. v. 7, n. 1, p. 39–58, 1995. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7380>. Acesso em: 12 dez 2019.

FINAU, R. A. **Um estudo das categorias funcionais em textos escritos de deficientes auditivos**. Dissertação (Mestrado em Letras), Curitiba: UFPR, 1996.

FINAU, R. A. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Curitiba: UFPR, 2004.

FINAU, R. A. As marcas linguísticas para as categorias Tempo e aspecto nas Libras. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 260-300.

FINAU, R. A. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**. 2014, v. 14, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>. Acesso em: 10 maio 2018.

FINGER, I.; GONÇALVES, M. M.; SPULDARO, E. R. **A influência do aspecto lexical na aquisição da morfologia verbal do Português como L2**. 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/166346/000638858.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FONSECA, Ana Sofia Sobral. **Aquisição das propriedades morfológicas e semânticas do pretérito perfeito e imperfeito do português por falantes nativos de crioulo de Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: UNVL, 2010.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **A expressão do passado imperfectivo no português: variação/gramaticalização e mudança**. Tese (Doutorado em Linguística) Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2007.

FREITAS JR. Roberto. **A constituição discursivo-gramatical da construção (X)VS em inglês com o L2: indícios de formação da interlíngua**. Tese de Doutorado. UFRJ: Rio de Janeiro. 2011

FREITAS JR, Roberto; SOARES, Lia Abrantes Antunes; XAVIER, Hosana Sheila Rosa; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. **Será um grande de aprendizado: uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 - Interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua**”. Rio de Janeiro. Pensares em revista, v. 01, p. 07-29, 2018.

FRIEDMAN, L.A. **The manifestation of Subject, object, and topic in the American Sign Language**. Reprinted from: Subject and Topic. Academic Press, Inc. New York, San Francisco, London, 1975.

GALIARDI, C. & BARRELLA, F. F. Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia** (pp. 120-123). Ribeirão Preto: SBP, (1986).

GASS, S. M.; SELINKER, L. The Lexicon. In: GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. New York: Routledge, 1994. p. 449-477.

GIBBON, Adriana de Oliveira. **A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação**. Dissertação (Mestrado em Linguística) Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRACCA, Mirella Nunes. **O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo introdutório: do relato pessoal ao glossário**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, CS, 2017.

- GIVÓN, T. Tense-Aspect-Modality. In: **Syntax: a functional-typological introduction. v.1.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984. p. 269-320.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar.** Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- GIVÓN, T. **Syntax: an introduction.** Amsterdam: J. Benjamins, 2001.
- GIVÓN, T. **Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.
- GÓES, M.C.R. de. **Linguagem, surdez e educação.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GÖRSKI, Edair M. **O tópico semântico-discursivo na narrativa oral e escrita.** 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- GÖRSKI, Edair; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. In: **Working papers em Linguística**, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/10749>. Acesso em: 9 set. 2019.
- GORSKI, Edair Maria; TAVARES, Maria Alice. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. **Revista do Gelne.** v. 15, n.1/2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9411>. Acesso em: 4 ago. 2019.
- GROSJEAN, François. Interview. **The Bilingual Family Newsletter.** 19 (4), 4-7; 20 (1), 1-7. 2003.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos.** 2004. 208f. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar.** London: E. Arnold, 1985.
- HAMMARBERG, B. The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics.* In: **Language Teaching**, v. 48, n. 2-3, p. 91-104, jul., 2010.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure.** Oxford: Oxford Linguistics, 2008.
- HOPPER, Paul J. Aspect and Foregrounding in Discourse. In: GIVÓN, Tamy. **Discourse and Syntax.** New York: Academic Press, 1979.
- HOPPER, P.; S. THOMPSON. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language**, v. 56, n. 2: pp. 251-299, 1980.
- ILARI, R. **A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ILARI, R. **A expressão do tempo em português.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

- KIPPER, Elisângela. Aquisição de segunda língua em contextos de bilinguismo soceital. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 5, n 3, p. 88-102, jul / dez, 2012. Disponível em: Aquisição de segunda língua em contextos de bilinguismo societal | Semantic Scholar. Acesso em: 11 out. 2021.
- KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard Uiniverty Press, 1979.
- KNOORS, Harry; MARSCHARK, Marc. **Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundation**. Okford University Press, 2014.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4. ed. New York, Longman, 1985.
- YAVAS, M. **First and second language phonology**. San Diego, California: Singular Publishing Group Inc., 1994.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. **Principles of Linguistic Change – Social Factors**. Oxford: Blackwell, 2001.
- LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LAVANDERA, B. **Where Does de Sociolinguistics Variable Stop?** Language Society, Printed in Britain, 1977.
- LEAL, Christiana Lourenço. **Estratégias de referência da produção escrita de alunos surdos**. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2011.
- LEITE, Lígia; WEISSHEIMER, Janaina. O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 15 Número Especial: 417-439. 2013.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.; SILVA, I. B. de Oliveira. Propriedades funcionais verbais na língua brasileira de sinais. **Revista Linguística**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/viewFile/5473/6219> Acesso em: 23 mar. 2018.
- LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B. et al. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.
- MARCHESE, A. Comunicação, linguagem e pensamento. Em César Call; Jesus Palácios & Álvaro Marchesi. **Desenvolvimento Psicológico e Educação** (p. 200-216). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MARONEY, E. **Aspect in American Sign Language**. Ph.D Linguistics. Uiniversity of Nem Mexico, 2004.
- MCLAUGHLIN, B. **Second-language acquisition in childhood**. New Jersey: Hillsdale, 1978.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 161-184, 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982005000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 2 maio 2020.

MINTZ, B. F. Categorías verbales de aspecto y tempo em la lengua de señas mexicana, In: QUEZADA, M; MALSONADO, R. (Eds). **Dimensiones del aspecto em español**. Universidad Nacional Autónoma do México, México, 2005.

MOREIRA, R. L. **Um olhar da semiótica para os discursos em Libras**: descrição do tempo. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, S. P. F. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOGUEIRA, Márcia T. Considerações sobre o funcionalismo linguístico: principais vertentes. In: **X Seminário do grupo de estudos Discurso e Gramática**. Linguística funcional: a interface linguagem e ensino. Natal: EDUFRN/D&G, 2006, p. 23-40.

OLIVEIRA, Aline Moraes. A transitividade: da visão tradicional do Funcionalismo. **Percursos Linguísticos**. Vitória, ES. v. 2, n. 1, p. 25-24, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1700>. Acesso em: 1 ago. 2020.

OLIVEIRA, F. A. de. **Distinção entre aspecto lexical e gramatical na língua brasileira de sinais**. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-Graduação em Letras. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, Curitiba, 2018

OLIVEIRA-SILVA, Claudney Maria. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 230 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília – Universidade de Brasília, 2005.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária**: uma análise funcionalista. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. 119p.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos**. 2012. 265f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, Ceará, 2012.

PEREIRA, M. C. C. A. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 143-157. Editora UFPR, 2014.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, 2009.

QUADROS, R. M. (org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

- QUADROS, R. M. **Aquisição de escrita por alunos surdos**: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *Rev. bras. linguist. apl.*[online]. 2014, v. 14, n. 4, pp. 935-956. ISSN 1984-6398. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014005000023&script=sci_arttext . Acesso em: 10 fev. 2019.
- QUADROS, R. M. & KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- REICHENBACH, Hans. The tenses of verbs. *In: Elements of symbolic logic*. New York: The MacMillan Company, 1947.
- ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.
- SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SAID ALI, Manuel. **Gramática Secundária da Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: UnB, 1964.
- SALABERRY, R. The development of aspect in L2. *In: Salaberry, R. (org.). The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amesterdão: John Benjamins Publishing Company, 2000.
- SALLES, H. M. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1 e 2, Brasília: SEESP/MEC, 2002.
- SANTANA AP. **O processo de aquisição da linguagem**: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear. *Rev. Disturb. Comum*. 2005; 17(2): 233-243.
- SANTOS, Fernanda M. A. dos. **Marcas de Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Salvador: UFBA, 2009.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira.; YACOVENCO, Lilian Coutinho. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. **Revista Abralín**. v. 10, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32348/0>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- SCHÜTZ, Ricardo. **“Assimilação natural x ensino formal”**. *English Made in Brasil*, 2008. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-laxll.html> acesso em: 01 fev. 2020.
- SELINKER, L. **Interlanguage**. *IRAL*, v. 10, 1972.
- SILVA, M. P. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.
- SILVEIRA, E. S. da. **Relevância em narrativas orais**. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.
- SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C. (org.). **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Porto Alegre: mediação, 1997.

SINTE, A. Expression of time in French Belgian Sign Language. *In: MEURANT, L.; SINTE, A.; VAN HERREWEGHE, m. Sign Language Research, Uses and Praticice: Crossing views on theoretical and applied Sign Language Linguistics.* Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2013.

SOUSA, Aline Nunes de. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua).** Universidade federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística – Florianópolis, SC, 2015. 384p.

SPULDARO, Eliane Rauber. **A aquisição de distinções aspectuais em Português como segunda língua por falantes nativos de Inglês: o exemplo dos pretéritos perfeito e imperfeito.** 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

STERN, H.N. **Perspectives on 2nd language teaching.** Toronto: Ontario Institute for studies in Education, 1970

STOKOE, William C. **Sign Language structure.** Silver Spring, Maryland, Linstok Press, 1960.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. *In: SKLIAR, C. et al. Atualidade da educação bilíngue.* Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SWAIN, M. Bilingualism without tears. *In: CLARKE, M.; HANDSCOMBE, J. (Ed.). On TESOL'82: pacific perspectives on language learning and teaching.* Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1983. p. 35-48.

TAVARES, Maria Alice. **A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação / variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista.** Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Sociolinguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TÉLLEZ, L. R.; CALDERÓN, V. P. Una experiencia en el desarrollo de la segunda lengua. *In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE/BICULTURAL PARA SORDOS. Anais [...].* Santiago, Chile, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. Continuidades de tipos de verbos e situações e de formas e categorias verbais e tipos de texto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 44, p. 183-200, 24 ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637075> Acesso em: 20 ago. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Capinas: UNICAMP, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão.** Uberlândia: EDUFU, 2006.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. **The philosophical review.** v. 2, n. 2. 1967, p. 143- 160.

VERKUYL, H. J. A. **Theory of aspectuality – The interpretation between temporal and atemporal structure.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VIEIRA, M. I. S. **O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem da criança surda filha de pais ouvintes.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Faculdade de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: SP, 2000.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **As leituras aspectuais da forma do progressivo do português brasileiro.** Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, 2003.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; & HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. *In*: WEI, Li. **The Bilingualism Reader.** London; New York: Routledge, 2007. 541 p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZESHAN, U. **Sing language in Indo-Pakistan:** a description of a signed language. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000.

ZIMMER, M. C. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora:** uma abordagem conexionista. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. *In*: MACEDO, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FARIAS, Emília. **Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ANEXO A – PARECER

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Pesquisador: JEANE MARIA ALVES DE MENDONCA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83793417.2.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.611.042

Apresentação do Projeto:

Neste estudo serão analisados os dados de escrita coletados em um contexto de sala de aula do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará. Participarão deste estudo descritivo e qualitativo sujeitos surdos sinalizadores do sexo feminino e masculino, graduandos do curso em questão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as marcas linguísticas para a categoria Tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores a partir dos gêneros textuais relato pessoal e artigo de opinião.

Objetivo Secundário:

Identificar quais formas marcam linguisticamente a categoria Tempo, na modalidade da língua escrita do aluno surdo sinalizador; examinar os condicionamentos linguísticos na marcação da categoria Tempo na produção textual do aluno surdo sinalizador; verificar se o uso dos marcadores dessa categoria verbal em textos escritos por surdos sinalizadores é resultado da transposição da estrutura da Libras para a Língua Portuguesa, e se essa transposição é característica de textos produzidos em uma segunda língua ou é característica peculiar da Libras; elaborar propostas, à luz dos pressupostos givonianos, para o ensino da categoria Tempo ao aluno surdo sinalizador.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.611.042

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco que o indivíduo participante da pesquisa corre é baixo, uma vez que apenas o entrevistaremos e usaremos os textos que o mesmo produzirá em contexto de sala de aula, desse modo, o possível risco que o participante poderá correr é sentir-se constrangido caso não consiga produzir os textos propostos.

Benefícios:

Acreditamos que esta pesquisa possui uma forte justificativa social por seu aspecto prático, pois se relaciona diretamente à vivência docente, uma vez que as análises ao longo da pesquisa e seus resultados subsidiarão trabalhos em sala de aula, pois sabe-se o quanto é importante que esta população (surdos) conheça e saiba utilizar as estruturas linguísticas do Português escrito de forma adequada, para que possa ter uma melhor evolução escolar, inserção social e mais fácil acesso ao mercado de trabalho. Neste sentido, estratégias e metodologias de ensino da língua escrita são fundamentais para o incentivo e a adequação das produções escritas dessa população, desse modo, é fato que os participantes serão indiretamente beneficiados, uma vez que a comunidade a qual pertencem terão benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante pois busca elaborar estratégias e metodologias de ensino da língua escrita para o incentivo e a adequação das produções escritas de sujeitos surdos sinalizadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram todos apresentados. Conforme solicitado a pesquisadora incluiu o TCLE.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1013855.pdf	11/04/2018 21:18:57		Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.611.042

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T_C_L_E.pdf	11/04/2018 21:17:15	JEANE MARIA ALVES DE MENDONCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/04/2018 21:53:24	JEANE MARIA ALVES DE MENDONCA	Aceito
Cronograma	Cronograma_.pdf	06/03/2018 21:17:31	JEANE MARIA ALVES DE	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	26/02/2018 23:03:23	JEANE MARIA ALVES DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostho.pdf	26/02/2018 22:52:52	JEANE MARIA ALVES DE	Aceito
Outros	Carta_de_Solicitacao.pdf	15/11/2017 15:17:00	JEANE MARIA ALVES DE	Aceito
Outros	Declaracao_de_fiel_depositario.pdf	15/11/2017 15:15:52	JEANE MARIA ALVES DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia.pdf	15/11/2017 15:14:15	JEANE MARIA ALVES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Institucional.pdf	15/11/2017 15:12:46	JEANE MARIA ALVES DE MENDONCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 20 de Abril de 2018

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (por Jeane Maria Alves de Mendonça) como participante da pesquisa intitulada “**A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizantes do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará**”. Desse modo, sua participação é livre e você pode recusá-la se essa for a sua vontade. É importante ler atentamente as informações abaixo e fazer qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa consiste na apresentação em sala de aula dos gêneros relato pessoal e artigo de opinião ao participante da pesquisa, seguida da produção textual desses gêneros pelo participante. Após a produção, os textos serão coletados e usados somente para mapear as formas da categoria em questão, não havendo a adição de riscos ao participante da pesquisa ou prejuízos ao bem-estar do mesmo.

É importante destacar que as informações provenientes dessa pesquisa serão utilizadas apenas para os fins descritos e não haverá identificação da participante, com exceção do responsável da pesquisa. Quanto à divulgação das mencionadas informações, esta será feita apenas entre os profissionais estudiosos do assunto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e não será remunerada. Entretanto, caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Jeane Maria Alves de Mendonça Instituição: Universidade Federal do Ceará Endereço: Rua Dr. Rodrigo Codes Sandoval, 240, Apto 106. Bairro: Mondubim; Fortaleza – Ceará. CEP: 60711-455 Telefones para contato: (85) 9 8928-3840 / (85) 9 9624-3840
--

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua
--

Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
_____	_____	
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
_____	_____	
Nome da testemunha (se o voluntário não souber ler)	Data	Assinatura
_____	_____	
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura
_____	_____	

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizantes do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM PARA MONTAR O PERFIL DOS ALUNOS.

1. Qual é o seu nome?

2. Qual é a sua idade? _____

3. Em qual semestre do Curso de Letras você está? _____

4. Com quantos anos você aprendeu LIBRAS?

5. Seus pais ou os responsáveis por sua criação são:

ouvintes sinalizadores.

ouvintes não sinalizadores.

apenas um dos responsáveis ouvinte sinaliza.

surdos sinalizadores⁹¹.

surdos não sinalizadores.

um dos responsáveis é ouvinte e o outro é surdo sinalizador.

um dos responsáveis é ouvinte e o outro é surdo não sinalizador.

6. Sua Educação Básica (ensino fundamental e médio) foi realizada:

apenas em escola de ouvinte.

apenas em escola bilíngue.

uma parte em escola bilíngue e uma parte em escola de ouvintes.

7. Se você marcou o último item da questão 6, informe por quanto tempo você estudou em escola bilíngue?

8. Você consegue ler com facilidade textos em língua portuguesa?

SIM (____) NÃO (____)

9. Você gosta de ler textos em língua portuguesa?

SIM (____) NÃO (____)

10. O que você acha mais difícil ao escrever em português?

ORTOGRAFIA

ACENTUAÇÃO

PONTUAÇÃO

USO DE PRONOMES

⁹¹ Ao longo do trabalho, optamos por substituir a expressão “surdo sinalizador” por “surdo sinalizante”, mas como o questionário foi aplicado antes dessa substituição, mantivemos este documento sem alterações.

() PALAVRAS COMPOSTAS

() TEMPO E MODO VERBAIS

OUTROS: _____

11. Você gosta de escrever em português?

SIM (____)

NÃO (____)

Email: _____

Telefone: _____

ANEXO E – DISSERTAÇÃO / ATIVIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOCTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

Nome do aluno participante: _____

Telefone: _____

Email: _____

Texto 01

Parto de bebê filho de pais surdos é acompanhado por intérprete de libras
O bebê Márcio nasceu em Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná, com 3,05 kg e ouvinte.



Uma paciente com deficiência auditiva foi acompanhada de uma intérprete durante o parto do filho em Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná. Foi a primeira vez que um parto foi traduzido em gestos na cidade, segundo os médicos.

Além de Vanessa Dias da Silva, o marido, Ozéias Oliver, também é surdo. Eles disseram ter se assustado quando descobriram que teriam um filho. Muitas dúvidas cercaram o casal durante a gestação. Quando iam ao médico, não entendiam o que o profissional falava. Assim como o médico também não entendia o casal.

Foram nove meses de preocupação, até que um dia antes do parto, ela pediu ajuda da Maria Daniela Mendes, que é intérprete da língua de sinais.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2019/04/22/parto-de-bebe-filho-de-pais-surdos-e-acompanhado-por-interprete-de-libras.ghtml>

Acesso em: 03/08/19

Texto 03

Pesquisa realizada no Distrito Federal sobre a importância do conhecimento de LIBRAS para os profissionais da saúde.

Entrevista com 101 médicos de 24 especialidades. A maior parte dos médicos declarou já ter realizado atendimento de pacientes surdos (92,1%). Destes atendidos, 70,3% estavam acompanhados por uma pessoa que exerceu o papel de intérprete. Dos 101 médicos entrevistados. Apenas um dos 101 médicos declarou ter conhecimento básico de Libras mas 76,2% consideraram o conhecimento de Libras importante para sua prática médica. Vejamos os gráficos:

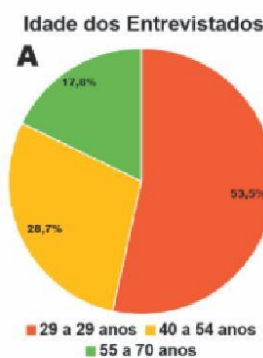


Figura A: 17,8% = 29 anos / 28,7% = 40 a 54 anos / 53,5% = 55 a 70 anos

Já atenderam pacientes surdos

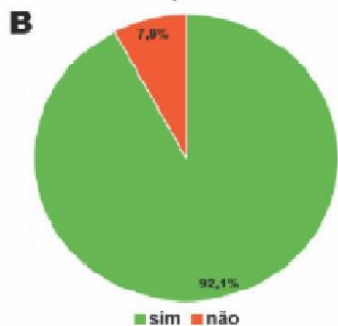


Figura B: 7,9% = Não / 92,1% = Sim

Pacientes surdos acompanhados

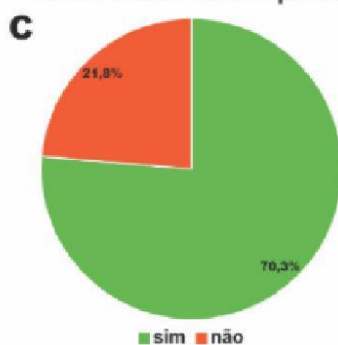


Figura C: 21,8 = Não / 78,3 = Sim

GOMES, Leticia Ferreira et al. . Conhecimento de Libras pelos Médicos do Distrito Federal e Atendimento ao Paciente Surdo. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro , v. 41, n. 3, p. 390-396, Sept. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022017000300390&lng=en&nrm=iso>.

Texto 03

A GERAÇÃO DE YOUTUBERS SURDOS QUE ESTÁ ENSINANDO LIBRAS NA INTERNET

"O principal objetivo do canal é esse, mostrar para os ouvintes que eles precisam reconhecer nossa língua."



Antes, nós nos sentíamos excluídos pelos ouvintes, mas agora não mais, estamos convivendo muito mais com eles, aprendendo o português e ensinando Libras", compartilha Tainá Borges, 16 anos, em entrevista ao HuffPost Brasil.

A jovem de Caxias do Sul é surda e junto com o seu irmão Andrei Borges, também surdo, comandam o canal Visurdo do Youtube. Para Tainá, a internet é uma das ferramentas mais importantes para ter contato com a comunidade ouvinte.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo da sua formação, produza um texto dissertativo-argumentativo em Língua Portuguesa sobre o tema: **A importância do conhecimento de LIBRAS por parte dos ouvintes, para a inclusão dos surdos.**

ANEXO F – RELATO PESSOAL / TEXTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A1

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

Disto eu nasceu tive a doença meningite, não aconteceu
sundo. Eu perdi audição aos 6 anos de idade, come-
cei usar aparelho auditivo de 7 anos, depois entendi
a (p) fazer fonoaudiológico da APARDA, e eu tinha
os surdos, mas eu entendi o contato aos surdos.

Em 2007, me mudei estudar na escola de surdos
do Instituto Cearense de Educação de Surdos,
eu não comunicava da LIBRAS, e sei o básico Alfa-
beto Manual, então, na hora do intervalo e aprendi
observar os surdos. Já aprendi rápido até concluí-
do do Ensino Médio.

Entrei da Universidade em 2016.12 e trabalho
bolsista do PACC - Aprendizagem Cooperativa
há 1 ano.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A2

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

Eu estudo na faculdade, curso de Letras Libras e trabalho da bolsista iniciação científica PIBIC/UFSC, coordenação de Celes/Perneis/ceana... gosto de sair com meus amigos, estudar, assistir os filmes, bate-papo com meus melhores amigos.

Meu sonho é passar mestrado e doutorado na área de linguística aplicada, gosto da motivação para comunidade surda.

Minha família sabem falar de Libras só pouquinho, única da minha irmã sabe falar de libras, porque ela me ajudar bastante como tradutor, sabe? Fico feliz por ela tem aprender de verdade comunicação com os surdos até eu.

Ano passado eu passei uma bolsista de extensão na UFC, nome: "Catálogo on-line de Internacional", e o foi aprendi uns coisas e oportunidade conhecer acadêmico, também fui participante Encontro Universitário Faça Comunicação oral pesquisas da minha bolsista. Esse ano que eu trabalho na PIBIC/UFSC pesquisar corpus de Libras foco área de Libras e Linguística.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A3

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

13

Na família, não tenho dificuldade de me comunicar com família por costume mesmo que um dos parentes não saiba sinalizar. No trabalho, iniciei há pouco tempo, no começo realmente foi difícil por causa da comunicação de língua de sinais que no trabalho não tem conhecimento, mas sempre encaro as dificuldades sem dependência dos pais responsáveis. Quando entrei em depois da adolescência, oculto, decidi conversar com família sobre o surdo sem dependência, para que possa acompanhar o filho surdo que quer alcançar os objetivos sem problema.

A4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça
ORIENTADORA: Márluce Coan
PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A4

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

Quando eu tinha 6 meses de bebê, minha mãe descobriu que sou surda, minha mãe está muito preocupado, ela procurou muito qualquer lugar uma escola bilingue por isso ela tem filha é surda, então encontrou a escola bilingue é IFS depois ICES, duas escolas tem libras, eu comecei aprender em libras também a minha mãe aprendeu falar libras ela precisou comunicar com filha surda, minha mãe aprendeu libras onde escola IFS é curso de libras, mas meus tios (as), meus irmos e meus primos não aprendem nada libras é muito difícil, comunicam com família, eu nunca fui trabalhar, eu fiz o curso de instrutor de libras comecei estágio de instrutora no CREACE só um pouco experiência, depois eu passei universidade curso de letras libras, eu aprendi muito coisa na UFC.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
 DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça
 ORIENTADORA: Márluce Coan
 PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de
 Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A5

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

Passado eu tinha 14 comecei o trabalho e
 depois e logo casa pig que depois 3 mês já des-
 tui o trabalho que depois eu ja escola e profi-
 ssional mesmo o quando o trabalho e estagio
 instrutor que mesmo criança surda e la ex-
 ha e bilíngue, depois eu ja terminou 6 mês de
 formação, terminou que eu ja fez o enen-
 que depois 2016 anos ja passou faculdade
 e letra mas depois eu gosto faculdade de
 letras, mas eu quero o futuro formação
 profissional, que eu quero que mesmo e sala
 surda. eu era criança que comecou da escola
 bilíngue, minha mãe que aprendeu de libras
 por causa que pouco comunicacao de mim.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A6

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

MINHA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA FAMÍLIA NO COMEÇO FOI ANOS DE DEDICAÇÃO E FORÇA DE VONTADE. PARA APRENDER MUITAS COISAS ESCRITAS E FALAS, APESAR DE SER SURDO DESDE NASCENÇA TIVE DIFICULDADE DE APRENDER E SE COMUNICAR. NO TRABALHO TAMBÉM PASSEI POR ESSA FASE, CONTENDO PRECONCEITO E BULLYING. NO TRABALHO EU FIZ O CONCURSO DA PREFEITURA E PASSEI, NO QUAL AINDA ESTOU TRABALHANDO ATUALMENTE À 10 ANOS COMO AGENTE DE ENDEMIAS, SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL. SENDO ÚNICO SURDO DE FORTALEZA TRABALHA NESTA ÁREA, O TRABALHO NÃO VALORIZA MUITO AS PESSOAS DEFICIENTES E NEM PROMOVE AO CARGO. NA FACULDADE É UMA ALEGRIA QUE NÃO TEM EXPLICAÇÃO, ENCONTREI UMA ÁREA AONDE POSSO SER BASTANTE RECONHECIDO E VALORIZADO, HOJE DOU AULA NA UFRJ CURSO DE LIBRAS INTERMEDIÁRIO E SOU REPRESENTANTE DO CURSO LETRAS LIBRAS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A7

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

Desde eu nasci era surda profunda, por conta de rubéola que a minha ~~foram~~ mãe teve quando ~~ela~~ até pegar nessa doença, porém a minha família ficou grande preocupada por causa de mim, foi neste momento foi difícil, porque não sabia em comunicar comigo, e que me levava para o fonoaudiólogo que tinha uns dois anos de idade que começou a lutar para falar e se comunicar da fala, e também me colocava numa escola particular e regular e não tinha o intérprete.

Na verdade, eu era uma pessoa oralizada e uso labial e ainda uso até hoje.

Portanto, neste comecei a aprender em Libras foi desde aos 10 no Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), era que entendia em alguns sinais, porque eu convivía com os surtos de que surdos por isso frequentava em meio dificuldade de entender na comunidade surda.

Além disso, entre na faculdade que não tinha o intérprete, mas tinha dentro me acessibilidade, e depois descobri e tive o intérprete e que aceitei até me formei nesta faculdade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DOUTORANDA: Jeane Maria Alves de Mendonça

ORIENTADORA: Márluce Coan

PROJETO: A categoria tempo na escrita de alunos surdos sinalizadores do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará

Relato Pessoal

Aluno(a): A8

Relate-nos alguma experiência vivida por você na família, trabalho, faculdade ou em outro ambiente. Procure ser o mais detalhista possível.

Desde a criança tinha 6 meses minha
mãe queria brincar bater os palmas
em ambiente mais estudado, pois estava e
preocupava que foi levar o médico desadmi
o surdez. Também tinha 4 anos comecei
fonia e também escoli o curso único segundo.

Primeiro tinha 10 anos para escola surda
que foi admitir com o curso de comunidade
surda, estava interessado.

ANEXO G - DISSERTAÇÕES / TEXTOS

B1

Brazil mães tem experimemente sobre os surdos por isso tem interpretes um pouco só na escola, mas outros como hospital, empregos e etc. Os surdos sabem e sempre lista, quem que qualque os interpretes sei esta lugar para os surdos ficar alieis. Isso é problema mas quando mães uma paciente nasceu hoje no hospital e tem interpretes, uma paciente ficou feliz, mães dela surdo também ficou porque tem difícil de comunicam as mães sabem falar em português por isso é importante sempre estar com interpretes as mães ~~para~~ ~~saib~~ ~~de~~ ~~trabalhar~~. Sempre tem que ficar com os interpretes mães porque os surdos também precisa aprender português e mães precisa chamar os interpretes, é facil, os surdos aqui ficar com feliz.

B2

"A geração de youtubers surdos que está ensinando Libras na internet"

Porque os dois surdos irmãos são youtubers, isso é o importantes para comunidade surdos.

Também Gabriel Isaac responde para ovidentes não saber sobre comunidade surda, mas que ovidentes tem youtube porque os surdos podem também.

A sociedade ovidentes não conhecem por falta de conhecimento para Libras, ter conhecido para isso.

Os surdos precisam aceitar em Português e Libras para ovidentes.

Todos surdos tem difícil comunicar para ovidentes

B3

Eu não consigo encontrar livros ou aprender livros ou
vai pensar lá porque de certo tem grande pessoa não vou
conversar com livros surdos falar legal não preciso aprender francês
vai trabalhar supermercado. Assim falta intérprete.

Eu preciso conversar não tem comunicação hospital muito
Difícil mais minha família ajuda surdo.

B4

Intérpnete lutar tenha ajuda tem possível su
principal Surdo porque Surdo como futuro vida
Exemplo se pode acontecer vida Surdo medo
tem perdeu e vir não conhecer o que Significa
palavra remedio mas Surdo difical palavra
Significa eles não quero me dar azar por isso
chama Intérpnete pior nada onde salva vida
tambem família ajuda Surdos difical tem
sofere parece obrigação mas pode tem
tuame revisão vida por isso fez igual não
quero azar vida.

B5

De acordo, a internet em Youtubers dos surdos como vídeos com ensino da Libras, criatividade o assunto, qualquer, se ouvintes querem aprender da língua de sinais, existe de youtube do surdos, uma coisa, necessidade comunicação do surdo, é própria linguagem da Libras.

É mais importante, surdos realmente a apresentações, cria rede social, como ~~twitter~~ ouvintes vão entenderem sobre os Surdos.

B6

As pessoas precisa aprender em outros para comuni-
car com os surdos. Porque tem gente que precisa dos
medicos, banco e etc... Muito dificil pra comunicar com
os surdos e e bom os ouvintes aprender pra comunicar
com os surdos pra melhorar pra surdos.

B7

"Aglomeração de youtube curdos que está ensinando libras na internet"

São eles ser leito é criar plano youtube importante é por isso a causa pra não começar parafreica de libras, comunidade curdos mas o primeiro com São eles ser coragem coisa aprender youtube, EU sou a exerce Brasil lerlo, curdos ser é possível qual exemplo humano isso. Vocês apena para causa e coitado para curdos, diverfa não aceita! Poram TV precisa ~~com~~ entendera consiga?

"EU ser coragem e leito mas não deixar render a vida como futuro, vocês empatia qual qualquer e real me consella aceita!"

B8

É importante em libras com ouvinte porque? Precisa comunicação para os surdos. Então aprende mais libras habilidade, meus pais fui pro curso em libras eu feliz porque? É comunicação melhor, verdade eu estou sofrer muito difícil falta de comunicação porque com minha família não estão entenderem, informações eu era criança começar aprendendo em libras 6 anos então estudante quando formatura e agora na faculdade Letras Libras. Oficial Libras

B9

O porque que se dá fazendo ele no sala
como a secho quem um falar não mas dizer do
ter com significa e nos use ouler tentar como
aprende conhecimento acha mais importância por
nos sabe aquele da eles fazer entende ao melhor
o ter libras foi e do ou gente na surdos
nos que para falando tenta. ~~ouler~~

Está no tenho estudar cultura do surdo
a ver um os sua música com das precisa.

Antes disse uma não ter falando no apenas
sabia como fazendo aprender o surdos pessoas
que e isso no difícil qualquer assim.

B10

A comunidade dos rudes, pelo menos do que se percebe, na verdade todos que têm importância de livros. Acolher-se ajuda o ser humano complicações.

Quanto entender as pessoas, muito dificuldades, depois as coisas de livros precisam trabalhar no médico com pacientes.

Todos no Brasil desenvolverá comunicação de interpretar de que responsáveis acompanhamos.

Conhecimento de livros frequentes de realizados as coisas, qualquer o jeito na idade a maioria de um ano a anos aprendizado, porém têm totalmente médicos.

o Sendo de muitos, já virado os médicos porque é responsável de produzir e aprender nos estudos para mostrar no internet.

B11

Materia ouvinte não sabe libras porque nunca conheceu a cultura surda e identificado surda, mas algumas pessoas ouvintes sabem libras pois é mais necessário comunicar com amigos surdos, também mais importante comunicar com paciente ou cliente surdo.

Materia surdos foram pro médico e infelizmente não conseguiu comunicar claramente pois alguns profissionais de área de saúde nunca estudou a língua de libras na faculdade antes.

Profissionais de área de saúde é importante pra aprender libras por causa comunicar com pacientes surdos que precisam.

No 1º texto médico ficou medo por não conseguir comunicar bem com paciente surda de gestação mas qualquer momento vai conseguir fazer melhor.

B12

Os pessoas surdos usa sempre comunicar
acontecer mas laibras acessibilidade algumas
limites profissinais intérpretes outras,
tambem médico difícil labias não conseguem
falar não sabem LIBRAS, precisa acessibilidade
com intérpretes com surdos uma comunicação.

Geração informação mostrar mundo contem-
ponto social comunidade surdos e ouvintes
interagir LIBRAS observação you tube pessoas
significativo ser mundo 'próprio mundo
nao em própria língua e LIBRAS

B13

O visurdos é rede social youtuber, visurdos são dois irmãos surdos, eles ensinam para ouvintes e surdos. Podemos também interprete de libras para conhecimento a comunidade de surda. Qualquer tipo de assunto sobre surdos e cultura surda. Importante fazer a sociedade, acessibilidade, depressão, a vida e outros.

Surdos tem lutado por educação dos surdos, escola bilíngue, empresa, hospital e qualquer lugar.

Youtuber é muito importante para fazer a comunidade de surda, que divulgar a educação dos surdos. Porque é muito gente problema, falta de comunicação e interprete de libras.

B14

ACESSIBILIDADE DOS SURDOS JÁ ESTÁ SENDO PENSADA. TANTO CRESCIMENTO POR EM RECONHECER OS CAPACIDADES DE COMUNICAÇÃO ATRAVÉS LIBRAS. POR ISSO, IMAGINAM AO ATENDIMENTO DA CLÍNICA, ESTIVE UM SURDO TINHA DOENÇA CARDIOLOGICA, COMO VAI SER ESCURTAMENTO SOBRE O SENTIDO DOS DORES COMO VAI EXPLICAR AO MEDICO PARA ENTENDER? POR ISTO DEVERIA SABER AO COMUNICACAO LIBRAS DO PROPRIO AO MEDICO, MELHOR DO QUE INTREPENTE. O FATO DO MEDICO PRECISA ESCURTAR MAIS ENTENDER SITUACAO.