



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Dissertação de Mestrado

**ESTUDO DOS QUANTIFICADORES *TUDO* E *TODO*
NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2**

RAMON CORREA MOTA

BRASÍLIA

2013

RAMON CORREA MOTA

**ESTUDO DOS QUANTIFICADORES *TUDO E TODO*
NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Gramática: Teoria e Análise.

Linha de Pesquisa: Estudos da interlíngua na aquisição de português (escrito).

Orientadora: Dr.^a. Rozana Reigota Naves.

Coorientadora: Dr.^a. Heloísa Maria Moreira Lima de Almeida-Salles.

BRASÍLIA

2013

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

RAMON CORREA MOTA

**ESTUDO DOS QUANTIFICADORES *TUDO E TODO*
NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística; área de concentração: Gramática: Teoria e Análise; linha de pesquisa: Estudos da interlíngua na aquisição de português (escrito).

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Rozana Reigota Naves – Orientadora
Instituto de Letras – LIP/UnB

Prof^ª. Dr^ª. Heloísa M. M. L. de Almeida-Salles – Coorientadora
Instituto de Letras – LIP/UnB

Prof^ª. Dr^ª. Daniele Marcelle Grannier – Membro Interno
Instituto de Letras – LIP/UnB

Prof^ª. Dr^ª. Marina Rosa Ana Augusto – Membro Externo
UERJ

Prof. Dr^ª. Eloisa Nascimento Silva Pilati – Suplente
Instituto de Letras – LIP/UnB

Aprovado em: 1º de julho de 2013.

Para a Vovó Angelina Cimini (*in memoriam*):

Com todo o meu carinho, presenteio-lhe com este trabalho, pois, entre nós, ainda existe, um sentimento impossível de se explicar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o responsável pelas coisas boas que acontecem em minha vida! Por ter me colocado no mundo educacional dos surdos, fazendo com que eu me sinta importante para esses estudantes. Por ter me dado uma família querida. Por me mostrar que a humildade e a determinação são chaves que abrem novos caminhos. Pelas batalhas e pelas vitórias conquistadas. Pela tristeza que sempre vira confete. Obrigado por tudo!

À Santa Bárbara, a quem sou eternamente devoto.

Aos meus pais, Liah Cimini e Cláudio Mota, por terem me apoiado em toda a minha trajetória acadêmica. Pelo carinho e amor que têm por mim.

À Professora Heloísa Salles por ter dado o pontapé inicial e, numa etapa subsequente, à professora Rozana Naves, que também conduziu com muita determinação a pesquisa. Ambas, com muita rigidez, me orientaram com seriedade e dedicação. Pelas sugestões e pelos comentários tão sensatos. Encontro-me realizado durante o período do mestrado. Obrigado por me conduzir no âmbito da Teoria Gerativa. Minhas redentoras!

Às professoras Marina Rosa Ana Augusto, Daniele Marcelle Grannier e Eloísa Pilati, por terem aceito, gentilmente, o convite para compor a banca examinadora.

Ao professor Andrew Nevins, muito obrigado pelos atendimentos via *Skype*, pelos *workshops* e algumas disciplinas na UnB, com contribuições interessantíssimas.

À Helena Vicente, uma mulher memorável na minha trajetória acadêmica!

À Patrícia Tuxi, por ter me apresentado à importância de estudar a LSB, por ter me inspirado desde a graduação.

À Sandra Patrícia Faria, pelo incentivo à pesquisa desde a graduação.

Aos meus caríssimos amigos e colegas da pós, em especial, Altair Gomes, Bruna Moreira, Cristiany Fernandes, Darto Silva, Edite Santos, Humberto Borges, Júnia Lorena, Letícia Cunha, Magali Araújo, Mirna Hübner, Moacir Júnior, Zenaide Teixeira, pelo apoio nas disciplinas e pelos momentos de discussão referente aos temas estudados. Às minhas queridinhas, Nathalia Costa e Tânia Borges, do funcionalismo.

Aos estudantes surdos do CEF 04 e CED 06 de Taguatinga.

Aos meus estudantes surdos e ouvintes do GISNO, pelo carinho.

À Isabel Oliveira.

À Ângela, Renata, Gabriela e Humberto, pelos atendimentos pontuais no PPGL/LIP.

Ao REUNI, pela bolsa de estudos!

Aos amigos e colegas, em especial, Tânia Costa, Suely Andrade, Fabíola Paiva, Keyla Reis, Pollyanna Braz, Ari Dantas, Alanna Oliveira, Fernanda Maciel, Sanny Patu, Tia Nice, um muito obrigado!

Bonito mesmo é essa coisa de vida: um dia quando
menos se espera, a gente se supera e chega mais perto
de ser quem – na verdade – a gente é.

Fernanda Mello

RESUMO

Esta dissertação dedica-se a investigar o comportamento sintático dos quantificadores ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões) na interlíngua de surdos aprendizes de português (L2). Os dados foram coletados em duas escolas do sistema público de ensino, com quatorze participantes que participaram de dois testes – um de produção eliciada a partir de imagens animadas e outro de preenchimento de lacunas em frases do português. A análise dos dados teve como resultados as seguintes constatações a respeito da interlíngua dos surdos: (i) equilíbrio no uso do quantificador ‘todo’ em relação à forma ‘tudo’ (ambos percebidos como formas); (ii) predomínio da função modificador em relação à função núcleo; (iii) preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado. Com base no trabalho de Vicente (2006), analisamos a posposição do quantificador (ordem [DP Q]), mais utilizada na interlíngua, como atribuindo uma informação resumitiva ou afirmando a referência conhecida ao sintagma quantificado (introduzida na estrutura do enunciado ou com o apoio da imagem), o que confirma a hipótese de que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, a que se associa um correlato morfossintático. Os resultados corroboram, também, a Hipótese do Acesso Parcial à GU e a constatação, corrente na literatura (em especial Emmorey *et al* (1995), que desenvolvem pesquisa com sujeitos surdos) de que a aquisição tardia de L1 prejudica o desenvolvimento linguístico dos indivíduos.

Palavras-chave: Quantificador universal. Interlíngua. Aquisição de português escrito (L2).

ABSTRACT

This dissertation investigates the syntactic behavior of the quantifiers 'tudo' / 'todo' (*all*) in the interlanguage of deaf subjects, learners of written Portuguese (L2). Data were collected in two schools in the public school system, with fourteen subjects who participated in two tests – one test was an elicited production of sentences from animated images and the other test was a task of filling-in sentences of Portuguese. Data analysis and results had the following findings regarding the interlanguage of the deaf subjects: (i) balance in the use of the quantifier forms 'tudo' and non-inflected 'todo' (both perceived as non-marked forms), (ii) predominance on the function of modifier in relation to the function of head, (iii) preference for the postponed position in relation to the quantified phrase. Based on the work of Vicente (2006), we analyzed the postposition of the quantifier (the order [DP Q]), most commonly used in the interlanguage, such as assigning a resumptive information or stating the known reference to the quantified phrase (introduced in the structure of the sentence or in the image support), which confirms the assumption that L2 acquisition is guided by semantic properties that have a morphosyntactic expression. The results support also the hypothesis of Partial Access to UG and the assertion, present in the literature (especially Emmorey *et al* (1995), who develop research with deaf subjects) that the late acquisition of L1 impairs language development of individuals.

Keywords: Universal quantifier. Interlanguage. Acquisition of written Portuguese (L2).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Verbo GOSTAR em LSB.....	37
Figura 2 – Verbo DAR/ENTREGAR em LSB.....	37
Figura 3 – Sinal COM/JUNTO em LSB.....	41
Figura 4 – Episódio 1.....	50
Figura 5 – Episódio 2.....	52
Figura 6 – Episódio 3.....	54
Figura 7 – Episódio 4.....	55
Figura 8 – Episódio 5.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Referente ao Q _{TUDO1}	16
Quadro 2 –	Referente ao Q _{TUDO2}	16
Quadro 3 –	Referente ao Q _{TUDO3}	16
Quadro 4 –	Referente ao Q _{TODO1}	17
Quadro 5 –	Referente ao Q _{TODO2}	17
Quadro 6 –	Referente ao Q _{TODO3}	17
Quadro 7 –	Referente ao Q _{TODO4}	18

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sobre os participantes da pesquisa.....	48
Tabela 2 – Distribuição das formas de ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões).....	58
Tabela 3 – Função do quantificador (modificador/núcleo).....	58
Tabela 4 – Posição do quantificador em contexto de modificação.....	59
Tabela 5 – Forma do quantificador empregada por sentença.....	61
Tabela 6 – Forma do quantificador (todo) por sentença.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	22
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
1.1. A TEORIA GERATIVA	22
1.2. AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA (LSB) POR CRIANÇAS SURDAS.....	26
CAPÍTULO 2.....	29
AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA DE ACORDO COM A HIPÓTESE DA GRAMÁTICA UNIVERSAL	29
2.1. HIPÓTESES TEÓRICAS SOBRE AQUISIÇÃO DE L2	29
2.1.1 <i>Hipótese do Não Acesso</i>	<i>30</i>
2.1.2 <i>Hipótese do Acesso Parcial.....</i>	<i>31</i>
2.1.3 <i>Hipótese do Acesso Total</i>	<i>33</i>
2.2. ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS (ESCRITO) POR SURDOS	33
2.2.1 <i>Chan-Vianna (2003, 2006): Estruturas de posse</i>	<i>34</i>
2.2.2 <i>Pires (2005) e Pires e Lopes (2007): Aquisição da flexão verbal de português....</i>	<i>36</i>
2.2.3 <i>Finau (2007): Aquisição de tempo e aspecto</i>	<i>39</i>
2.2.4 <i>Mesquista (2008) e Mesquita e Salles (2010): Aquisição de preposições</i>	<i>41</i>
2.2.5 <i>Salles e Chan-Vianna (2010): Nominais nus e definidos genéricos</i>	<i>43</i>
2.3. CONCLUSÕES PARCIAIS	45
CAPÍTULO 3	46
O QUANTIFICADOR UNIVERSAL NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2	46
3.1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS: CONTEXTUALIZAÇÃO	46
3.1.1 <i>Participantes.....</i>	<i>46</i>
3.1.2 <i>Testes</i>	<i>49</i>
3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS	50
3.2.1 <i>Teste 1.....</i>	<i>50</i>
3.2.2 <i>Teste 2.....</i>	<i>59</i>
3.3. CONCLUSÕES PARCIAIS	63
CAPÍTULO 4	65
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65

4.1. O QUANTIFICADOR UNIVERSAL EM PORTUGUÊS E OS DADOS DE INTERLÍNGUA DOS SURDOS.....	65
4.1.1. <i>Vicente (2006): O estudo sobre o quantificador ‘todos’ no PB.....</i>	65
4.1.2. <i>Discussão dos dados de interlíngua dos surdos em face dos estudos de Vicente (2006)</i>	69
4.2. DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO: CONSTATAÇÕES A PARTIR DOS DADOS DE INTERLÍNGUA DOS SURDOS.....	71
4.3. CONCLUSÕES PARCIAIS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

INTRODUÇÃO

Pretendemos examinar nesta dissertação o processo de aquisição de português na modalidade escrita como segunda língua (L2, doravante) por aprendizes surdos, que têm a Língua de Sinais Brasileira (LSB, doravante) como L1. Em particular, investigamos o uso dos quantificadores ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões), em dados de interlíngua extraídos de textos produzidos por surdos, em diferentes estágios da escolarização, cujas características apontam existirem estágios diferentes de interlíngua. Para contextualizar preliminarmente a situação do fenômeno, apresentamos, a seguir, dados de interlíngua de surdos aprendizes de português L2, nos quais se pode observar o uso desses quantificadores universais, conforme ilustrado em (1) e (2), respectivamente para ‘tudo’ e ‘todo’ (e flexões):¹

- (1) a. A pantera dedo [azul tudo]. (a, 6º ano, EF).
 b. O pink pegou a tomate e estourou [tudo]. (e, 8ºano, EF).
 c. Palm pintor ver qhe (que) um balde, o pink empurrou a porta chuta o palm silêncio com mancha [a tinta tudo]. (D, 2º ano, EM).
- (2) a. A pantera dedo pinta [azul todo]. (b, 6º ano, EF).
 b. O Pantera tem dedo [azul todos]. (c, 7º ano, EF).
 c. Pink fez a panela o comida, ele pegar o tomate espremer [tomate todo] vermelho. (C, 2º ano, EM).

Na análise dos dados da interlíngua, defendemos a hipótese de que a língua materna (L1) pode interferir gramaticalmente na aquisição da língua alvo pelo aprendiz (SELINKER, 1972; ELLIS, 1993, 1997; CRAATS *et al.*, 2000; e muitos outros).

Os dados apresentados mostram que existe variação na escolha das formas pronominais do quantificador, com uso da forma ‘tudo’ nas diferentes posições sintáticas – seja como núcleo do sintagma (cf. (1b)), seja como modificador do nome (cf. (1a-c); (2a-c)). Além disso, o uso da forma invariável ‘tudo’ (cf. (1)), e das formas variáveis de ‘todo’ (cf.

¹ As letras minúsculas ou maiúsculas entre parênteses substituem a identificação do informante que produziu o dado. Ao lado dessas letras, inserimos o ano escolar do sujeito, seguido das siglas EF (Ensino Fundamental) ou EM (Ensino Médio).

(2)), nos diferentes contextos, aponta para a possibilidade de haver estágios diferentes na interlíngua de surdos aprendizes de PB. Considerando as propriedades dos quantificadores em LSB, e adotando a abordagem da gramática gerativa e a teoria de Princípios e Parâmetros, levantamos a hipótese de que a interferência da L1 dos surdos ocorre em termos da hipótese do acesso parcial à GU. Nessa abordagem, a L1 (que é a LSB) é o estado inicial do desenvolvimento linguístico. Assim, as propriedades paramétricas que determinam o uso do quantificador universal em LSB determinam as características da interlíngua, no que se refere ao uso do quantificador universal nos estágios iniciais da produção escrita de surdos, cabendo discutir as condições que promovem o desenvolvimento linguístico na aquisição da língua alvo, o português (L2).

De fato, notamos que os quantificadores TUDO e TOD@, em LSB, apresentam sinais específicos (cf. quadros de (1) a (7), adiante).² Tais sinais, nessa língua, não apresentam marca morfológica específica de flexão de gênero e número em contextos de concordância com o elemento nominal modificado pelo quantificador. Por outro lado, os diferentes sinais dos quantificadores não são variantes livres, pois existem condições sintático-semânticas que determinam sua ocorrência na estrutura oracional.



Similarmente, no português brasileiro (PB, doravante), as formas ‘tudo’ e ‘todo’ (e flexões) têm distribuições distintas: enquanto o quantificador ‘tudo’ ocorre como núcleo do sintagma, o quantificador ‘todo’ ocorre como modificador do nome. Além disso, ‘todo’, mas não ‘tudo’, apresenta marcas flexionais, estabelecendo concordância com o nome, e pode ocorrer antes ou depois do sintagma nominal (‘todos os alunos foram aprovados’; ‘os alunos todos foram aprovados’). Nas variantes vernaculares, entretanto, é comum encontrarmos a forma não flexionada ‘tudo’ em contexto de modificação nominal, quando em posição pós-nominal (‘os aluno(s) tudo foram aprovados’ *versus* ‘*tudo os alunos foram aprovados’).

As características da interlíngua observadas indicam haver estágios no desenvolvimento linguístico dos aprendizes. Se, por um lado, percebemos que, em certos contextos, o TUDO, em LSB, corresponde ao ‘tudo’ em português, por outro lado, em outros contextos, não existe essa correspondência.



Passamos a exemplificar os sinais para o quantificador universal em LSB com dados colhidos no dicionário eletrônico Acesso Brasil (<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>):

² Adotamos o sistema de notação em “letra maiúscula” para designar os sinais em LSB, que representam itens lexicais do português, e o carácter “@” para indicar gênero (que pode ser masculino ou feminino, já que a LSB não possui marcas morfológicas de gênero).



Quadro 1 – Referente ao Q_{TUDO1}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TUDO1}		
Contexto:	Para totalidade de alimentos, sem qualquer restrição.	
Classe gramatical:	Pronome indefinido.	
Exemplo:	Eu comi tudo.	



Quadro 2 – Referente ao Q_{TUDO2}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TUDO2}		
Contexto:	Para artigos e mercadorias.	
Classe gramatical:	Pronome indefinido.	
Exemplo:	Vendi tudo da minha loja.	


Quadro 3 – Referente ao Q_{TUDO3}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TUDO3}		
Contexto:	Para totalidades, sem restrições.	
Classe gramatical:	Pronome indefinido.	
Exemplo:	Quero tudo isso.	



Quadro 4 – Referente ao Q_{TOD@1}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TOD@1}		
Contexto:	Diariamente.	
Classe gramatical:	Advérbio.	
Exemplo:	Todos os dias eu vou à escola.	



Quadro 5 – Referente ao Q_{TOD@2}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TOD@2}		
Contexto:	Totalmente, completamente.	
Classe gramatical:	Advérbio.	
Exemplo:	Eu trabalhei o dia todo.	

Quadro 6 – Referente ao Q_{TOD@3}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TOD@3}		
Contexto:	Cada, qualquer.	
Classe gramatical:	Pronome indefinido.	
Exemplo:	Faço ginástica todas as tardes.	

Quadro 7 – Referente ao Q_{TOD@4}.

Glosa	Configuração de mão	Movimento
Q _{TOD@4}		
Contexto:	Conjunto de pessoas ou grupo.	
Classe gramatical:	Pronome indefinido.	
Exemplo:	Aprovaram todos os estudantes.	

A análise dos quadros mostra que a descrição dos sinais para TUDO E TOD@ em LSB precisa ser refinada. Apesar de esta questão estar fora do escopo deste trabalho, tecemos breves considerações para justificar a nossa intuição.

Primeiro, de acordo com os exemplos dados, os sinais nos quadros 1, 2 e 3 correspondem à noção semântica de totalidade em um conjunto, sendo a ocorrência dos sinais associada a contextos em que o quantificador pode aparecer vinculado diretamente ao processo verbal (*comer tudo, vender tudo, querer tudo*), embora a composição do sinal seja distinta em cada uma das situações, a depender, aparentemente, do tipo semântico do referente a que se aplica o processo verbal (se alimentos ou mercadorias/objetos, por exemplo).

Por outro lado, o sinal no quadro 5 parece remeter à noção semântica de ‘inteiro’: *Eu trabalhei o dia todo/ inteiro*. Encontra-se, portanto, inadequadamente descrita no dicionário como advérbio.

Já o sinal apresentado nos quadros 4, 6 e 7 é aparentemente o mesmo, embora se distingam em termos do parâmetro do movimento. Chama a atenção o fato de o sinal ser descrito no quadro 4 como advérbio e nos quadros 6 e 7 como pronomes indefinidos, quando o tipo de exemplo é semelhante: *todos os dias, todas as tardes, todos os estudantes*. A nosso ver, não se justifica, nesse caso, falar de mais de um sinal para TOD@. Ao contrário, supomos que se trate do mesmo sinal, sendo as diferenças de movimento decorrentes da assimilação do ponto de articulação do elemento modificado (*dia, tarde, estudante*).³

³ É interessante observar a correspondência com as formas do quantificador em inglês: no caso dos quadros 1, 2 e 3, a correspondência pode ser feita com *all*, mas não com *every* – ou seja, apenas a leitura quantificacional é gramatical; no caso de 4, 6 e 7, aceita-se a correspondência tanto com *all* quanto com *every*, o que significa que a leitura distributiva também é gramatical; já em 5 a correspondência é com *whole*. Estes fatos serão considerados por nós em pesquisas futuras sobre a expressão do quantificador universal em LSB.

O mesmo raciocínio acima pode se aplicar aos sinais nos quadros (2), (3) e (5), que têm uma configuração de mão com a participação de todos os dedos, mas se distinguem pelo movimento. E, quanto ao quadro (1), Grannier (c.p.) observa que pode se tratar de empréstimo do português, uma vez que a configuração de mão corresponde à letra T, que é a letra inicial da palavra ‘tudo/ todo’ em português.

Sobre a ordem do quantificador em relação ao elemento modificado em LSB, como a bibliografia disponível não descreve essa propriedade sintática dos quantificadores TUDO e TOD@ em LSB, realizamos gravação com os estudantes surdos profundos do Ensino Médio de uma escola pública em Brasília, solicitando que eles sinalizassem sentenças usando o quantificador em contextos de modificação. O resultado das gravações demonstrou preferência pela ordem [DP Q] (quantificador posposto) em relação à ordem [Q DP] (quantificador anteposto), a qual teve poucas ocorrências.

O estudo sobre a aquisição de português L2 por surdos usuários de LSB como L1 tem importância sob diferentes pontos de vista. Um deles é o estudo das propriedades da L1, que, no caso de LSB, constitui uma contribuição relevante, diante da relativa escassez de investigações a respeito dessa língua, e mais especificamente em relação ao tema em análise.

Nos manuais didáticos para o ensino de LSB, encontramos referência aos quantificadores em LSB, os quais são designados ora como advérbio, ora como adjetivo, não havendo, portanto, um tratamento específico sobre sua distribuição sintática – de cunho descritivo e explicativo.

Igualmente, em relação à questão da aquisição de português (como L2) por surdos, são escassos os trabalhos, particularmente em termos dos estudos gerativistas de aquisição de L2, como no caso da hipótese do acesso parcial à GU. Nesse sentido, propomos desenvolver a pesquisa com a finalidade de observar se as propriedades do quantificador universal em LSB interferem na aquisição dessa categoria no português (escrito), o que possibilitará discutir a natureza de aquisição de L2, considerada diferentemente da aquisição de L1.

Nossa hipótese é a seguinte: os surdos, inicialmente, não flexionam o quantificador de acordo com a gramática língua alvo – apresentam preferência pelo quantificador universal ‘tudo’, tendo em vista a ausência da flexão em LSB. À medida que se amplia o acesso ao *input* (adequado) do português (escrito), o que ocorre, por hipótese, gradativamente nos níveis escolares, a categoria da flexão se configura de acordo com os traços do nome modificado e com as propriedades das categorias projetadas na estrutura do Sintagma Determinante (DP, do inglês, *Determiner Phrase*).

É evidente que o estudante surdo entra em contato com a leitura e, portanto, com o *input* adequado da L2, em estágios após a alfabetização (6º ao 9º ano, por exemplo). Defendemos, portanto, em termos da hipótese adotada, que a aquisição dos parâmetros da língua alvo será mediada pela L1, sendo ainda determinada pelo acesso a traços formais interpretáveis (conforme propõe Tsimplici (2003)). Uma questão remanescente é se ocorre a aquisição parcial ou total da L2, o que não será conclusivo em nosso trabalho.

As questões que norteiam esta pesquisa são:

- a) Que propriedades a interlíngua do aprendiz surdo manifesta em relação à aquisição do quantificador universal em português (escrito)?
- b) Por que os surdos aprendizes de português L2 recorrem à forma não flexionada ‘tudo’ nos contextos em que são esperadas as formas flexionadas ‘todo/toda/todos/todas’?

Os caminhos que percorremos para responder as questões de pesquisa levantadas a partir da problematização do fenômeno têm uma descrição pertinente nos objetivos gerais e específicos:

- a) Objetivo geral: Investigar, com base no Quadro da teoria Gerativa, especificamente no modelo de Princípios e Parâmetros, modificado pelo Programa Minimalista (Chomsky, 1981, 1986, 1995 e subsequentes), os dados de interlíngua produzidos por aprendizes surdos, referentes ao uso do quantificador universal (Q) no nível sintático, a partir de produção escrita em português.
- b) Objetivos específicos:
 - Constituir o *corpus* a partir de dados gerados pelos participantes, por meio da aplicação de testes elaborados pelo pesquisador, de que resulta produção escrita em exercícios em sala de aula.
 - Observar a relação de concordância do quantificador no DP, em dados de interlíngua.
 - Investigar as propriedades gramaticais do sistema de quantificação universal no português, na LSB e na interlíngua, com vistas a propor uma generalização das propriedades dessa categoria.

Esta dissertação encontra-se estruturada do seguinte modo. No Capítulo 1, apresentamos os pressupostos teóricos deste trabalho, que se insere no quadro da Gramática Gerativa, incluindo uma discussão sobre aquisição de língua materna, conforme a Hipótese da

Gramática Universal. No Capítulo 2, focamos as hipóteses teóricas a respeito da aquisição de segunda língua e resenhamos alguns estudos sobre a interlíngua, os quais contribuem para a compreensão do desenvolvimento linguístico de surdos aprendizes de português L2. O Capítulo 3 traz a metodologia da pesquisa e a descrição dos dados que constituíram o *corpus* deste trabalho. No Capítulo 4, fazemos uma análise dos resultados buscando correlacioná-los, por um lado, à proposta teórica de Vicente (2006) para a análise do quantificador em português e, por outro lado, às questões sobre desenvolvimento linguístico (especificamente, a hipótese do período sensível para a aquisição de língua). Em seguida, apresentamos as Considerações Finais.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. A Teoria Gerativa

Noam Chomsky, em sua relevante contribuição à linguística moderna, argumenta que a mente humana é dotada biologicamente de um componente específico responsável pela aquisição de língua: a faculdade de linguagem. Segundo esse pressuposto, qualquer pessoa, em condições mentais normais, é capaz de aprender uma língua. O processo de aquisição de L1 é natural e inevitável. Além de adquirir o nível estável de sua gramática nativa, é possível, por opção, adquirir uma segunda língua, a qual, por hipótese, corresponde a um estado mental (estável) na mente humana. À exceção dos casos de bilinguismo simultâneo (em que a aquisição da segunda língua se dá por mecanismos naturais, semelhantes aos da aquisição da L1), os mecanismos de aquisição da L2 estão comumente relacionados ao ensino formal.

Os estudos da Teoria Gerativa circunscreveram-se inicialmente como resposta ao modelo *behaviorista* em relação à descrição dos fatos linguísticos, conforme manifestado por Noam Chomsky (1957). A crítica severa do linguista pautou-se sobre a crença, formulada na tradição *behaviorista*, de que a aquisição de língua ocorre por meio da imitação, do ensino explícito dos padrões de uma língua e da memorização de uma lista de propriedades gramaticais e lexicais. A abordagem de Skinner, formulada no âmbito da Psicologia, sustentava a hipótese de que a língua materna ou língua nativa é adquirida por meio da interação com o ambiente e por princípios mecânicos de aprendizagem, tais como: estímulo, reforço, analogia, privação, memorização etc.

Segundo Lobato (1986), Chomsky resgatou a filosofia do pensamento racional de tal modo que enfraqueceu os pilares do *behaviorismo* ao indagar como se explicaria a rapidez de aquisição de uma criança imersa numa língua tão complexa e exposta a dados truncados, erros de fala e sentenças fragmentadas – tal condição é também conhecida como ‘pobreza de estímulo’. A hipótese de Skinner não previa o *status* criativo do falante em emitir enunciados

jamais ditos, e a capacidade de julgar a gramaticalidade de sentenças e muito menos as características da aquisição de L1, em face da pobreza do estímulo. Além disso, Chomsky observou que a criança não precisa de evidência negativa para adquirir a L1. Assim, propôs a tese do “inatismo” – que foi o ponto de partida para a revolução cognitiva da década de 50 e a descrença no modelo de Skinner. A hipótese inatista argumenta existir um órgão biológico de linguagem, específico à espécie humana, e especializado para fins de comunicação, expressão e pensamento – diferentemente da linguagem dos animais, usada somente para fins comunicativos. Acrescenta ainda que o referido aparato genético específico à linguagem humana é considerado como ‘autônomo’, embora interaja com outros módulos cerebrais/mentais, os quais correspondem às capacidades cognitivas como, por exemplo, o sistema de navegação (encontrado também nos insetos) e o sistema da visão (tal como se manifesta nos mamíferos).

A teoria gerativa de linguagem busca adequação descritiva e explicativa dos fatos linguísticos. O duplo interesse de análise propõe descrever como uma criança aprende rapidamente a gramática de sua língua e consegue produzir sentenças bem formadas (gramaticais) em tão pouco tempo de contato com a experiência (ou seja, com os dados do *input* linguístico), e explicar o motivo de uma criança não produzir sentenças mal formadas (agramaticais).

Conforme Chomsky, a hipótese inatista não descarta a relação entre a aquisição e a interação do indivíduo com o ambiente, porém, advoga, por hipótese, existir uma faculdade de linguagem biologicamente determinada, a qual constitui um dispositivo inato de aquisição de língua (LAD, do inglês, *Language Acquisition Device*), formado por um estado mental inicial (S_0), correspondente à GU, que entra em contato com o *input*, isto é, com Dados Linguísticos Primários (PLD, do inglês, *Primary Linguistic Data*), gerando sucessivos estágios mentais intermediários até atingir o estágio estável da gramática particular (G_L). O estágio estável da gramática interna da criança em relação à língua à qual foi exposta designa-se como “competência” (conhecimento gramatical), a qual deve ser distinguida do “desempenho” (produção das sentenças).

O estado inicial, também conhecido como Gramática Universal (GU), contém princípios universais e parâmetros. Segundo essa concepção, é possível esclarecer o aparente paradoxo entre a diversidade linguística e a rapidez de aquisição da língua materna pela criança – evidência para acreditar numa base comum para todas as línguas.

Os princípios são invariáveis e constituem o aparato da gramática, a fim de limitar o número de línguas possíveis, enquanto os parâmetros são abertos e compõem-se de um

número restrito de valores, tendo como referência os dados de *input*. Igualmente, em condições normais, o *output* deve ser similar ao *input*. O modelo em (1) representa como ocorre o processo de aquisição de L1, nessa abordagem teórica:

$$(1) \quad \text{PLD} \rightarrow \text{GU} \rightarrow \text{G}_L$$

(HORNSTEIN *et al.*, 2005, p. 03).

De acordo com esse modelo, a mente da criança, em contato com o ambiente linguístico adequado, e pelas propriedades de seu aparato modular perfeito – a GU, é capaz de converter os dados de *input*, que, por sua vez, contêm as informações necessárias (valores paramétricos marcados), em *output*, aquilo que se entende por língua. No caso da criança surda, o aparato perceptual da audição apresenta restrição para os dados de *input* de uma língua oral. Nesse caso, a modalidade visoespacial é considerada ideal para aquisição de língua materna. É curioso observar que as construções produzidas pela criança são coerentes e criativas (a competência gramatical excede os dados linguísticos primários), levando a crer na hipótese de haver um aparato potente e específico à espécie humana – aquilo que se conhece por faculdade de linguagem.

No modelo teórico do Programa Minimalista (MP, do inglês, *Minimalist Program*), o qual pressupõe a existência da arquitetura de Princípios e Parâmetros, considera-se que o modelo de língua consiste de um léxico e um sistema computacional. O léxico especifica os itens do sistema computacional e suas propriedades idiossincráticas. A informação do léxico é imprescindível para o sistema computacional, excluindo-se o que for redundante (HORNSTEIN *et al.*, 2005).

O sistema computacional estabelece relação com as interfaces: Forma Fonética (PF, do inglês, *Phonetic Form*) e Forma Lógica (LF, do inglês, *Logical Form*), as quais estão em interação com os sistemas Articulatório-Perceptual (A-P), ou sensorio-motor, e Conceitual-Intencional' (C-I), respectivamente. Se forem satisfeitas as condições de legibilidade nas interfaces, a derivação converge em PF e LF. Caso contrário, a derivação fracassa. O esquema a seguir apresenta a proposta de derivação sintática no MP:

- (2) $N = \{A_i, B_j, C_k \dots\}$
 ↓ *Select & Merge & Move*
 Spell-out → PF
 ↓ *Select & Merge & Move*
 LF

(HORNSTEIN *et al.*, 2005, p. 73).

O esquema em (2) é analisado do seguinte modo: em cada expressão linguística, a Numeração (N) representa a coleção dos itens lexicais disponíveis na língua, sendo determinados pela operação *Select* e combinados pela operação *Merge* – que se aplica recursivamente para ligar dois objetos sintáticos α e β , configurando-se em um novo objeto $\gamma = \{\alpha, \beta\}$, quantas vezes forem necessárias. Os objetos sintáticos, uma vez formados, podem ser movidos por meio da operação *Move* para que seus traços sejam checados. Em consonância com *Move*, a operação *Agree* realiza a concordância do par $\gamma = \{\alpha, \beta\}$. Se, por um lado, α apresenta traços formais interpretáveis, por outro lado, β apresenta traços não interpretáveis, redundantes, os quais devem ser valorados e eliminados na derivação. Depois de *Spell-out*, os traços fonéticos e semânticos dos itens são processados separadamente, em PF e LF, respectivamente.

Na postulação do nível de interface articulatorio-perceptual, Chomsky (1995 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 29) admite o estatuto linguístico das línguas de sinais:

A concepção de que a articulação e a percepção envolvem a mesma interface (representação fonética) é controversa, e os problemas obscuros relacionados à interface C-I (conceptual-intencional) é ainda mais. O termo articulatorio é tão restrito que sugere que a faculdade de linguagem apresenta uma modalidade específica, com uma relação especial aos órgãos vocais. O trabalho nos últimos anos em língua de sinais evidencia que essa concepção é muito restrita. Eu continuarei a usar o termo, mas sem quaisquer implicações sobre a especificidade do sistema de output, mantendo o caso das línguas faladas.

Sobre a situação linguística dos surdos, Ferreira Brito (1995), Quadros (1997), Salles *et al.* (2002) e muitos outros estudiosos destacam que a língua ideal para o surdo é a língua de sinais (LS), por ser uma língua de modalidade visoespacial. A LS não tem como recurso o som, mas desfruta do canal visoespacial, além de possuir propriedades gramaticais sofisticadas e altamente complexas como as demais línguas naturais. Considera-se que os princípios da GU são aplicáveis a diferentes modalidades de língua, incluindo-se a modalidade visoespacial (CRAIN; LILO-MARTIN, 1999).

1.2. Aquisição de Língua Materna (LSB) por Crianças Surdas

Como já foi dito anteriormente, é inegável que os dados de *input* oferecidos pelo ambiente em que a criança se encontra são cruciais para a aquisição de sua língua materna. Embora esses sejam dados considerados como epifenomenais, ou seja, como que envolvendo diversos fatores (do tipo cultural, político, social, entre outros), esses fatores não interferem no desenvolvimento da competência linguística na L1. Como a criança surda apresenta obstruções no canal auditivo, o *input* apropriado vincula-se à modalidade visoespacial. No entanto, a criança surda não fica impossibilitada de aprender uma língua oral (LO, doravante), devendo ser utilizados outros mecanismos de instrução para o desenvolvimento da proficiência em língua oral, que, nesses moldes, nem sempre é satisfatória.

Sobre a aquisição de língua por crianças surdas, Quadros (1997) afirma que a aquisição de língua de sinais (LS, doravante) é equivalente ao processo de aquisição de LO pelos ouvintes. A autora demonstra que produções linguísticas que advêm de crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentam características comparáveis às de crianças ouvintes, pois o *input* linguístico é adequado. Inversamente, a aquisição de L1 por crianças surdas que têm pais ouvintes apresenta características distintas, pois elas adquirem tardiamente a L1, em fase escolar ou em outro momento.

Quadros (1997) argumenta que o processo de aquisição de LS por crianças surdas (filhas de pais surdos) apresenta estágios de aquisição, a saber: o período pré-linguístico, o estágio de um sinal, o estágio das primeiras combinações e o estágio de múltiplas combinações.

No ‘período pré-linguístico’, Petitto e Marantette (1991 *apud* QUADROS, 1997, p. 70) observaram o balbucio em bebês (surdos e ouvintes), desde o nascimento até por volta dos quatorze meses, sendo um fenômeno natural, fruto da capacidade inata para a linguagem. Sobre tal fato, observaram que os bebês surdos manifestam dois tipos de balbucio manual: o silábico e o gesticulado. O primeiro apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético da LS, enquanto o segundo não apresenta alguma organização interna.

O ‘estágio de um sinal’ apresentado por uma criança surda tem início a partir dos doze meses de idade, período paralelo ao ‘estágio de uma palavra’, que ocorre para a criança ouvinte. Sobre tal fase de aquisição, Lilo-Martin (1986 *apud* QUADROS, 1997) observa que a criança começa a desenvolver o conhecimento pelos mecanismos físicos, como, por exemplo, o uso das mãos ou trato vocal. Nesse sentido, Petitto (1987 *apud* QUADROS, 1997) argumenta que a criança surda, por volta dos quatorze meses, apresenta ‘gestos’ que não são

‘sinais’, sendo parte da produção gestual (ou balbucio) no estágio pré-linguístico. Petitto ainda notou que as primeiras produções de sinais produzidos pela criança apresentam formas ‘congeladas’ (aspecto identificado também na produção adulta), isto é, sinais que não são flexionáveis, do tipo MOTHER (‘mãe’). Quando um sinal apresenta flexão (também utilizado na produção adulta), a criança faz uso de formas morfofonêmicas. O uso da apontação é recorrente até um determinado período, sendo que, inicialmente, é direcionado para indicar pessoas e objetos. Com o desenvolvimento linguístico, esse aspecto torna-se gramaticalizado (uso pronominal – e demais funções).

No estágio das ‘primeiras combinações’, após quatorze meses, a construção sintática é constituída pela ordem sujeito-verbo (SV), verbo-objeto (VO), e num período mais avançado, usam-se construções do tipo sujeito-verbo-objeto (SVO) (v. Fischer (1973) e Hoffmeister (1978), *apud* Quadros 1997). Conforme Quadros (1997), em LSB, os verbos ancorados ao corpo, do tipo de GOSTAR e PENSAR, fazem com que as crianças utilizem duas estratégias para estabelecer as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. A primeira envolve a concordância verbal, que necessita do sistema pronominal para acioná-la, enquanto a segunda, a ordem dos argumentos de acordo com o verbo. Ainda no referido estágio, a criança utiliza o sistema pronominal de forma bastante inconsistente. Os pronomes pessoais são utilizados por meio da indicação dos referentes. Muitas vezes, em tal período, é comum que qualquer criança cometa ‘erros de reversão pronominal’; no caso da criança surda, a apontação é direcionada ao interlocutor para referir-se a si mesma.

Para Petitto (*apud* Quadros, 1997), a criança usa o sinal ‘YOU’ (‘você’) como um item congelado, não dêitico, não recíproco e que se refere somente a ela. Assim, os estudos ressaltam que o entendimento dos pronomes não é óbvio dentro do sistema linguístico (ASL, LIBRAS, por exemplo), pois, se a relação indicativa entre a forma indicada pela criança e o referente não for compreendida, a plurissignificação da apontação pode ser empecilho para a aquisição de outros elementos gramaticais.

No estágio de ‘múltiplas combinações’, que surge entre os dois e os três anos de idade, acontece a “explosão de vocabulário”. Têm-se aqui as distinções derivacionais com a utilização das formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos, como o sinal ‘CADEIRA’ e ‘SENTAR’ – mesma Configuração de Mão, porém, o movimento é duplicado no primeiro sinal em relação ao segundo. Após os três anos de idade, a criança começa a utilizar o sistema pronominal com referentes não presentes, empilhando-os, de forma inadequada, num único ponto no espaço.

Por volta dos seis anos de idade, a criança surda adquire, de modo consistente, a gramática de sua língua. Os estímulos visuais fornecidos por essa modalidade de língua ampliam cada vez mais a habilidade de visão/compreensão dos surdos. Como já foi argumentado, o processo de aquisição da LS por uma criança surda que recebe o *input* adequado é análogo ao de uma criança ouvinte. Assim, de acordo com os estudos discutidos anteriormente, é possível sustentar a hipótese de que a L1 ideal para o surdo seja a LS.

Na mesma linha de raciocínio, adotamos a hipótese de que a criança surda é capaz de adquirir a LO, desde que seja exposta ao *input* linguístico adequado, o que vem confirmar a capacidade humana de adquirir língua(s), mediante a faculdade de linguagem.

CAPÍTULO 2

AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA DE ACORDO COM A HIPÓTESE DA GRAMÁTICA UNIVERSAL

A hipótese de haver um componente cerebral específico à espécie humana, denominado “faculdade de linguagem”, conduz à suposição de que o indivíduo pode adquirir qualquer língua. Diferentemente da aquisição de L1 – que ocorre por meio natural e sempre é bem sucedida –, a aquisição de L2 caracteriza-se por manifestar o fenômeno da opcionalidade, definida como a ocorrência de formas convergentes e não convergentes com a língua alvo. Supõe-se que esse processo ocorre com o apoio de estratégias explícitas da gramática da primeira língua (L1), no contato com os dados da língua alvo (L2), cabendo verificar o papel da GU na reconfiguração da interlíngua e aquisição dos valores paramétricos da L2. Nesse processo, a variabilidade aparente na manifestação das categorias gramaticais pode ser vista como sistemática e caracterizada pela presença da primeira língua como fonte de opcionalidade (SORACE, 1999). Reportam-se muitas situações em que as crianças adquirem duas línguas simultaneamente. Assim, é possível considerar que a GU configure os valores paramétricos entre as línguas manifestadas naquele ambiente, fazendo com que a criança construa ambas as gramáticas – ressaltando-se adequados *input* e modalidade.

2.1. Hipóteses Teóricas sobre Aquisição de L2

Estudos divergentes têm sido confrontados ao tentarem responder qual seria o papel da GU na aquisição de L2. Nesse sentido, apresentam-se, de modo descritivo, três hipóteses recorrentes na literatura: (i) Hipótese do Não Acesso – nenhuma categoria da GU encontra-se disponível para o processo de aprendizagem de L2; (ii) Hipótese do Acesso Parcial – a L2 é mediada pela L1; e (iii) Hipótese do Acesso Total – a aquisição de L2 é análoga à de L1.

2.1.1 Hipótese do Não Acesso

A Hipótese do Não Acesso (no inglês, *Non-Access Hypothesis*) prevê que os mecanismos de aquisição de L1 e de L2 ocorram por processos cognitivos distintos. A primeira sobrevém por meio da faculdade de linguagem, e a segunda, através de mecanismos de aprendizagem. Supõe-se que, na aquisição de L2, os princípios e os valores paramétricos da GU, uma vez configurados, não podem ser acionados novamente. Os pesquisadores que adotam tal abordagem alegam que o aprendiz, numa idade avançada, apresenta dificuldades em aprender uma língua por motivo de diminuição da plasticidade cerebral (PENFIELD, 1953; PENFIELD; ROBERTS, 1959 *apud* EPSTEIN; FLYNN; MARTOHARDJONO, 1996).

Lenneberg (1967 *apud* EPSTEIN; FLYNN; MARTOHARDJONO, 1996) formula a hipótese de haver um “período crítico” para a aquisição. Para aquele autor, existe uma lateralização progressiva da função da linguagem, localizada no hemisfério esquerdo do cérebro. O processo chega ao fim quando o indivíduo encontra-se na puberdade. Epstein, Flynn e Martohardjono (1996) propõem que, em vez de “período crítico”, seria interessante considerar que se trata de “um período sensível”, pois, independentemente de qualquer período maturacional, alguns organismos podem se desenvolver a partir de estímulos ambientais. Portanto, não há um período exato para o desenvolvimento de certas habilidades. Apesar de ainda haver questões em aberto sobre o referido tema, não se considera pertinente estender a discussão neste trabalho.

Bley-Vroman (1990) formula a Hipótese da Diferença Fundamental (no inglês, *Fundamental Difference Hypothesis*), à luz de algumas reflexões em relação ao processo de aquisição de L2, comparando-o à aquisição de L1: (i) a falta de garantia de sucesso pelo aprendiz (adulto), diferentemente da aquisição de L1 pela criança, que é bem sucedida; (ii) o pleno sucesso gramatical alcançado pelo aprendiz é raro, o que envolve questões relacionadas à pronúncia e a julgamentos sutis de gramaticalidade; (iii) a ocorrência de variação substancial de aprendizagem entre os aprendizes, estando sujeita à instrução, idade, tipo de exposição etc.; (iv) a finalidade em adquirir a L2, atrelada ao tipo de estratégia relacionada à meta, é determinante no processo; (v) o efeito de fossilização atinge os aprendizes; (vi) as intuições do aprendiz são indeterminadas, mesmo em aprendizes que têm níveis avançados de conhecimento da língua alvo; (vii) a instrução é importante para o aprendiz, pois envolve questões relacionadas com estratégias de ensino (apesar de haver transferência de propriedades da L1) – considera-se a evidência negativa útil, porém, nem sempre necessária;

(viii) os valores afetivos, tais como socialização, motivação, atitude, personalidade e outros, estão relacionados à proficiência do aprendiz.

Para Bley-Vroman (1990), o conhecimento gramatical da L1 pode auxiliar na aquisição de L2, embora a proficiência não seja garantida. Ao observar o processo de aquisição de L1 pelas crianças e de L2 por adultos, o autor preconiza que os fenômenos são fundamentalmente diferentes, buscando sustentar sua hipótese.

Nesse sentido, conclui-se que a aquisição de L1 acontece via GU, e a aquisição de uma L2 se dá por outros domínios cognitivos (embora não haja um domínio específico postulado). O aprendiz, assim sendo, deve utilizar como aporte estratégias explícitas (como o uso de testes, a interação com o meio, os exercícios, a instrução etc.) no intuito de adquirir a língua alvo. Portanto, segundo a “Hipótese do Não Acesso”, a GU não está disponível para os aprendizes de L2, tendo em vista que a aquisição da L1 sempre é bem sucedida (à parte dos casos patológicos), ao contrário da aquisição de L2.

2.1.2 *Hipótese do Acesso Parcial*

Segundo a Hipótese do Acesso Parcial (em inglês, *Partial-Access Hypothesis*), as propriedades gramaticais da L2 são disponibilizadas pela GU, porém, de modo limitado. Os valores paramétricos definidos durante a aquisição de L1 pela criança são os mesmos que estão disponíveis para a aquisição de L2, ou seja, a aquisição da língua alvo é construída através do conhecimento da gramática nativa do aprendiz. Considera-se, ainda, que o desempenho dos aprendizes vai além das informações oferecidas pelos dados de *input*, proporcionando a possibilidade de o aprendiz julgar aspectos de (a)gramaticalidade em construções da língua alvo (WHITE, 1998; SCHWARTZ, 1998 e muitos outros).

Com relação ao papel da GU, Ellis (1994) discute que os aprendizes têm acesso aos parâmetros da L2, podendo configurar a interlíngua para um novo valor paramétrico por mecanismos da instrução. Com base na referida hipótese, a aquisição da L2 estaria submetida à GU, sendo parcialmente regulada ou mediada por ela, com influência de estratégias gerais de aprendizagem.

De modo análogo ao da aquisição da L1, o processo de aquisição da L2 passa por sucessivos estágios de desenvolvimento linguístico, que têm como ponto de partida o conhecimento gramatical da língua materna até atingir a competência gramatical da L2 –

existem aqui estágios gramaticais intermediários designados como interlíngua, por Selinker (1972).

Diversos autores defendem que a interlíngua apresenta vários estágios intermediários. Assim, no processo de aquisição do português na modalidade escrita, a produção dos surdos, por exemplo, reflete um sistema que não representa a L1, mas que também não representa a língua alvo (ainda), conforme atestam Quadros e Schmiedt (2006, p. 34):

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua.

Para Ellis (1997), um dos modos de observar como ocorre a aquisição de L2 é por meio da coleta de amostras da “língua do aprendiz”, ou seja, registros da língua que os aprendizes produzem quando utilizam a L2, seja na fala ou na escrita. Tais registros são evidência do conhecimento linguístico que o aprendiz tem da língua alvo. Para esse autor, o desenvolvimento sistemático da “língua do aprendiz” reflete um sistema mental do conhecimento da L2 – a interlíngua do aprendiz.

De acordo com o modelo adotado por Ellis (1997), o qual considera o conceito de interlíngua como uma metáfora no que concerne à aquisição da língua alvo, as etapas são as seguintes:

(1) *input* → *intake* → conhecimento da L2 → *output*

(ELLIS, 1997, p. 35)

Diante do exposto, considera-se, que o aprendiz encontra-se exposto ao *input*, que é processado em dois estágios: no primeiro, o *input* fica armazenado na memória de curta duração, denominado *intake*; no segundo, parte do *intake* é estocado na memória de longa duração, na forma de conhecimento da L2. Na sequência, tal conhecimento é utilizado, o que corresponde ao *desempenho* linguístico do aprendiz, o *output*, seja ele oral ou escrito.

Entre outras palavras, conforme a Hipótese do Acesso Parcial, o acesso à GU é limitado, uma vez que as propriedades da L1 são transferidas para a interlíngua, sendo os valores paramétricos da L2 fixados de acordo com a aquisição de novas categorias.

2.1.3 Hipótese do Acesso Total

Conforme a Hipótese do Acesso Total (em inglês, *Full-Access Hypothesis*), o acesso parcial à GU não é descartado. Segundo essa hipótese, a aquisição da L2 não depende da gramática da L1. Estudos mostram que o aprendiz produz estruturas gramaticais que não são nem da língua nativa, nem da língua alvo – surgindo assim, uma configuração gramatical própria de interlíngua. Para Epstein, Flynn e Martohardjono (1996), a aquisição de L2 é similar à aquisição de L1 – o uso de criatividade é similar nas etapas de aquisição. Embora haja interferência do conhecimento gramatical da L1 na aquisição da L2, isso não vai determinar a possibilidade de alcançar o estágio gramatical estável da língua alvo. Se tal fato ocorresse, o aprendiz adquiriria, primeiramente, as categorias funcionais da língua alvo que fossem semelhantes às da língua nativa, e, para os autores, isso não ocorre.

A aquisição de L2 pode ser completada, embora muitos não apresentem um nível estável da L2, o que não invalida essa hipótese. A completude gramatical pode ser similar à de falantes nativos.

Embora o *design* dos testes elaborados no presente estudo não tivesse como objetivo investigar se existe acesso parcial ou total à GU (já que a Hipótese do Não Acesso à GU” é descartada), buscamos identificar as propriedades da interlíngua em dois grupos distintos de aprendizes surdos de português L2 (EF e EM), supostamente associados a diferentes estágios da aquisição do quantificador universal.

2.2. Estudos Prévios sobre Aquisição de Português (Escrito) por Surdos

Vários estudos têm se dedicado à caracterização da interlíngua de surdos aprendizes de português como L2. Na presente seção, apresentamos os resultados de alguns desses estudos, nos quais é discutida a aquisição da modalidade (escrita) de uma língua oral pelo surdo. Esses estudos contribuem para a construção do tema desta dissertação: a aquisição de português na modalidade escrita como L2 por surdos. Para tanto, serão ressaltados os trabalhos de Chan-Vianna (2003, 2006); Pires (2005) e Pires e Lopes (2007); Finau (2007); Mesquita (2008) e Mesquita e Salles (2010); Salles e Chan-Vianna (2010).

2.2.1. Chan-Vianna (2003, 2006): *Estruturas de posse*

Chan-Vianna (2003) analisou construções de posse com ‘possuidor’ não-pronominal existentes em LSB (L1), no português (língua alvo) e na interlíngua. O objetivo do trabalho era identificar aspectos como a ordem entre os termos ‘possuído’ e ‘possuidor’, bem como a codificação morfossintática da categoria ‘genitivo’ no possuidor, realizada no português com a preposição ‘de’, mas ausente em LSB (com ‘possuidor’ não-pronominal).

Na discussão, a autora parte da ordem ‘possuído-possuidor’, mostrando que pode ocupar a posição de sujeito (2a) ou de objeto (2b), respectivamente, na estrutura em LSB. Compara, ainda, com a forma pronominal, transcrita, como ‘APONT_[POSS]’, que segue a ordem sintática correspondente a ‘possuído-possuidor’ (3).

- (2) a. PAI CEBOLINHA LER JORNAL SEMPRE.

‘O pai de cebolinha está lendo jornal.’

- b. MARIA QUERER BOLA CASCÃO.

‘A Maria quer a bola do Cascão.’

- (3) a. PAI APONT_[POSS 3^ap. sg.] LER JORNAL

‘O pai dele está lendo jornal’

- b. MARIA QUERER BOLA APONT_[POSS 3^ap. sg.]

‘Maria quer a bola dele/a’

(CHAN-VIANNA, 2003, p. 98-99)

Curiosamente, a construção de posse, em tal língua, ainda conta com o sinal ‘PRÓPRIO’, que, segundo a autora, utiliza-se na intenção de estabelecer ênfase (o possuidor é duplicado), conforme atestam os exemplos em (4):

- (4) a. GATO PRETO PRÓPRIO APONT_[POSS 3^ap sg]

‘O gato preto dele/a’

- b. GATO PRÓPRIO MULHER MAGRO.

‘O gato da mulher magra’

(CHAN-VIANNA, 2003, p. 100)

O estudo mostra ainda que, em LSB, os pronomes possessivos configuram-se pela apontação, codificando as diferentes pessoas do discurso, diferenciando-se, porém, dos pronomes pessoais em relação à configuração de mão. Além disso, não apresentam flexão em relação ao gênero e ao número, o que significa que não concordam com o elemento possuído, enquanto, na língua alvo – o português –, o possessivo indica a pessoa no discurso e flexiona-se com o elemento possuído.

A autora considera as estruturas de posse na interlíngua com base nos seguintes critérios: (i) presença/ ausência dos termos ‘possuidor’ e ‘possuído’; (ii) ordem dos termos ‘possuído’/ ‘possuidor’; (iii) presença/ausência de categoria marcadora do genitivo no sintagma ‘possuidor’.

Observem-se os exemplos a seguir:

- (5) a. [pai Cascão] *vê um rato*.
 b. [O pai de Cascão] *vê um rato*.
 c. [O pai e Cascão] *vê um rato*.

(CHAN-VIANNA, 2006, p. 69)

- (6) a. A Mônica tem cachorro [cor _____i] *é marrom*.
 b. [Magali] [vestido _____i] *é amarelo*.

(CHAN-VIANNA 2006, p. 70)

De acordo com os dados, a marcação morfológica convergente do português é dada pela ordem ‘possuído-possuidor’. Os participantes empregaram a ordem ‘possuído-possuidor’ em (5), convergente com a língua alvo. Em relação ao critério (iii), existe variação, já que essas produções não implicam a ocorrência ou não de marcador de posse. Nota-se que, em (5a), a marca morfológica do genitivo é nula, ao contrário de (5b), em que a marca é expressa pela preposição, enquanto em (5c) existe o conectivo, mas o item lexical utilizado entre os termos não é convergente com a língua alvo. Embora a ocorrência do marcador preposicional nos dados seja mínima, a autora argumenta que é possível a ocorrência de reestruturação morfológica.

Em (6a) o elemento possuído ‘cachorro’, da primeira predicação, se torna possuidor da segunda predicação. Segundo a explicação da autora, a estrutura que relaciona ‘cor’ e ‘cachorro’, estabelece que o NP ‘cor’ tem seu argumento realizado como uma categoria vazia, estabelecendo correferência com o termo ‘cachorro’ da primeira predicação. Para ela, o

sintagma nominal com a categoria nula é variante na codificação da estrutura de posse na interlíngua do surdo aprendiz de português L2. Em (6b), a autora postula que o elemento ‘Magali’ está topicalizado, o que se configura como transferência paramétrica da L1 dos surdos, pois, na LSB, é recorrente a escolha da ordem que recupera a relação tópico-comentário. A autora explica que, nesse caso, a ordem ‘possuidor-possuído’ não se configura na estrutura do sintagma nominal, já que o possuidor encontra-se em uma posição de tópico. Assim, a estrutura de posse é considerada como construção do tipo ‘possuído exclusivo’.

2.2.2. *Pires (2005) e Pires e Lopes (2007): Aquisição da flexão verbal de português*

Pires (2005) buscou investigar se as propriedades flexionais dos verbos em LSB interferem na aquisição da flexão verbal do português (escrito). No PB, a flexão verbal indica a pessoa pronominal e o número com a qual o verbo concorda, e acontece com todos os verbos. Por outro lado, em LSB, os verbos são subdivididos em dois tipos: “com concordância” e “sem concordância”. Nos verbos com concordância, a flexão é atribuída ao sujeito e/ou ao objeto; o verbo concorda com o sujeito e/ou com objeto. Tal processo ocorre por meio de incorporação dos argumentos – o ponto inicial do movimento indica o sujeito e o ponto final do movimento indica o objeto (cf. Ferreira-Brito, 1995). Em determinados contextos, tem-se a possibilidade de ocultar os argumentos do verbo pela marcação flexional. Nas sentenças, os argumentos de verbos com concordância apresentam maior liberdade em relação à ordem do que os argumentos de verbos sem concordância. Nos verbos sem concordância, o apagamento dos argumentos não pode ser licenciado e a indicação dos argumentos é realizada por meio de um sinal específico, que faz a apontação explícita. Para Quadros e Karnopp (2004), as expressões não manuais são obrigatórias para os verbos com concordância e opcionais para os verbos sem concordância.

A marcação número-pessoal em LSB pelo verbo é feita pela inserção dos participantes em contextos. Conforme Pires e Lopes (2007, p. 22), a concordância de sujeito e de objeto animado ocorre no âmbito sintático – pois o traço semântico é “sensível ao argumento” –, e não é somente de caráter morfológico. Nesse sentido, a figura (1), a seguir, representa um verbo do tipo “sem concordância” e a figura (2) representa um verbo do tipo “com concordância”:

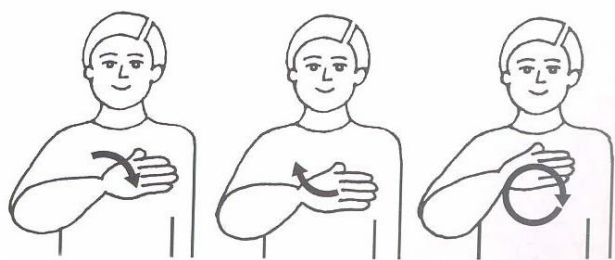


Figura 1 – Verbo GOSTAR em LSB

Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 714)



Figura 2 – Verbo DAR/ENTREGAR em LSB

Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 493)

Por meio de um experimento denominado “produção eliciada”, realizado por Pires (2005), os participantes foram solicitados a produzirem sentenças escritas em português com verbos que correspondiam em LSB a verbos com e sem concordância, a fim de observar se o uso da flexão na interlíngua se manifesta de forma diferenciada, indicando se a primeira língua interfere na aquisição de outra. A autora dividiu os tipos de verbos conforme a transitividade (e desconsiderou os de cópula, pois inexitem naquela língua).

No estudo, a autora observou que verbos infinitivos que licenciam contextos de encaixamento convergentes com a língua alvo (7), tiveram um elevado índice de ocorrência, em comparação com as construções infinitivas agramaticais, que tiveram um índice inferior (8):

- (7) Eu quero falar comigo.
- (8) Maria conversar já antes veze João.

(PIRES; LOPES, 2007, p. 25; 27)

A natureza do “grupo de participantes” da pesquisa realizada pela autora é de surdos filhos de pais ouvintes, em contraste com um “grupo controle”, surdos filhos de pais surdos – quantidade menor de participantes. A ideia de existir um grupo controle deu-se a fim de observar se o acesso à primeira língua (precoce ou tardio) produziria diferenças nas estruturas sintáticas produzidas pelos dois grupos. Observou-se que os verbos infinitivos licenciados no português em estruturas sem flexão são utilizados em LSB na forma flexionada (9a) ou não flexionada (9b). Diante de tais fatos, Pires e Lopes (2007) concluem que não houve transferência de valor gramatical da primeira língua.

- (9) a. Eu resolvi dar um presente p/ você.
 b. Estou pensando em comprar presentes p/ minha namorada.

(PIRES; LOPES, 2007, p. 38)

Embora o grupo controle também apresentasse construções não convergentes, no caso de construções com verbos finitos, as autoras observaram diferentes situações: casos em que não é possível identificar o sujeito na estrutura (10a); divergência na concordância entre sujeito e verbo em (10b); verbos que se flexionam em LSB e ocorrem flexionados na interlíngua em (10c-d); bem como verbos que não tem flexão em LSB, mas foram flexionados na interlíngua em (10e-f) – o que sugere que o parâmetro da L2 foi marcado.

- (10) a. Já comprou presentes.
 b. Ela responde vai a casa de Luiza.
 c. Eu you na casa da amiga Júlia
 d. Observe meu rosto na nossa comunicação.
 e. Ela gosta de camisa.
 f. Eu já comprei.

(PIRES; LOPES, 2007, p. 38)

Em suma, o grupo controle e o grupo de participantes apresentaram desvios na flexão do verbo na produção de L2, no entanto, o grupo controle apresentou um desempenho melhor que o grupo de participantes (maior índice de estruturas finitas simples e complexas convergentes com a língua alvo). Os aprendizes apresentaram estágios diferentes de interlíngua, demonstrando que há possibilidade de a LSB transferir (parcialmente) seus valores na aquisição de português (escrito), uma vez que o grupo controle, tendo adquirido a

L1 no período ideal, apresentou um bom domínio (mas não total), diferentemente dos participantes que tiveram a aquisição em etapas subsequentes.

2.2.3. Finau (2007): Aquisição de tempo e aspecto

O estudo de Finau (2007) diz respeito à aquisição das categorias tempo e aspecto por surdos aprendizes de português L2. A autora propõe-se investigar se as propriedades morfossintáticas de tal categoria em LSB são transferidas na aquisição da língua alvo, estudando a estrutura de interlíngua.

A autora observa que os advérbios temporais e os verbos em LSB estabelecem uma relação com a aspectualidade, embora não sejam responsáveis pela temporalidade nessa língua: a marca de tempo não é marcada no começo da sentença – existem outras categorias responsáveis pelas marcações aspectuais na língua em questão.

No que concerne à categoria tempo (passado, presente, futuro), em LSB, corresponde aos sinais AGORA/HOJE, PASSADO, FUTURO. Segundo a autora, existem sinais usados não somente para atribuir tempo, mas também para corresponder ao aspecto. O tempo presente, também empregado para denotar a aspectualidade da sentença, equivale a sinais como: HOJE, PRESENTE e AGORA. E ainda, sentenças não marcadas para tempo (‘futuro’ e ‘passado’) devem ser interpretadas no presente. O sinal de PASSADO pode ser flexionado para atribuir a interpretação referente ao passado próximo e distante (exemplo: ONTEM, ANTEONTEM, ANTES), enquanto o sinal de FUTURO pode ser utilizado para indicar um ponto de referência próximo ou distante (por exemplo, FUTURO, AMANHÃ, DEPOIS). Os sinais de PASSADO e de FUTURO podem ser flexionados no intuito de denotarem eventos que acontecem em intervalos no tempo passado e futuro. Para uma estrutura correspondente a um evento futuro/passado, uma marca temporal deve ser atribuída, ou através de uma marca flexional ou pelo conector de tempo.

Conforme a autora, a leitura aspectual em LSB sucede de modo dinâmico, através da organização flexional do sistema, possibilitando convergência nas interfaces fonológica e semântica. Segundo ela, o emparelhamento da aspectualidade pode interferir na referência temporal, acarretando fatores em relação ao valor lexical dos verbos, à composição entre sintaxe e os demais níveis gramaticais.

A autora argumenta que a composicionalidade é essencial para estabelecer leitura temporal/ aspectual, visto que a marca de tempo pode ser atribuída tanto por relações dêiticas

quanto por questões relacionais; já a leitura aspectual ocorre de modo dinâmico e organizado – há uma interação entre sintaxe, semântica e pragmática.

A categoria aspecto é introduzida pela semântica do verbo na combinação com os argumentos e a flexão. Têm-se os seguintes tipos: (i) imperfeito: produz alteração do movimento no sinal em parâmetros como direção, amplitude, duração, velocidade (cf. (11a)); (ii) iterativo: produz realização mais rápida e alterações do parâmetro de mãos e articulação de braços (cf. (11b)); (iii) perfectivo: configura-se com movimentos retos e repentinos (cf. (11c)).

(11) a. Falar (+flex. imperfeito.)

‘falava, falava...’

b. MAMÃE PERGUNTAR (+flex. iterativo.) MOTO VER (+flex. perfectivo.)

‘Perguntei para mamãe: você viu a moto?’

c. SÁBADO, DOMINGO, QUARTA FREQUENTAR (+flex. iterativo.)

‘Frequentei vários sábados, domingos e quartas.’

(FINAU, 2007, p. 171)

Sobre os dados de interlíngua, em (12), o modo imperfeito é codificado pelo tempo presente, uma vez que a leitura aspectual imperfeita do verbo, na LSB, seleciona o tempo presente, por *default*.

(12) a. Mãe fala chapeuzinho vermelho.

b. Chapeuzinho Vermelho foi vê flor muito bonita.

(FINAU, 2007, p. 184)

Em (13), os aprendizes utilizam o operador de futuro, exatamente como ocorre em LSB, ao contrário de (14), em que flexionam o verbo no passado:

(13) a. flor deu depois vovó árvore.

b. vovó e chapeuzinho abençoe depois amigo tudo.

(14) a. eu tenho chapeuzinho falou leite.

b. mesa a cesta lobo atichim fingiu.

(FINAU, 2007, p. 185)

É possível notar que os marcadores de ‘passado’ e ‘futuro’, realizados como operadores temporais, agem como marcadores aspectuais, de acordo com uma regra semântico-pragmática. Contudo, os verbos flexionados no passado correspondem à classe dos perfectivos – sendo que, em LSB, esses verbos selecionam, por *default*, o modo passado.

Com esse estudo, a autora conclui que a codificação da categoria de Tempo/Aspecto na LSB interfere na aquisição de L2. Além disso, ao demonstrar o papel das propriedades lexicais do verbo, na codificação do aspecto, confirma a hipótese de que as categorias funcionais são adquiridas posteriormente.

2.2.4. Mesquista (2008) e Mesquita e Salles (2010): Aquisição de preposições

O estudo desenvolvido por Mesquita (2008) investigou a manifestação da categoria das preposições na interlíngua de surdos. A autora observou que o sinal ‘COM/ JUNTO’, em LSB, é equivalente à preposição ‘com’ no português, em leitura comitativa, conforme ilustrado em (15), seguido da Figura 3:

- (15) a. Ana Clara ficou com sua mãe durante a festa.
b. Ana Clara ficou junto de sua mãe durante a festa.

(MESQUITA; SALLES, 2010, p. 5)



Figura 3 – Sinal COM/JUNTO em LSB

Fonte: Capovilla e Raphael (2001, p. 431)

Segundo os resultados de Mesquita (2008), o caráter intransitivo de tal preposição pode ser alterado, configurando-se uma categoria transitiva pela formação de uma locução prepositiva com uma preposição nula, que autoriza o argumento na posição de complemento.

Com base nos dados de interlíngua oriundos de um experimento controlado com estudantes surdos, a autora investiga a hipótese de que existe transferência de valores da L1 – uma vez que é assumida a presença da categoria preposição/ locução prepositiva nessa língua.

A seguir, têm-se alguns exemplos de produções textuais de aprendizes surdos de L2 foram coletados pela autora:

- (16) a. Os animais morrem porque sem água.
 b. Área desmatado está deserto sem vegetação.

(MESQUITA, 2008, p. 86)

Para Mesquita (2008), as estruturas apresentadas em (16) são consideradas boas, apesar de serem parcialmente convergentes com a língua alvo. Em (16a), a cópula ‘estão’ encontra-se subentendida na oração subordinada. No entanto, o sintagma preposicional é convergente em relação à língua alvo. Em (16b), a flexão de concordância não foi usada [área desmatada]. Outros exemplos são apresentados em (17):

- (17) a. Eu quero viver muito tempo tempo com meus amigos.
 b. A terra com vegetação.
 c. Fazer a diferença tem um rio com sempre chover.
 d. Mais importante com é que sai com fábrica.
 e. Morrer em embaixo.
 f. Eu acho não é bom para ___ corta a árvore.
 g. Fugiu ___ outro lugar.

(MESQUITA, 2008, p. 87)

A construção prepositiva em (17a) associa-se à leitura comitativa, enquanto em (17b) a leitura estabelece um tipo de posse. Em (17c-d), os dados não convergem com a gramática da língua alvo, gerando dificuldades de compreensão das estruturas. A autora observa que, em (17e-f), a estrutura preposicional é licenciada, porém, ambas as construções são ruins para o português. Já em (17g), a preposição ‘para’ encontra-se nula.

A autora conclui que há interferência da L1 na aquisição de preposições (lexicais e funcionais) do português e também argumenta em favor da existência de preposições nulas, associadas relacionadas ao movimento direcional do sinal.

2.2.5. Salles e Chan-Vianna (2010): Nominais nus e definidos genéricos

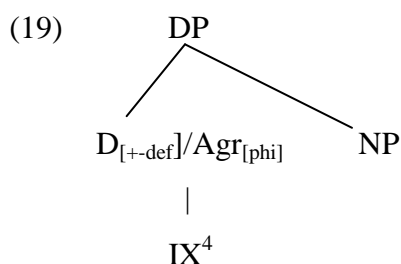
Salles e Chan-Vianna (2010) investigam a estrutura do sintagma nominal na interlíngua de surdos (falantes de LSB) aprendizes de português L2, buscando verificar a ocorrência de nominais nus (singular e plural) e definidos genéricos (singular e plural). Como exemplo, têm-se os dados de interlíngua a seguir, extraídos de uma aula contextualizada do componente curricular Biologia, sobre o tema “ecologia”:

- (18) a. Pulgão pegar comer capim já/ morre pulgão depois capim aumenta.
 b. porque garça busca comida peixe.
 c. É parece sapo pula boca grande rápida busca cola busca come para o grilo.
 d. Se as peixes morrem então a população alga aumentou.

(SALLES; CHAN-VIANNA, 2010, p. 247)

As autoras propõem que a alta frequência do “nominal nu” indica interferência da LSB na aquisição do PB, uma vez que os traços do DP da L2 ainda não foram (totalmente) acionados, pois, em LSB, não existem artigos. Nos dados apresentados em (18), percebe-se que, além da ocorrência de nomes nus como ‘pulgão’, ‘capim’, ‘garça’, ‘sapo’ e ‘peixe’, há também os “definidos genéricos” como ‘as peixes’, ‘o grilo’. Por um lado, na construção ‘as peixe’, a flexão de número do nominal não foi acionada. No entanto, o determinante foi flexionado na forma feminina e plural – não convergente à estrutura correspondente da língua alvo, ‘os peixes’. Por outro lado, a configuração do DP em ‘o grilo’, é convergente à da língua alvo. Portanto, é possível, hipoteticamente, afirmar que os traços da categoria do DP da L2 foram transferidos para a gramática da interlíngua do aprendiz, ou seja, tem-se um desenvolvimento linguístico dessa categoria.

O estudo também aponta que a realização do definido plural atua como *default* na interlíngua, pela maior frequência de definidos genéricos no plural do que no singular. As autoras ressaltam que a alta frequência da categoria funcional de “Número” deve-se ao fato de ser interpretável no âmbito do DP – no caso dos definidos genéricos, a interpretabilidade da categoria de Número é dada pela interpretação associada à quantificação universal. A estrutura proposta está ilustrada no modelo em (19), que inclui o traço de [+/- definitude], e [+/- *phi*] (traços de número, gênero e pessoa) na estrutura do DP:



(SALLES; CHAN-VIANNA, 2010, p. 254)

Sobre a concordância na estrutura do DP, têm-se algumas propriedades que estão associadas aos determinantes (definidos e indefinidos), realizadas por meio de elementos manuais e não manuais. Ferreira-Brito (1995) argumenta que a flexão em LSB se dá pelo parâmetro de movimento – em alguns tipos de verbos –, enquanto, em relação aos nomes, incorpora-se um elemento quantificador (um, dois, três), pela repetição do sinal ou por advérbios (do tipo muito, pouco). A apontação (APONT) é um recurso articulado para determinar a referência de um elemento na sentença, similarmente à construção na ASL:

(20) a. APONT det ARRIVE.

‘He/ she/ it arrive.’

b. [BOY IX_{adv i}] DP LIKE CHOCOLATE.

(CHAN-VIANNA, 2003, p. 81-83)

Segundo as autoras, a categoria DP tem como núcleo a categoria funcional D e seleciona um sintagma nominal (NP). Os elementos determinantes ocupam o núcleo D, sendo que a apontação explícita IX ocasiona uma interpretação de definitude (cf. (20b)).

As autoras defendem, portanto, que em LSB não há artigos, embora haja elementos que podem acionar o funcionamento do DP (como, por exemplo, um elemento de apontação ostensiva), enquanto a aquisição da categoria de definitude (os artigos, nos dados de interlíngua) dá-se mediante transferência das propriedades da categoria funcional D da L1, via acesso parcial.

⁴ *Index sign* referente a um local no espaço indicado pelo índice subscrito.

2.3. Conclusões Parciais

No presente capítulo, discutimos a aquisição de L2 com base nos estudos da Teoria Gerativa. Os estudos evidenciaram que uma língua natural é a realização da faculdade de linguagem, de acordo com os princípios e parâmetros previstos pela GU. Sobre a interlíngua dos surdos aprendizes de português (L2), os estudos voltados para o referido tema ratificaram que as propriedades da L1 dos surdos, a LSB, interferem na aquisição de estruturas da língua alvo, o português (escrito). Portanto, os trabalhos de aquisição da interlíngua discutidos neste capítulo reforçam a hipótese do acesso à GU na aquisição (escrita) da L2.

CAPÍTULO 3

O QUANTIFICADOR UNIVERSAL NA INTERLÍNGUA DE SURDOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2

Neste capítulo descrevemos e analisamos os dados de interlíngua que contêm o quantificador universal, os quais foram extraídos de produção escrita em português (L2) por diversos estudantes surdos, que têm a LSB como língua materna. Na produção espontânea dos surdos, em LSB, é possível observar que o quantificador ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões) apresenta sinais diferentes em determinados contextos gramaticais, conforme apresentamos na Introdução deste trabalho. Entretanto, os fatos sobre o quantificador em LSB (em especial a inexistência de marca morfológica de concordância e a ordem em relação ao elemento modificado) são utilizados apenas como indício da interferência parcial da L1 na aquisição de português (L2) por surdos. Antes de analisar a produção dos dados de interlíngua, apresentamos a contextualização dos testes que desenvolvemos para a constituição do *corpus*.

3.1. Constituição do *Corpus*: Contextualização

Para a constituição do *corpus*, aplicamos dois testes controlados, os quais foram previamente desenvolvidos com estudantes ouvintes, falantes de português brasileiro (PB), a fim de observar qual seria o uso sintático esperado do quantificador universal, em comparação com a produção eliciada quando da aplicação dos testes aos aprendizes surdos.

Descrevemos a seguir, os participantes surdos que colaboraram com a pesquisa e a metodologia utilizada em cada teste.

3.1.1. Participantes

Os participantes, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, são surdos com grau de surdez profunda, regularmente matriculados no sistema público de ensino do Distrito

Federal. Participaram do teste quatorze participantes, sendo nove do Ensino Fundamental (EF, doravante; 6º ao 9º ano) e cinco do Ensino Médio (EM, doravante; 1º ao 3º ano).

As escolas que cederam o espaço para a pesquisa têm como modelo a educação bilíngue. No caso do EF, o professor regente é fluente em LSB e ministra conteúdos específicos da grade curricular em LSB (além de português). No EM, em determinadas disciplinas, os estudantes surdos têm a opção pelo intérprete educacional, em ambientes de ensino tradicional, ou pelo ensino em que o conteúdo seja ministrado em LSB. Nesse último caso, os conteúdos são extremamente contextualizados numa didática compatível com a realidade dos alunos.

A indicação dos participantes nesta pesquisa dá-se por meio de letras do alfabeto: as minúsculas designam os estudantes do EF e as maiúsculas designam os estudantes do EM. Na apresentação dos dados, além da letra que representa o informante, incluímos o ano escolar e o segmento educacional (EF ou EM).

A tabela a seguir descreve o perfil dos participantes desta pesquisa. As informações relativas à idade de aquisição de L1 e de L2, respectivamente, são de responsabilidade dos participantes – a inserção de um tracinho (-) nas linhas/colunas da tabela que tratam dessa informação se deve ao fato de que não tivemos resposta dos participantes.

Tabela 1 – Dados sobre os participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES				
Ensino Fundamental	Ano escolar	Idade atual	Idade de aquisição de LSB	Idade de aquisição de Português
a	6°	12	07	08
b	6°	12	05	07
c	7°	15	12	12
d	7°	14	13	14
e	8°	13	10	12
f	8°	27	16	20
g	9°	16	11	13
h	9°	20	13	16
i	9°	31	29	-
Ensino Médio	Ano escolar	Idade atual	Idade de aquisição de LSB	Idade de aquisição de português
A	1°	18	06	07
B	1°	21	02	03
C	2°	20	02	05
D	2°	20	07	07
E	3°	17	-	-

Observamos, em primeiro lugar, a diferença etária entre os participantes do EF, o que se explica pelo fato de que, dada a deficiência auditiva, os estudantes surdos podem apresentar dificuldades com conteúdos específicos, especialmente se estudaram em escolas despreparadas para lidar com a deficiência – de onde decorre a retenção reiterada desses alunos em várias séries. Por essa razão, ao apresentarmos os dados na seção 3.2 a seguir, separamos a produção dos participantes jovens da produção dos participantes adultos (f, h, i) no EF.

Em segundo lugar, ressaltamos a idade mais avançada com que os estudantes do EF adquiriram a LSB se comparados aos estudantes do EM, e o fato de que, entre os estudantes do EF, há aquisição tardia da LSB, especialmente no caso dos participantes adultos (f, h e i). Por fim, cabe reparar que, na maioria dos casos, a idade de aquisição de L1 se aproxima da idade de aquisição de L2.

3.1.2. Testes

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas distintas que, como já foi mencionado, adotam o ensino bilíngue para surdos. No EF, o pesquisador teve o apoio de duas professoras fluentes em LSB; no EM, os testes foram aplicados também em LSB, mas somente pelo pesquisador.

A aplicação dos testes controlados visa observar como os surdos utilizam o quantificador universal em sua produção de português (escrito), com apoio do conhecimento gramatical que têm de sua L1. Foram realizados dois testes distintos, descritos a seguir:

- Teste 1: constituiu-se de uma técnica experimental denominada “produção eliciada”, cuja intenção era fazer com que os participantes produzissem sentenças escritas da língua alvo, utilizando o quantificador universal. O teste continha cinco episódios em desenho animado, retirados da internet, com adaptações. Para cada episódio, o estudante deveria descrever o evento ocorrido. A duração de cada episódio era de aproximadamente quatro segundos. Foi solicitado em LSB que, se possível, os estudantes usassem em cada resposta as palavras ‘todo’, ‘toda’, ‘todos’, ‘todas’ e ‘tudo’ (a apresentação dessas palavras pelo pesquisador foi feita apontando para o quadro onde as palavras estavam grafadas; o quantificador não foi sinalizado para não vincular a forma em português ao sinal em LSB, visto que em LSB há distintos sinais).
- Teste 2: foi solicitado aos estudantes que completassem as lacunas de sentenças em português, usando como resposta alguma das formas do quantificador universal na língua alvo. O teste constituiu-se de vinte sentenças, cujas lacunas deveriam ser preenchidas, contendo quatro sentenças para cada forma: ‘todo’, ‘toda’, ‘todos’, ‘todas’ e ‘tudo’.⁵

⁵ O Teste 2 foi aplicado também a uma estudante surda, falante de LSB, à época matriculada no curso de Mestrado em linguística (PPGL/UnB), que teve 100% de acerto em todas as etapas.

3.2. Apresentação e Análise Preliminar dos Dados

3.2.1. Teste 1

As produções de português (escrito) foram obtidas por meio de atividade de eliciação, em que o estudante surdo deveria descrever o evento que se passava em um desenho animado (cinco episódios apresentados). Do experimento, foi possível coletar 70 sentenças das quais foram extraídas 56 sentenças consideradas boas para análise – aquelas em que o aprendiz usou o quantificador universal como resposta (cf. (1)). A exclusão das outras 14 sentenças se deu pela ausência do quantificador nas construções sintáticas (cf. (2)). Nas sentenças válidas, identificamos 60 ocorrências de alguma forma do quantificador, visto que, em algumas delas, o quantificador foi empregado mais de uma vez.

- (1) O Pink anda perto o geladeira de porta abriu ele aconteceu os ovos tudo quebraram e caíram. (D, 2º ano, EM)
‘O pink está perto da geladeira, a porta se abriu e todos os ovos caíram e se quebraram.’
- (2) Pinterada pega tomate olha aperta forte tomate. (E, 3º ano, EM)
‘A pantera pega o tomate olha para ele e o aperta forte.’

A seguir, apresentamos as cenas que compuseram cada episódio, a resposta esperada e os dados produzidos pelos participantes. Na apresentação dos dados, marcamos entre colchetes os constituintes sintáticos, conforme os interpretamos a partir das estruturas produzidas, e excluímos os dados que não apresentaram o quantificador (razão pela qual o número de dados referentes a cada episódio pode variar).



Figura 4 – Episódio 1

Fonte: Youtube (2013). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JUi7K2RMR1s>>

As sentenças esperadas eram: “a língua ficou toda azul”, ou “a pantera pintou a língua toda de azul”, ou, ainda, “toda a língua/ a língua toda ficou azul”. Nos três casos, o quantificador ‘todo’, flexionado na forma do feminino singular, apresenta a ideia de completude, totalidade, embora em cada caso modifique um elemento distinto (o AP/PP “(de) azul”; o DP/NP “a língua” – anteposto ou posposto).

O evento descreve a mudança instantânea de estado do DP/NP “a língua” e pode ser representado por um predicado formado por cópula + AP designando a cor resultante – *ficar cor* – ou por um predicado de tipo resultativo – *pintar X de cor* (LOBATO, 2004). Em ambas as situações, a quantificação produz uma interpretação em que a língua é tomada como um elemento massivo, de forma que a completude ou totalidade da mudança de estado ocorre quando a completude ou totalidade da entidade língua resulta azul.

Para esse episódio, foram obtidos os seguintes dados, nos quais é possível observar que alguns participantes interpretaram o participante da mudança de estado como sendo “o dedo” e não “a língua” – como essa interpretação conserva a mesma leitura que a esperada para “a língua”, os dados foram considerados válidos para a análise:

I. Participantes jovens do EF:⁶

- (3) A pantera dedo [azul tudo]. (a, 6º ano, EF).
- (4) A pantera dedo pinta [azul todo]. (b, 6º ano, EF).
- (5) O Pantera tem dedo [azul todos]. (c, 7º ano, EF).
- (6) O pink viu o tinta, o pink colocou o dedo do pink, o pink colocou na boca é ficou riu, a língua ficar [tudo azul]. (e, 8º ano, EF).
- (7) O pantera pensou que vai come e provar com lata de tinta, depois horrível e estranho. Ele foi e encontrou o pals estava pintou a parede a [toda azul]. (g, 8º ano, EF).

II. Participante adulto do EF:

- (8) O gato e [azul todas] [tudo] bonê casa.⁷ (i, 9º ano, EF).

⁶ Dividimos o EF em dois grupos: jovens e adultos. Acreditamos que há um período sensível para aquisição de L1/L2, questão que será retomada no capítulo a seguir.

⁷ Para os fins desta pesquisa, no dado (8) consideramos apenas o constituinte assinalado em colchetes, visto que a segunda ocorrência do quantificador ocorre em um contexto que não condiz com a cena do episódio, de forma que não foi possível compreender o que o informante pretendeu dizer.

III. Participantes do EM:

- (9) O palm estar pintar. A pantera vai pegou a pintar cor, pantera odeio boca cor azul. [tudo azul]. (A, 1º ano, EM).
- (10) Tem muito pantera pals ver mal carros (cores) [todos azul] odeio errdo (errado) esta como.⁸ (B, 1º ano, EM).
- (11) Palm a pinta azul, inpk (pink) boca a [azul todo]. (C, 2º ano, EM).
- (12) Pink pelo o balde esta tinta azul, o palm pintor faz [a tinta todo] mura, Pink do dedo pinta [a tinta todo] mura, Pink do dedo pinta a tinta a boca. (D, 2º ano, EM)
- (13) Pinterada (Pantera) ver caixa tinta azul, Elu (ele) coloca dedo come que texto eco língua [tudo azul]. (E, 3º ano, EM)



Figura 5 – Episódio 2

Fonte: Youtube (2013). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JUi7K2RMR1s>>

As sentenças esperadas eram: “o Palm ficou todo azul”, ou “a tinta da porta pintou o Palm todo de azul”, ou “todo o Palm; o Palm todo ficou azul”. A forma esperada para o quantificador, nos três casos, era de masculino singular em posição de modificador (do AP/PP “(de) azul” ou do DP/NP “o Palm” – anteposto ou posposto). A interpretação do evento é a mesma do Episódio 1, sendo “o Palm” o participante que passa pela mudança instantânea de estado.

Para o episódio 2, as respostas obtidas foram:

I. Participantes jovens do EF:

- (14) O homem olho pego balde tinta cai [tudo].⁹ (a, 6º ano, EF).

⁸ No caso de expressões (parcialmente) legíveis, usaremos entre parênteses o enunciado que supomos ser aquele desejado pelo informante.

- (15) O homem pego balde a porta fecha, a pantera a porta abra [o homem_i] pinto [t_i todo].¹⁰ (b, 6º ano, EF).
- (16) O homem ve pego balde [tinta todos] som porta azul. (c, 7º ano, EF).
- (17) O pintor pintou a porta, o pink batou (bateu) o atras o pintar, o pintor ficou [tudo azul]. (e, 8º ano, EF).
- (18) Pals está frente pego o balde que e bate a porta. depois o patera não ve e abrindo a porta bate com pals depois estava molhando [de azul todo] e caiu no chão. (g, 9º ano, EF).

II. Participantes adultos do EF:

- (19) [Todos olho] vai [tudo] pode tem. (g, 9º ano, EF).
- (20) pals ver pagar lata ir pantera azul sujo [ec todo]¹¹. (h, 9º ano, EF).

III. Participantes do EM:

- (21) O pals ver que anda pintar. a pantera empulrrar (empurrar) aperte [todo cor azul]. (A, 1º ano, EM).
- (22) porta errdo (errado) esta ver empurrar [tuda]? (B, 1º ano, EM).
- (23) Ele viu o pinta azul pegar porta azul. Pink entre porta a empurrar Palm [todo azul].¹² (C, 2º ano, EM).
- (24) Palm pintor ver qhe (que) um balde, o pink empurrou a porta chuta o palm silêncio com mancha [a tinta tudo]. (D, 2º ano, EM).

⁹ Este pode ser um caso de flutuação de quantificador ‘toda a tinta caiu’/‘a tinta caiu toda’, visto que se trata de um verbo inacusativo que tem um argumento interno. Como a flutuação do quantificador não é objeto deste estudo, trataremos esse dado como um caso de ‘tudo’ empregado como núcleo (numa interpretação resumitiva associada ao VP), deixando a questão estrutural para pesquisa futura.

¹⁰ Diferentemente do dado (14), nesse caso, o ‘todo’ flexionado é claramente modificador de ‘o homem’, razão pela qual estamos tratando o dado como um exemplo de flutuação do quantificador. Por hipótese, indicamos o movimento do DP/NP inserindo um vestígio à esquerda do quantificador, tendo em vista que, como será demonstrado adiante, a predominância nos dados de interlíngua é do quantificador posposto ao DP/NP.

¹¹ Nesse contexto, pressupomos a elipse do núcleo do sintagma, já que quem ficou sujo foi o Palm, não a pantera, de maneira que não se aplica a hipótese de ter havido flutuação de quantificador. Pela mesma razão explicitada na nota anterior, consideramos que a posição desta categoria vazia (ec, do inglês, *empty category*) é anteposta ao quantificador.

¹² Essa construção pode ser considerada ambígua entre “o Palm (ficou) [todo azul]” e “[o Palm todo] (ficou) azul”. Preferimos a primeira segmentação porque “Palm” parece servir como complemento de “empurrar”.

- (25) Pals olha cixa (caixa) tinta azul luga (lugar) perto porta que pega outro lugar acontece pinterada (pantera) que pega outro lugar acontece pinterada (pantera) abrir porta atrás jogu (jogou) [tudo]. (E, 3º ano, EM).



Figura 6 – Episódio 3

Fonte: Youtube (2013). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JUi7K2RMR1s>>

As respostas esperadas eram: “o Palm pintou a porta toda de azul”, “a porta ficou toda azul”, ou “a porta toda/ toda a porta ficou azul”. Isso leva à leitura de modificação do DP/NP “a porta” ou do AP/PP “(de) azul”.

O evento descreve desenvolvimento incremental da mudança de estado do DP/NP “a porta” como resultado do processo de “pintar”.

Para esse episódio, as respostas dos participantes foram:

I. Participantes jovens do EF:

- (26) O homem pinta a porta [azul tudo]. (a, 6º ano, EF).
 (27) O homem pinta [porta toda]. (b, 6º ano, EF).
 (28) O homem porta [azul todos] diferente rosa. (c, 7º ano, EF).
 (29) Pals (Palm) está pilando (pintando) [a todo porta].¹³ (d, 7º ano, EF).
 (30) O pintor pintou [a porta tudo] azul. (e, 8º ano, EF).

II. Participantes adultos do EF:

- (31) olho vai [tudo] pode tem bem. (f, 8º ano, EF).
 (32) palm esta ver to ravia palm [tudo]. (h, 9º ano, EF).
 (33) O pals foi pintou para porta [todo cor de azul]. (i, 9º ano, EF).

¹³ Esse dado pode ser um indício da estrutura subjacente do DP/NP quantificado, consideradas as propriedades da GU. Essa questão estrutural, entretanto, não é objeto do nosso estudo.

III. Participantes do EM:

- (34) A pantera pintar a rosa porta. Ele ver que pintar rosa. Ele pintou [azul toda]. (A, 1º ano, EM).
- (35) Como (cor) errdo (errado) ver porta [cores todas] Palm trabalho pintor [todos]? (B, 1º ano, EM).
- (36) Palm vire rosa a porta, não gosto Rosa, vou pinta [azul todo]. (C, 2º ano, EM).
- (37) O palm pintor (pintou) [tudo] tinta a porta. (D, 2º ano, EM).
- (38) Pals (Palm) pinta [porta tudo] azul. (E, 3º ano, EM).



Figura 7 – Episódio 4

Fonte: Youtube (2013). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=w-i7ToucJi0>>

As respostas esperadas eram: “a pantera amassou todo o tomate/ todo o tomate”, mas também “o tomate ficou todo amassado” ou “todo o tomate/ o tomate todo ficou amassado”. Trata-se, também, de um evento de mudança instantânea de estado, cujo participante é “o tomate”, mas em que se revela a propriedade de cardinalidade (entidade contável).

As respostas dos participantes foram:

I. Participantes jovens do EF:

- (39) A pantera pega tomate quebra [tudos]. (a, 6º ano, EF).
- (40) A pantera pego tomate aperta [ec toda].¹⁴ (b, 6º ano, EF).
- (41) O pantero (pantera) ve tomate vermelho pega aperta [ec todos]. (c, 7º ano, EF).
- (42) O pantera tomate apertou [tudo] cara dele panela cozinhar. (d, 7º ano, EF).
- (43) O pink pegou a tomate é (e) estourou [tudo]. (e, 8º ano, EF).

¹⁴ Nos dados (40) e (41) consideramos a existência de um DP/NP “o tomate” elíptico, visto que a ocorrência explícita de “tomate” parece ser na posição de complemento do verbo “pegar”.

(44) O pantera esta na cozinha que pego um tomate depois apertou com [tomate tudo], está bravo! (g, 9º ano, EF).

II. Participantes adultos do EF:

(45) Ai fi [olho todos] como não para. (f, 8º ano, EF).

III. Participantes do EM:

(46) Pink fazer cozinha. Pink vi (vê) a maçã. Pink puxou [a maçã tudo]. (A, 1º ano, EM).

(47) Pink fez a panela o comida, ele pegar o tomate espremer [tomate todo] vermelho. (C, 2º ano, EM).



Figura 8 – Episódio 5

Fonte: Youtube (2013). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dVJr2pfyam8>>

Nesse episódio, as respostas esperadas eram: “A Pantera ficou todo sujo de ovo(s)” ou “todos os ovos/ os ovos todos quebraram”. Nessa segunda possibilidade, a propriedade de cardinalidade ficava ainda mais evidenciada em relação ao Episódio 4, tendo em vista a possibilidade de ser expressa, na língua alvo, pela forma plural do quantificador em função da concordância com o DP/NP “os ovos”.

Para esse episódio, os participantes produziram:

I. Participantes jovens do EF:

(48) A pantera cesta de ovo quebrar [ovo tudo] o pantera. (a, 6º ano, EF).

(49) A pantera geladeira pego ovos caiu quebra [tudo]. (b, 6º ano, EF).

- (50) O pantero (pantera) ve geladeira ovos ovos; ecialu [t_i totós] (caíram todos).¹⁵ (c, 7º ano, EF).
- (51) O pantera pegou ovos geladeira melou rosto ficou [sujo de ovos tudo]. (d, 7º ano, EF).
- (52) O pink pegou o ovo, o pink bateu na porta de geladeira é (e) ovo quebrar [tudos] (e, 8º ano, EF).
- (53) pantera está [[sujo de ovos]_i da cabeça [t_i todo]]. (g, 9º ano, EF).

II. Participantes adultos do EF:

- (54) Olho ovo vai pode ovo quero [t_i todas] kkkk. (f, 8º ano, EF).

III. Participantes do EM:

- (55) Pink abriu pegou o ovo pote andou a geladeira abrir bateu [cabeça tudo] ovo.¹⁶ (A, 1º ano, EM).
- (56) Eu vai pode ir querer abrir geladeira errdo (errado) esto (está) ovo sujo já [tudos]. (B, 1º ano, EM).
- (57) O Pink anda perto o geladeira de porta abriu ele aconteceu [os ovos tudo] quebraram e caíram. (D, 2º ano, EM).
- (58) Pinterada (Pantera) pega ovos acontecer geladeira abrir [ovos todo] quebrar. (E, 3º ano, EM).

A análise dos dados eliciados nesse teste foi feita segundo quatro critérios, sendo um morfológico e outros dois, sintáticos. O critério morfológico diz respeito ao uso da forma ‘tudo’ *versus* ‘todo’ (e flexões), independentemente do ambiente sintático. Os critérios sintáticos levaram em conta: (i) a função sintática do quantificador (se núcleo ou modificador) e (ii) a posição sintática do quantificador em relação ao termo modificado (se anteposto ou posposto).

¹⁵ Tratamos esse dado como um caso de quantificador flutuante, visto que há concordância entre o quantificador e “ovos” e o item “ovos” se repete, sendo a primeira ocorrência considerada complemento do verbo “ver” e a segunda ocorrência considerada parte do argumento interno do predicado “cair”.

¹⁶ Considerando a preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao elemento modificado (como será demonstrado adiante), consideramos que a sentença em (55) seria algo como “ovo bateu na cabeça toda” – daí a razão da segmentação do constituinte [cabeça tudo], em vez de [tudo ovo].

A tabela abaixo apresenta os resultados quanto à distribuição das formas ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões) no *corpus*:

Tabela 2 - Distribuição das formas de ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões).

Q	EP 1		EP2		EP3		EP4		EP5		TOTAL DE SENTENÇAS		
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF+EM
	‘tudo’	3	2	3	3	4	2	4	1	3	2	17 (46%)	10 (43%)
‘todo’ e (flexões)	4	4	5	2	4	4	3	1	4	2	20 (54%)	13 (57%)	33 (55%)

De acordo com a Tabela 2, houve equilíbrio entre as formas ‘tudo’ e ‘todo’ (e flexões), não sendo significativa a diferença de duas ocorrências a mais para ‘todo’ (e flexões). O que surpreende é que ‘tudo’ não era esperado como resultado em nenhum dos episódios, de maneira que a ocorrência dessa forma em quase 45% dos dados revela a complexidade de traços das formas flexionadas do quantificador, o que explicaria a alta incidência da forma não flexionada nos dados produzidos pelos surdos aprendizes.

Notamos a ocorrência de formas flexionadas para ‘tudo’: ‘tudos’ em (39) e (56) e ‘tuda’ em (22). A existência dessas formas nos dados da interlíngua, mesmo sendo não convergentes com às da língua alvo, revela a sensibilidade dos aprendizes quanto aos traços formais de gênero e número do DP/NP, e não pode ser considerado um caso de transferência da L1 dos participantes na constituição da gramática da interlíngua, visto que em LSB o quantificador não tem marcas morfológicas visíveis para esses traços formais.

A próxima tabela contém informações sobre a ocorrência das formas do quantificador em relação à função sintática de modificador ou de núcleo. Cabe recordar que em português escrito ‘tudo’ deve ocorrer apenas como núcleo (pronomes substantivo).

Tabela 3 – Função do quantificador (modificador/núcleo).

Q	Modificador			Núcleo		
	EF	EM	Total	EF	EM	Total
‘tudo’	8	7	15 (34%)	10	3	13 (81%)
‘todo’ (e flexões)	19	10	29 (66%)	1	2	3 (19%)

De acordo com a Tabela 3, o quantificador ocorreu como modificador 44 vezes (73%) contra 16 ocorrências (27%) como núcleo. O predomínio significativo da função modificador está em consonância com o esperado para os episódios. Chama atenção, entretanto, a ocorrência da forma ‘tudo’ nesse contexto de modificação, que não é convergente com o da língua alvo (8 ocorrências para o EF e 7 para o EM). Mas é ainda mais relevante mostrar que, apesar das ocorrências como modificador, há clara predominância do emprego de ‘tudo’ como núcleo (81%), o que demonstra que a distribuição específica de ‘tudo’ e ‘todo’ está em processo avançado de aquisição.

A seguir, apresentamos os resultados quanto ao critério da ordem do quantificador em relação ao elemento modificado (portanto, excluem-se dessa tabela os dados de quantificador como núcleo, visto que o critério da posição não se aplica nesse caso).

Tabela 4 – Posição do quantificador em contexto de modificação.

Q	Anteposição			Posposição			TOTAL
	EF	EM	Total	EF	EM	Total	
‘tudo’	2	2	4 (9%)	6	5	11 (25%)	44 (100%)
‘todo’ (e flexões)	4	2	6 (14%)	15	8	23 (52%)	

Os resultados mostram que a posposição do quantificador predominou tanto com a forma flexionada (52% contra 25%) quanto com a não flexionada (14% contra 9%). Embora a forma ‘tudo’ não fosse esperada como resposta aos episódios, e no contexto de modificação não devesse fazer parte do *input*, que é o português escrito (portanto, a variedade padrão), observamos a existência da forma ‘tudo’ como modificador posposto ao DP/NP no português vernacular, conforme já foi mencionado na Introdução (‘os aluno(s) tudo foram aprovados’ *versus* ‘*tudo os alunos foram aprovados’).

3.2.2. Teste 2

Nesse teste, o informante deveria completar as lacunas de acordo com o conhecimento gramatical da língua alvo. O teste constituiu-se de 20 sentenças, sendo 4 para

cada uma das cinco formas do quantificador – ‘todo’ (e flexões)/ ‘tudo’ –,distribuídas aleatoriamente, conforme apresentado a seguir. Inserimos ao lado de cada sentença, entre parênteses, a(s) resposta(s) esperada(s):

- (1) É _____ verdade. (tudo).
- (2) Aqueles copos quebraram _____. (todos/ tudo).¹⁷
- (3) A latinha foi amassada _____ pelo garoto. (toda/ ?tudo).¹⁸
- (4) As árvores foram derrubadas _____ para a construção da cidade. (todas/ ?tudo).
- (5) Aqueles morangos estragaram _____. (todos/ tudo).
- (6) O rio ficou _____ poluído. (todo/ *tudo).
- (7) _____ noite eu joguei futebol. (toda/ *tudo).
- (8) Os lápis caíram _____ no chão. (todos/ tudo).
- (9) Eu trabalho o dia _____. (todo/ *tudo).
- (10) Eu serrei _____ a cadeira. (toda/ *tudo).
- (11) As modelos desfilaram no evento _____. (todas/ ?tudo).
- (12) Os meninos rebeldes saíram _____ da escola. (todos/ tudo).
- (13) O pintor pintou o quadro _____. (todo/ tudo).
- (14) As flores foram _____ vendidas. (todas/ tudo).
- (15) _____ dia eu vou à feira. (todo/ *tudo).
- (16) Venderam _____ naquela loja. (tudo).
- (17) _____ manhã corro no parque da cidade. (toda/ *tudo).
- (18) Eu comi _____. (tudo).
- (19) Ir ao clube é _____ de bom. (tudo).
- (20) As vidraças coloridas foram destruídas _____ pela chuva. (todas/?tudo).

Na tabela a seguir, apresentamos os resultados obtidos com esse teste, separados por questão. Consideramos separadamente as ocorrências de ‘tudo’ vernacular no português e os contextos em que o emprego de ‘tudo’ tornaria a sentença agramatical na língua alvo:¹⁹

¹⁷ Notamos que a variante ‘tudo’, aceita como resposta em certos contextos, corresponde ao uso vernacular, conforme já ressaltado anteriormente.

¹⁸ Em (3), (4), (11) e (20) acreditamos ser possível o uso vernacular de ‘tudo’, embora entendamos que a existência de material linguístico entre o verbo e o quantificador prejudique a aceitabilidade das sentenças. Essa é uma questão que deixaremos para pesquisa futura.

¹⁹ Embora fossem 14 participantes, 1 deles não participou do teste.

Tabela 5 – Forma do quantificador empregada por sentença.

Sentenças	<i>Tudo</i> pronome substantivo	<i>*Tudo</i>	<i>Tudo</i> vernacular	<i>Todo</i> (e flexões) ²⁰		TOTAL (260)
				Convergente	Divergente	
(1)	5			0	8	13
(2)			4	3	6	13
(3)			3	3	7	13
(4)			6	3	4	13
(5)			3	4	6	13
(6)		4		8	1	13
(7)		2		9	2	13
(8)			4	6	3	13
(9)		1		11	1	13
(10)		5		3	5	13
(11)			1	6	6	13
(12)			2	7	4	13
(13)			6	5	2	13
(14)			6	6	1	13
(15)		2		10	1	13
(16)	3			0	10	13
(17)		1		10	2	13
(18)	5			0	8	13
(19)	8			0	5	13
(20)		6		3	4	13

A próxima tabela mostra as formas do quantificador usadas pelos participantes:

²⁰ Na tabela 6 apresentamos os resultados em relação ao quantificador ‘todo’ (e flexões) separados em duas colunas: as formas em que se observam flexões de gênero e número convergentes com o que se esperava na língua alvo e as formas em que se observam flexões de gênero e número divergentes da língua alvo.

Tabela 6 – Forma do quantificador empregada por sentença (todo (e flexões)).

Sentenças	Todo (e flexões)				TOTAL (260)
	Todo	Toda	Todos	Todas	
(1)	7		1		13
(2)	5	1	3		13
(3)	5	3	2		13
(4)	3	3	1		13
(5)	3	1	4	2	13
(6)	8		1		13
(7)	1	9	1		13
(8)	2	1	6		13
(9)	11		1		13
(10)	3	3	1	1	13
(11)			6	6	13
(12)	1		7	3	13
(13)	5	1	1		13
(14)			1	6	13
(15)	10		1		13
(16)	6	1	3		13
(17)	1	10	1		13
(18)	5	1	2		13
(19)	4		1		13
(20)	2		2	3	13

Neste Teste, as sentenças (1), (16) e (18), cujas lacunas deveriam ser preenchidas obrigatoriamente com o ‘tudo’, por se tratar de contexto de pronome substantivo, apresentam maior frequência do quantificador ‘todo’, 46%, seguido de ‘todos’, 13%; ‘toda’, 5% e ‘todas’, 3%. Isso revela que, possivelmente, a forma ‘todo’ seja reconhecida, em um primeiro momento da aquisição da L2, como a forma não-marcada, equivalendo a ‘tudo’. Exclui-se dessa constatação a sentença (19) que, embora apresentasse o mesmo contexto sintático e, portanto, a exigência de preenchimento com ‘tudo’, teve maior preenchimento com ‘tudo’ (ou seja, com a forma convergente), o que se explica pelo fato de se tratar de uma expressão cristalizada: “tudo de bom”.

No grupo de sentenças do tipo (2), (5), (8), (12) e (14), era esperada a forma flexionada do quantificador ou a forma coloquial ‘tudo’ posposta. Dessas sentenças, tivemos: 21 ocorrências de ‘todos’, 32%; 19 de ‘tudo’, 29%; 11 de ‘todas’, 17%; 11 de ‘todo’, 17% e 3 de ‘toda’, 5%. Os resultados mostraram que o uso da forma esperada, o ‘todo’ flexionado, obteve percentual de 32% em relação ao ‘tudo’, com 29%. Os dados revelam que, embora o ‘tudo’ ainda apareça com grande frequência, a noção de número se torna mais saliente, o que revela avanços no desenvolvimento linguístico na L2, por parte dos aprendizes.

No grupo de sentenças do tipo (3), (4), (11) e (20), em que a forma esperada seria o ‘todo’ (flexionado) – sendo ‘?tudo’ inaceitável em decorrência da existência de material fonológico entre o verbo e o quantificador –, observamos 16 ocorrências da forma ‘toda’ correspondente a 30% do grupo; 11 ocorrências com a forma ‘tudo’, 21%; 10 com ‘todos’, 19%; 9 com ‘todo’, 17%; e 6 com ‘todas’, 12%. A convergência de gênero foi constatada, uma vez que as quatro sentenças continham DPs no feminino.

No grupo de sentenças do tipo (6), (7), (9), (10), (15) e (17), em que era esperado o todo (e flexões), mas não a forma ‘tudo’, obtivemos 33 ocorrências do ‘todo’, 51%; 12 de ‘toda’, 18%; 5 de ‘todos’, 8% e 1 de ‘todas’, 2%; no entanto, notamos a forma não esperada ‘tudo’ em 14 casos, correspondendo em 21% da análise, o que demonstra um estágio menos desenvolvido da aquisição por parte de alguns dos aprendizes.

3.3. Conclusões Parciais

Este capítulo descreveu e analisou os dados de interlíngua produzidos por surdos aprendizes de português (L2) como resultado da aplicação de dois testes – um de produção eliciada de sentenças a partir de uma sequência de imagens animadas e outro de preenchimento de lacunas.

Nossos resultados para o Teste 1 demonstraram:

- (i) equilíbrio no uso do quantificador ‘todo’ (e flexões) em relação à forma ‘tudo’, embora a forma ‘tudo’ não fosse esperada como resposta a nenhum dos episódios. A grande incidência da forma ‘tudo’ foi tratada como sendo sugestiva da alta complexidade de traços formais associados às formas flexionadas do quantificador, o que retardaria a aquisição dessas formas;
- (ii) predomínio significativo da função modificador em relação à função núcleo, como era esperado na resposta aos episódios, tendo sido relevante o aumento da forma flexionada do quantificador em função de modificador no EM, o que revela avanço na aquisição desse aspecto da gramática do português escrito;
- (iii) grande preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado, o que, embora não faça parte do *input* do português escrito pode ser observado no português vernacular, de maneira que esse fato pode corroborar alguma análise sobre as propriedades da GU.

Quanto ao Teste 2, a grande incidência da forma singular ‘todo’, associada à também alta incidência da forma ‘tudo’, especialmente nos contextos em que se esperava o ‘tudo’

como pronome substantivo, permitiu concluir que ‘todo’ é interpretado como a forma não-marcada na interlíngua dos surdos aprendizes de português escrito (L2).

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisamos e discutimos os resultados obtidos nos dois testes apresentados no capítulo anterior, considerando duas perspectivas: primeiro, a da proposta de Vicente (2006) para a análise do quantificador universal ‘tudo’/ ‘todo’ (e flexões) no português; segundo, a do desenvolvimento linguístico, em que fazemos algumas observações quanto aos efeitos da idade de aquisição de L1 e de L2 (tomando como base o artigo de Emmorey *et al.* (1995)).

4.1. O Quantificador Universal em Português e os Dados de Interlíngua dos Surdos

4.1.1. Vicente (2006): O estudo sobre o quantificador ‘todos’ no PB

Vicente (2006) analisa a assimetria estrutural entre o inglês e o português brasileiro (PB) em construções que dizem respeito ao quantificador flutuante ‘todos’ (no inglês, *all*), conforme exemplificado pelos seguintes dados:

- (1) a. A Maria odeia os alunos todos²¹.
- b. A Maria odeia eles todos.²²
- (2) a. *Mary hates the students all.
- b. Mary hates them all.

(VICENTE, 2006, p. 74)

²¹ Para a autora, a ordem canônica do PB é [Q DP], e por meio de movimento interno à projeção nominal, pode-se derivar a ordem [DP Q], deixando um vestígio na posição de origem: ‘a Maria odeia os alunos_i todos t_i.’

²² Segundo a autora, a presença do objeto nominativo ‘eles’, em contexto acusativo, é bastante produtiva em PB. Sobre o tipo de dado em (1b), a hipótese de Vicente (2006) é a de que o Caso nominativo é *default* (contrastando com o uso pouco produtivo do clítico na forma acusativa: ‘A Maria odeia-os todos’).

Segundo a autora, no PB, o quantificador universal (de natureza lexical ou pronominal) é licenciado independentemente da ordem do quantificador – anteposto ou posposto ao elemento associado (‘todos os alunos’/ ‘os alunos todos’), mantendo o mesmo significado. De modo contrário, no inglês, construções com o quantificador *all* em posição temática resultam agramaticais se o quantificador estiver posposto a um DP de natureza lexical (cf. (2a)), mas são licenciadas se o DP é pronominal (cf. (2)), o que já havia sido observado por Koopman (1999 *apud* Vicente 2006).

Os dados do inglês são explicados conforme a generalização de Bošković (2004), para quem “o quantificador não pode ficar encalhado no âmbito temático”.²³ (2a) é agramatical porque *all* situa-se encalhado em VP, ao passo que (2b) é licenciado porque os objetos pronominais se movem, na sintaxe aberta, para uma posição funcional mais alta em relação à posição destinada aos DPs lexicais, à qual *all* se adjuge tardiamente na derivação. Para Vicente (2006), tal generalização não é considerada boa diante dos fatos do PB em (1).

Em relação ao significado, Vicente observa que o quantificador universal ‘todos’ apresenta leitura de exaustão e totalidade das partes, independentemente da posição que ocupa – [DP Q] ou [Q DP], conforme verificamos a seguir:

- (3) a. A Maria odeia **todos os alunos**. (=100% dos alunos)
 b. A Maria odeia **os alunos todos**. (=100% dos alunos)

(VICENTE, 2006, p. 91)

Entretanto, a autora argumenta que, no caso da realização do DP à esquerda do quantificador, alteram-se as relações de escopo. Desse modo, a ordem [Q DP – ‘todos os alunos’] é *default*, condizendo com contextos *out of the blue*, enquanto a ordem [DP Q – ‘os alunos todos’] atribui interpretação de resumitividade ou referencialidade do elemento nominal associado, conforme se observa abaixo:

- (i) *Resumitividade*: Assim esses livros: Sabina, essas... esses troço tudo eu pego pra ler.²⁴
 (ii) *Referencialidade*: Eu tive esses filho todo.

²³ “Qs cannot float in Θ -positions” (p.728).

²⁴ O quantificador ‘tudo’, nesse contexto, se comporta semelhantemente a ‘todo’, de acordo com Vicente (2006).

Vicente acrescenta que, nesse contexto de ordem [DP Q], é possível encontrar, no português coloquial, o uso de ‘tudo’ em lugar de ‘todos’:

- (4) Os menino tudo/todo.
 (5) *tudo/todo os menino.

(VICENTE, 2006, p. 93)

Com base em testes de constituência, envolvendo Q e DP, Vicente (2006, p. 85) demonstra que, em português, as respostas favorecem ambas as ordens, enquanto, no inglês, a ordem [*DP Q] tende a não convergir. Seguem-se os testes apresentados pela autora:

a) Perguntas e respostas com extração de sujeito:

A: Quem odeia a Maria?/ Who hates Mary?

B: (Todas) as mulheres (todas)./ (All) the womem (*all).

b) Perguntas e respostas com extração de objeto:

A: Quem a Maria odeia?/ Who does Mary hate?

B: (Todas) as mulheres (todas)./ (All) the womem (*all).

c) Coordenação com DP lexical em posição de sujeito

(Todos) os alunos (todos) e a Maria foram ao cinema.

(All) the students (*all) and Mary went to the movies.

d) Coordenação com DP lexical em posição de objeto

Ontem nós vimos (todos) os alunos (todos) e a Maria no cinema.

Yesterday we saw (all) the students (*all) and Mary at the movies.

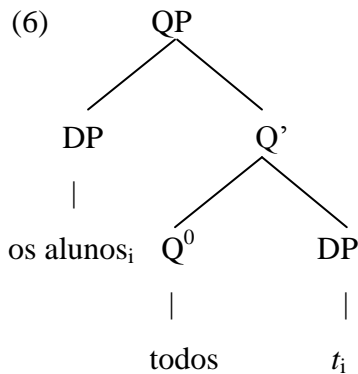
e) Deslocamento para a esquerda

(?Todos) os alunos (?? todos), eu vi.

(??All) the students (*all), I saw.

Com base nesses testes, a autora conclui que, no português, mas não em inglês, Q e DP formam constituinte, e adota a projeção funcional QP (cf. (6)), proposta inicialmente por Shlonsky (1991), que analisou os dados do hebraico, considerando que a projeção QP

representa também o fato de que o quantificador, nos constituintes ‘os alunos todos’ e ‘todos os alunos’, tem conteúdo invariável, alterando-se apenas as relações de escopo. Desse modo, para a autora, a ordem [Q DP] é não-marcada no PB e a ordem [DP Q] é derivada de [Q DP] por movimento, do que decorre a interpretação mais marcada (resumitiva ou referencial).



(VICENTE, 2006, p. 98)

Na configuração [Q DP], o quantificador tem escopo sobre o DP, fazendo com que Q quantifique cada parte do DP, e a leitura seja não-resumitiva e não-referencial, ao passo que, na ordem [DP Q], é o DP que tem escopo sobre o quantificador, favorecendo a leitura referencial do DP (em termos de grupo de indivíduos) e enfraquecendo a quantificação de cada parte do DP.

Em relação ao contraste entre o português e o inglês, Vicente (2006, p. 162) adota a seguinte generalização: “línguas cujos quantificadores formam constituintes com os DPs que quantificam, permitem que aqueles estejam enclhados em posições pós-verbos-lexicais na estrutura sintagmática, sejam essas posições internas ou externas ao âmbito- θ ”.

Na análise, a autora atribui o movimento de DP para [spec, QP] a um traço EPP em Q. Assim, no PB, haveria a possibilidade de selecionar, no léxico, $Q_{[-EPP]}$ e $Q_{[+EPP]}$. Enquanto $Q_{[-EPP]}$ licencia tanto a interpretação não marcada quanto a marcada, $Q_{[+EPP]}$ licencia obrigatoriamente a interpretação marcada, em consequência da relação de escopo entre o DP e o núcleo Q.²⁵ A posição [spec, QP] é considerada uma local de aterrissagem para o movimento do DP para outras posições na oração, ficando o quantificador enclhado em Q.

²⁵ Vicente (2006) deixa em aberto a explicação para o fato de que a ordem [Q DP] – ‘todos os alunos’ – licencia tanto a interpretação *default* (contexto *out of the blue*), quanto a marcada (resumitividade ou retomada de referente). Essa situação é desejável, se o traço EPP é não interpretável, não sendo, portanto, associado a nenhum efeito de significado. Nesse sentido, a interpretação marcada é um efeito da configuração gerada, e não do traço EPP, já que a mesma interpretação é licenciada na ausência do traço, por motivo independente. Conforme ressalta a autora (p. 108), o importante é que a ordem [DP Q] não ocorre jamais em contexto de foco largo do tipo *out of the blue*, ficando reservada à situação em que o foco é estreito e recai sobre o quantificador.

Em relação ao movimento de DP para posições mais altas na estrutura oracional, assume que é desencadeado por traços formais não-interpretáveis nos núcleos funcionais acima de VP, em interação com a verificação do traço (não-interpretável) de Caso do DP.

4.1.2. *Discussão dos dados de interlíngua dos surdos em face dos estudos de Vicente (2006)*

Como foi dito anteriormente, é possível, em PB, não só o licenciamento da ordem canônica do quantificador em relação ao elemento nominal: ‘todos os brinquedos’, mas também uma ordem com o quantificador em posição final, em relação o DP: ‘os brinquedos todos’. Seguindo a análise de Vicente (2006), assumimos que a ordem não-canônica envolve o movimento do DP na estrutura do sintagma quantificador (QP), gerando a ordem ‘os brinquedos todos’. Numa variação coloquial do português, encontramos ainda a ocorrência de ‘tudo’, modificando o elemento nominal, com comportamento de ‘todos’: ‘os brinquedo tudo’; todavia, não há possibilidade de estruturas do tipo: ‘*tudo os brinquedos’.

Nossos dados apresentaram alta frequência de uso do quantificador ‘tudo’, em lugar de ‘todo’ (e flexões) com o elemento modificado (quase 50% das ocorrências). Notamos, por um lado, que a flexão do quantificador não foi totalmente convergente, mas, por outro lado, observamos que a posposição do quantificador, em especial o uso de ‘tudo’ como modificador do DP, é bastante produtiva. Essa ocorrência é significativa nos dados de interlíngua, já que não corresponde ao *input* da L2 (português escrito) e, portanto, revelaria aspectos da GU, validando a Hipótese do Acesso Parcial (discutida no Capítulo 2).

Nos dados abaixo, exemplificamos ‘tudo’ como modificador do DP, apresentando a leitura de ‘todo(s)’ (conforme propôs Vicente, 2006):

- (7) A pantera cesta de ovo quebrar [_{NP} ovo tudo] o pantera. (a, 6º ano, EF).
- (8) Pink fazer cozinha. Pink vi (vê) a maçã. Pink puxou [_{DP} a maçã tudo]. (A, 1º ano, EM).
- (9) O Pink anda perto o geladeira de porta abriu ele aconteceu [_{DP} os ovos tudo] quebraram e caíram. (D, 2º ano, EM).

Houve poucas incidências com o uso do quantificador anteposto ao elemento modificado, e o predomínio foi nos casos em que o quantificador modifica o AP ‘azul’ em

contexto de predicativo (cf. (10)-(12), tendo ocorrido apenas dois casos de Q anteposto a um DP (cf. (13)-(14))):

- (10) O pantera pensou que vai come e provar com lata de tinta, depois horrível e estranho. Ele foi e encontrou o pals estava pintou a parede a [AP toda azul]. (f, 8º ano, EF).
- (11) O pals ver que anda pintar a pantera empulrrar (empurrar) aperte [NP todo cor azul] (A, 1ºano, EM).
- (12) Tem muito pantera pals ver mal carros (cores) [AP todos azul] odeio errdo (errado) esta como. (B, 1º ano, EM).
- (13) Pals (Palm) está pilando (pintando) [a todo porta]. (d, 7º ano, EF).
- (14) [Todos olho] vai [tudo] pode tem. (g, 9º ano, EF).

A posposição do quantificador [DP Q], atribuindo uma informação resumitiva ou afirmando a referência conhecida (introduzida na estrutura do enunciado, ou com o apoio da imagem), teve um alto índice de ocorrências. É interessante notar que, no português, conforme Vicente, a ordem *default* do quantificador é [Q DP], diferentemente da ordem [DP Q], mais utilizada na interlíngua. Com base nessa observação, acreditamos que, na interlíngua, a ordem posposta do quantificador, atribuindo leitura resumitiva ou de retomada referencial do elemento nominal é aquela adquirida inicialmente.

Esse resultado confirma a hipótese de que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, a que se associa um correlato morfossintático. Além disso, a estrutura do sintagma com o quantificador na LSB, em que é atestada a ordem DP Q, conforme descrito no Capítulo 1, indica a possibilidade de existir transferência de propriedades da L1 para a interlíngua desses aprendizes de português (L2).

Notamos também constituintes flexionados de forma convergente com a gramática alvo. Embora a incidência de dados convergentes seja reduzida no *corpus*, a concordância do quantificador com o nome no singular é significativa e leva a uma interpretação em que o quantificador modifica o nome descrevendo uma leitura de grau (máximo).

- (15) O homem pinta [porta toda]. (b, 6º ano, EF).
- (16) Pink fez a panela o comida, ele pegar o tomate espremer [tomate todo] vermelho. (C, 2º ano, EM).

4.2. Desenvolvimento Linguístico: Constatações a partir dos dados de interlíngua dos surdos

A aquisição de L1 por uma criança surda, filha de pais ouvintes, envolve circunstâncias diferentes em relação à aquisição de uma criança ouvinte. Uma criança surda, que têm pais surdos, adquire a língua de sinais de modo paralelo ao da criança ouvinte adquirindo uma língua oral (ou seja, apresenta os mesmos estágios linguísticos); porém, uma criança surda, filha de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais, pode adquirir a L1 tardiamente, o que tem efeitos sobre a aquisição. Esses efeitos foram observados por Emmorey *et al* (1995) na comparação de construções gramaticais da língua de sinais americana (ASL), entre um grupo de participantes que adquiriu a ASL na infância (denominados sinalizantes nativos) e outro que adquiriu a ASL após a infância (denominados sinalizantes tardios).

Os experimentos elaborados buscaram investigar se a diferença de idade em relação à exposição de língua materna (no caso, ASL) influenciava as relações lexicais e sintáticas em verbos com concordância. Os pesquisadores notaram que os sinalizantes nativos foram mais sensíveis aos erros gramaticais, enquanto os sinalizantes tardios não foram sensíveis aos erros de concordância e, também, não consideraram os erros como erros; além disso, a percepção dos sinalizantes tardios foi bastante lenta em relação à percepção dos sinalizantes nativos, os quais rapidamente conseguiram identificar os erros gramaticais apresentados nos testes.

Para esses autores, a idade de aquisição é um requisito fundamental para o desenvolvimento linguístico. Normalmente, crianças que apresentam um período sensível em relação aos erros gramaticais apuram seu conhecimento gramatical, enquanto, na aquisição tardia, os erros são considerados naturais e bem mais difíceis de serem captados, afetando o desempenho gramatical de quem teve a exposição linguística à L1 tardiamente.

Na nossa pesquisa, os participantes ‘f’ (27 anos, 8º ano, EF), ‘h,’(20 anos, 9ºano, EF) e ‘i’ (31 anos, 9º ano, EF), por apresentarem aquisição tardia da L1, foram denominados “participantes adultos do EF”, opondo-se ao grupo dos “participantes jovens do EF” (os quais adquiriram a LSB até adolescência, conforme relatado).

A seguir, comparamos os dados produzidos por dois participantes do EF, sendo um do grupo jovem (b) e outro de grupo adulto (f) para os mesmos episódios:

(17) Episódio 2:

(b) O homem pego balde a porta fecha, a pantera a porta abra [o homem_i] pinto [t_i todo].

(f) [Todos olho] vai [tudo] pode tem.

(18) Episódio 3:

(b) O homem pinta [porta toda].

(f) olho vai [tudo] pode tem bem.

(19) Episódio 4:

(b) A pantera pego tomate aperta [ec toda].

(f) Ai fi [olho todos] como não para.

(20) Episódio 5:

(b) A pantera geladeira pego ovos caiu quebra [tudo].

(f) olho ovo vai pode ovo quero [t_i todas] kkkk.

A comparação entre os dados de um e outro informante corroboram os resultados de Emmorey *et al* (1995), pois demonstram que o participantes adultos do EF, que adquiriram a L1 tardiamente, apresentaram estrutura linguística bastante divergente em relação à língua alvo, se comparados aos participantes jovens, confirmando que o período da infância é o ideal para a aquisição da L1 e o desenvolvimento de uma consciência linguística mais elaborada.

4.3. Conclusões Parciais

Este capítulo analisou os dados de interlíngua tomando como aporte teórico a proposta de Vicente (2006) para as construções com quantificador no PB e o estudo de Emmorey *et al* (1995) sobre os efeitos da idade de aquisição da L1 no desenvolvimento linguístico de sujeitos surdos.

Concluimos, por um lado, que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, associadas a um correlato morfossintático, e que a ordem [DP Q], mais recorrente na interlíngua, indica a possibilidade de existir transferência de propriedades da L1 para a interlíngua desses aprendizes de português (L2). E, por outro lado, que a comparação entre os

dados dos participantes jovens e os dados dos participantes adultos, no mesmo segmento educacional, aponta para a dificuldade de desenvolvimento linguístico quando a aquisição da L1 ocorre tardiamente, após o que se costuma considerar como “período sensível”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou as construções de interlíngua de surdos aprendizes de português (L2), em particular as estruturas que envolvem o quantificador ‘todo’/‘tudo’, investigando questões relacionadas à forma (neutra ou flexionada), à função (núcleo ou modificador) e à ordem do quantificador (anteposta ou posposta ao sintagma modificado).

O modelo teórico adotado foi o de Princípios e Parâmetros, inserido no arcabouço da Teoria Gerativa. Segundo essa abordagem teórica, a aquisição de L1 ocorre de modo natural, enquanto a aquisição de L2 exige um nível estável da L1 e de mecanismos instrucionais. A garantia da proficiência de L2 não é garantida, pois diversas questões interferem no processo de aquisição. Por exemplo, Emmorey *et al.* (1995) apontam que a aquisição tardia da L1 (no caso dos sujeitos pesquisados, a LSB) pode influenciar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes. De fato, observamos que os surdos que tiveram contato com a LSB na infância (ou no início da adolescência, que ainda é considerada um período sensível) apresentaram um desenvolvimento linguístico mais elaborado que os participantes designados como adultos, que tiveram a aquisição tardia da L1, e também da L2, muitas vezes sendo limitados quanto a codificar em língua os fatos apresentados nas imagens animadas que utilizamos como teste.

Em relação aos aspectos gramaticais do emprego do quantificador na interlíngua, os dados produzidos pelos surdos aprendizes de português escrito (L2) apresentaram: (i) equilíbrio no uso do quantificador ‘todo’ (e flexões) em relação à forma ‘tudo’ (de onde concluímos que ambas as formas são percebidas como não marcadas para efeitos de aquisição do quantificador); (ii) predomínio significativo da função modificador em relação à função núcleo; (iii) preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado.

Considerando a proposta de Vicente (2006), para quem a ordem *default* do quantificador é [Q DP] e a ordem derivada [DP Q] implica uma leitura resumitiva ou referencial do sintagma quantificado, analisamos a posposição do quantificador (ordem [DP Q]), mais utilizada na interlíngua, como atribuindo uma informação resumitiva ou afirmando a referência conhecida ao sintagma quantificado (introduzida na estrutura do enunciado ou com o apoio da imagem). Acreditamos, ainda, que essa ordem [DP Q], na interlíngua, é

adquirida inicialmente, confirmando-se a hipótese de que a aquisição de L2 é guiada por propriedades semânticas, a que se associa um correlato morfossintático.

Nossa hipótese inicial de que os surdos, no primeiro momento de aquisição do português escrito (L2), não flexionam o quantificador de acordo com a gramática da língua alvo, tendo em vista a ausência da flexão em LSB, passando a fazê-lo à medida que o acesso ao *input* adequado do português (escrito) se amplia, possibilitando, assim, argumentarmos em favor da “Hipótese do Acesso Parcial à GU”.

Este trabalho, por ser pioneiro no estudo dos quantificadores na interlíngua dos surdos aprendizes de português escrito (L2), deixa várias questões para discussão futura. Os resultados encontrados, entretanto, constituem contribuição importante para a ampliação da descrição da interlíngua dos surdos e da natureza da GU, compondo um quadro descritivo junto com outros trabalhos citados no Capítulo 1 desta dissertação (SALLES; CHAN-VIANNA, 2010; MESQUITA, 2008; PIRES, 2005; CHAN-VIANNA, 2003, entre outros).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEY-VROMAN, Robert. The Logical Problem of Foreign Language Learning. **Linguistic Analysis**, v. 20, n. 1-2, p. 3-49, 1990.

BOŠKOVIĆ, Željko. Be careful where you *float* your quantifiers. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 22, p. 681-742, 2004.

CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira**. V. 1. 2. ed. São Paulo: EdUSP/Imprensa Oficial, 2001.

CHAN-VIANNA, Adriana. Português (L2) e libras (L1): desenvolvimento de estruturas de posse na interlíngua. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Theoretical issues in sign language research conference**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ, 2006.

CHAN-VIANNA, Adriana. **Aquisição de português por surdos: estruturas de posse**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2003.

CHOMSKY, Noam. **The minimalism program**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language: it's nature, original and use**. New York, 1986.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on government and binding**. Foris: Dordrecht, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton & Co., 1957.

CRAATS, Inek. Van. CORVER, Nobert. HOUT, Roeland. Conservation of grammatical knowledge: on the acquisition of possessive noun phrase by Turkish and Moroccan learners of Dutch. **Linguistics**, v. 38, n. 2, p. 221-314, 2000.

CRAIN, Stephen.; LILO-MARTIN, Diane. **Linguistic theory and language acquisition**. Oxford: Blackwell, 1999.

DICIONÁRIO da Língua de Sinais Brasileira. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>. Acesso em: 16 set. 2012.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: University Press, 1995.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: University Press, 1994.

EMMOREY, Karen; BELLUGI, Ursula; FRIEDERICH, Angela; HORN, Petra. Effects of age of acquisition on grammatical sensitivity: evidence from on line and off line task. **Applied Psycholinguistics**, n. 16, p. 1-23, 1995.

EPSTEIN, Samuel; FLYNN, Suzanne; MARTOHARDJONO, Gita. Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. **Behavioral and Brain Sciences**, n. 19, p. 677-758, 1996.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

FINAU, Rossana. O processo de formação de interlíngua na aquisição da língua portuguesa por surdos e as categorias de tempo e aspecto. In: SALLES, Heloísa Maria Moreira de Lima (Org.). **Bilingüismo de surdos: questões linguísticas e teóricas**. Goiânia: Cãnone, 2007.

HORNSTEIN, Norbert; NUNES, Jairo; GROHMANN, Kleantes. **Understanding minimalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LOBATO, Lúcia. Afinal, existe a construção resultativa em português? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de. (Orgs.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

LOBATO, Lúcia. **Sintaxe Gerativa do Português**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

MESQUITA, Aline.; SALLES, Heloísa Maria Moreira de Lima. Preposições na Língua de Sinais Brasileira e na interlíngua de surdos aprendizes de português L2. In: LIMA-SALLES, Heloísa Maria Moreira de; NAVES, Rozana Reigota (Org.). **Estudos gerativos da Língua de Sinais Brasileira e de aquisição de Português L2 por Surdos**. Goiânia: Cãnone, 2010.

MESQUITA, Aline. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

PIRES, Lilian; LOPES, Ruth. A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre a educação bilíngue. In: LIMA-SALLES, Heloísa Maria Moreira de (Org.). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone, 2007.

PIRES, Lilian. **Aquisição da Língua Portuguesa na escrita (L2) por sinalizantes surdos da Língua de Sinais Brasileira (L1)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

QUADROS, Ronice; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SALLES, Heloísa Maria Moreira de Lima; PIRES, Lilian. Desenvolvimento linguístico na aquisição de português L2 (escrito) por surdos: a estrutura do sintagma nominal. **Revista da ABRALIN**, v. elétron., n. esp., p. 189-208, 2011.

SALLES, Heloísa Maria Moreira de Lima; CHAN-VIANNA, Adriana. Estudo da interlíngua de surdos usuários de Língua de Sinais Brasileira na aquisição de Português (L2): nominais nus e definidos genéricos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 241-264, 2010.

SALLES, Heloísa Maria Moreira de Lima [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2v. 2002.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SORACE, Antonella. Initial states, end-states and residual optionality in L2 acquisition. In: GREENHILL, A.; LITTLEFIELD, H.; TANO, C. (Eds.). **Proceedings of the 23rd Boston University Conference on Language Development**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1999.

SCHWARTZ, Bonnie. The Second Language Instinct. **Lingua**, n. 106, p. 133-160, 1998.

TSIMPLI, Ianthi Maria. Features in L1 and L2 acquisition: evidence from Greek clitics and determiners. In: Hendricks, H. (Ed.). **Special Issue of AILE**, 2003.

VICENTE, Helena. **O quantificador flutuante todos no Português brasileiro e no Inglês: uma abordagem gerativa**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

WHITE, Lydia. **Universal Grammar in second language acquisition: the nature of Interlanguage representation**. 1998. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/Network/NW09>>. Acesso em: 12 abr. 2011.