

Universidade Federal de Santa Catarina

Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância

Aline Lemos Pizzio

Ronice Müller de Quadros

Aquisição da Língua de Sinais



Florianópolis, 2011

SUMÁRIO

Introdução

UNIDADE 1	pág.
1. Aquisição de línguas de sinais como primeira língua	03
1.1 Estudos de línguas de sinais e a aquisição da linguagem	03
1.2 Os efeitos de modalidade	05
2. Aquisição da sintaxe nas línguas de sinais	08
2.1 A aquisição da morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana	08
2.2 Aquisição da ordem da sentença: implicações nas categorias funcionais	20
2.3 A aquisição de construções com foco nas línguas de sinais brasileira e americana	31
2.4 Aquisição de construções topicalizadas	35
2.5.1 Aquisição de interrogativas	36
UNIDADE 2	
1. O período crítico e os estudos da aquisição da língua de sinais	45
2. Perspectivas para os estudos da aquisição de línguas de sinais	57
UNIDADE 3	
1. Aquisição das línguas de sinais como segunda língua	59

Aquisição de línguas de sinais

UNIDADE 1

Introdução

1. Aquisição de línguas de sinais como primeira língua

Este capítulo situa a produção de pesquisas no campo da aquisição da linguagem com crianças adquirindo línguas de sinais. Vários estudos produzidos até o presente focaram em crianças surdas, filhas de pais surdos, uma vez que neste contexto a criança está exposta ao input adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas. Alguns estudos se detiveram na aquisição tardia, uma vez que em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Nesse último contexto, muitas famílias levam muito tempo até conhecer a língua de sinais, podendo implicar na aquisição tardia. Neste capítulo, serão apresentadas algumas pesquisas considerando os estudos das línguas de sinais, tais como, pesquisas sobre os efeitos de modalidade da língua na aquisição da linguagem, os estudos da aquisição da sintaxe nas línguas de sinais e as investigações referentes ao período crítico, com foco em crianças surdas filhas de pais surdos, mas também mencionando a aquisição de crianças surdas, filhas de pais ouvintes.

1.1 Estudos de línguas de sinais e a aquisição da linguagem

Os estudos das línguas de sinais no sentido das investigações lingüísticas apresentam evidências de que as línguas de sinais observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas (Stokoe et alli, 1976; Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978). Quase em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (Hoffmeister, 1978;

Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987; Slobin, 1986). No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada nas décadas de 80 e 90 (Ferreira-Brito, 1986; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1995, 1999) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos 90 (Karnopp, 1994; Quadros, 1995, 1997).

As investigações delineadas até então indicam que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem as regras de sua gramática de forma muito similar às crianças adquirindo línguas faladas. Assim, à medida que avançamos nos estudos, verificamos que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam (Quadros, no prelo; Lillo-Martin e Quadros, 2007). Como diz Chomsky, seja a língua como for, a faculdade da linguagem é algo comum entre os seres humanos:

A concepção de que a articulação e a percepção envolvem a mesma interface (representação fonética) é controversa, os problemas obscuros relacionados à interface C-I (conceptual-intencional) é ainda mais. O termo “articulatório” é tão restrito que sugere que a faculdade da 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. (Chomsky, 1995a:434, nota de rodapé 4).

Na sua grande maioria, os lingüistas têm se ocupado em identificar o que é comum entre as línguas de sinais e as línguas faladas. Parte-se dos referenciais já propostos para as línguas faladas e os universais lingüísticos que também foram estabelecidos a partir de estudos com várias línguas faladas e propõem-se análises das línguas de sinais. O investimento nesta linha investigativa justificou-se, uma vez que na década de 60 havia um movimento intenso no sentido de “provar” que as línguas de sinais eram, de fato, línguas naturais.

Atualmente, não há dúvidas em relação ao estatuto lingüístico das línguas de sinais. Assim, principalmente a partir da década de 90, iniciaram-se investigações com o intuito de identificar não apenas o que era “igual”, mas também o que era “diferente” com o objetivo de enriquecer as teorias lingüísticas atuais.

A pergunta que antes era “Como a lingüística se aplica às línguas de sinais e aos estudos da aquisição das línguas de sinais?” passou a ser “Como as línguas de sinais e

os estudos do processo de aquisição das línguas de sinais podem contribuir para os estudos lingüísticos?”

A mudança, aparentemente sutil, abre novos caminhos investigativos no campo da lingüística, buscando explicações para o que é diferente entre estas modalidades.

1.2 Os efeitos de modalidade

Os estudos sobre os efeitos da modalidade na aquisição da linguagem iniciaram com os estudos de Petitto (1987) que argumenta que a criança surda produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio. Em outro estudo relacionado com este, Petitto & Bellugi (1988) observaram que as crianças surdas com menos de dois anos não fazem uso da apontação típica da língua de sinais americana, pois há um processo descontínuo na aquisição da linguagem. As crianças surdas com menos de um ano de idade, assim como as crianças ouvintes, apontam freqüentemente para indicar objetos e pessoas; no entanto, quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-lingüística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (lingüístico).

Surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos das crianças surdas. Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) observaram que a ordem usada pelas crianças surdas durante esse estágio é SV, VO ou, ainda, num período subsequente, SVO. Meier (1980) verificou que a ordem das palavras é utilizada para o estabelecimento das relações gramaticais. A ausência do sujeito ou do objeto em algumas sentenças produzidas pelas crianças pode indicar a marcação (+) do parâmetro pro-drop (Lillo-Martin, 1991; Quadros, 1995). Entretanto, nesse estágio os argumentos nulos apresentados normalmente não são aceitos como gramaticais, pois a omissão de sujeitos e/ou objetos na língua de sinais americana, assim como na língua de sinais brasileira, é feita sob certas condições que determinam a identificação e recuperabilidade dos elementos omitidos.

Meier (1980) observou que, assim como o Japonês e o Croata, nem todos os verbos da língua de sinais americana podem ser flexionados para marcar as relações gramaticais em uma sentença. Há verbos que apresentam limitações lexicais e fonológicas para incorporar os pronomes como, por exemplo, os verbos ancorados no corpo, como GOSTAR e PENSAR na língua de sinais brasileira. Isso sugere que as crianças surdas devem adquirir duas estratégias para marcar as relações gramaticais: a incorporação dos pronomes e a ordem das palavras. A incorporação dos referentes envolve a concordância verbal, e essa depende diretamente da aquisição do sistema pronominal. Lillo-Martin, Mathur e Quadros (1998) e Quadros, Lillo-Martin e Mathur (2001) analisaram dados da aquisição da língua de sinais brasileira e da língua de sinais americana e observaram que os casos em que não há o licenciamento de sujeitos e objetos nulos com verbos sem concordância podem estar relacionados com os casos de infinitivos opcionais, pois o objeto não pode ser nulo com verbos sem concordância. Portanto, mesmo a criança tendo duas estratégias (ou ambos os parâmetros para a marcação de línguas pro-drop), parece estar sendo observadas as mesmas restrições em relação às diferentes línguas.

Petitto (1986) observou que, por volta dos dois anos de idade, ocorrem 'erros' de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. As crianças usam a apontação direcionada ao receptor para referirem-se a si mesmas. A princípio, causa certa surpresa constatar esse tipo de erro nas crianças surdas devido à aparente transparência entre a forma de apontação e o seu significado. Esse tipo de erro e a evitação do uso dos pronomes do estágio anterior são fenômenos diretamente relacionados com o processo de aquisição da linguagem. A princípio, o fato das línguas de sinais serem gestuais e aparentemente mais óbvias em relação à apontação não interfere na aquisição da linguagem, pois os mesmos efeitos observados na aquisição pronominal em crianças adquirindo línguas faladas são observados em crianças adquirindo línguas de sinais. Petitto descarta a hipótese de mudança de perspectiva, pois, no caso das línguas de sinais, se essa hipótese fosse verdadeira as crianças deveriam apresentar erros na perspectiva de todos os sinais. Para Petitto, a criança usa o sinal 'YOU' como um item congelado, não dêitico, não recíproco e que refere somente a ela. Petitto (1987) também concluiu que, apesar da aparente relação entre forma e significado da apontação, a compreensão dos pronomes não é óbvia para a criança

dentro do sistema lingüístico da língua de sinais americana, pois apresenta múltiplas funções lingüísticas.

Hoffmeister (1978) observou que a apontação envolve o sistema pronominal, o sistema dos determinadores e modificadores, o sistema de pluralização e a modulação do sistema verbal. No estágio das primeiras combinações, Hoffmeister observou que os objetos são nomeados e referidos somente em situações do contexto imediato.

Dos três anos em diante, as crianças começam a usar o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto do discurso, mas ainda apresentam erros. Algumas crianças empilham os referentes não presentes em um único ponto do espaço. Petitto & Bellugi (1988) observaram que, de três anos a três anos e meio, as crianças usam a concordância verbal com referentes presentes. Entretanto, elas flexionam alguns verbos cuja flexão não é aceita nas línguas de sinais. Bellugi & Klima (1990) identificam essa flexão generalizada dos verbos nesse período como supergeneralizações, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como 'fazi', 'gosti' e 'sabo' na língua portuguesa. Meier (1980) detectou esse uso supergeneralizado observando que, nesse período, as crianças usam os verbos como pertencentes a uma única classe verbal na língua de sinais americana, a classe dos verbos com concordância, chamada por ele de verbos direcionais. Quando as crianças deixam de empilhar os referentes em um único ponto, elas estabelecem mais de um ponto no espaço, mas de forma inconsistente, pois não estabelecem associações entre o local e a referência, dificultando a concordância verbal.

Lillo-Martin (1986) discute alguns efeitos da modalidade espacial no processo de aquisição, principalmente no que se refere à iconicidade das línguas de sinais. De fato, alguns sinais e processos na ASL têm motivação icônica, apresentando alguma relação entre forma e significado, entre o referente e o referenciado. Lillo-Martin (2002), ao considerar essa discussão, analisa a seguinte questão: a modalidade de alguma forma facilita a aquisição da linguagem? Os estudos indicam que, apesar de haver uma aparente iconicidade nas línguas de sinais, a aquisição do sistema pronominal e a concordância verbal apresentam as mesmas características da aquisição dos mesmos aspectos lingüísticos nas línguas faladas, o que é ilustrado pelos estudos mencionados até o presente momento. Lillo-Martin cita a conclusão de Meier (1980)

que diz que a modalidade não facilita a aquisição do sistema da concordância verbal. Assim, considerando o input natural que as crianças surdas analisadas nessas pesquisas apresentam, a aquisição da língua de sinais americana parece seguir um curso lingüisticamente similar ao desenvolvimento das línguas orais.

Quanto à imitação e à compreensão dos argumentos nulos na língua de sinais americana pela criança, Lillo-Martin observou alguns aspectos interessantes. Primeiro, as crianças demonstram entender o uso opcional de argumentos e percebem o estatuto sintaticamente real dos argumentos nulos na língua de sinais americana. Segundo, as crianças demonstram o conhecimento das restrições que determinam quando os argumentos nulos podem ocorrer. Lillo-Martin observou que a criança não pode analisar evidências negativas.

Vimos até aqui que já há algumas pesquisas sobre a estrutura e a aquisição das línguas de sinais, mas ainda há muito a ser investigado. Por um lado, existe uma preocupação em relação aos efeitos das diferenças na modalidade, fazendo com que os estudos das línguas de sinais sejam extremamente relevantes. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas parecem indicar a existência de propriedades do sistema lingüístico que transcendem a modalidade das línguas. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas.

2. Aquisição da sintaxe nas línguas de sinais

Os estudos em aquisição da sintaxe e da morfologia situam-se em um debate que se coloca teoricamente entre os que sustentam que a sintaxe é guiada pela morfologia (Rohrbacher, 1999, dentre outros) e aqueles que sustentam que processos morfológicos sejam derivados da sintaxe (Bobaljik, 2001, dentre outros). Nosso interesse em relação a essa questão, assim, é verificar cuidadosamente a correlação entre a aquisição da morfologia verbal e da ordem de palavras na frase. Dessa forma, estaremos colaborando para o debate sobre a interface morfologia e sintaxe, esclarecendo com mais rigor a correlação entre flexão de concordância e aquisição de ordem de palavras na frase através dos estudos da aquisição da língua de sinais brasileira e da língua de sinais

americana. Além disso, analisar a produção de estruturas que envolvem categorias funcionais explícitas, como construções interrogativas e com foco, também podem contribuir para a discussão sobre as hipóteses maturacionistas ou continuístas da aquisição da linguagem.

2.1 A aquisição da morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana

Muitos estudos têm apresentado que a aquisição da concordância na ASL e outras línguas de sinais é tardia.

Meier (2002) apresenta uma análise detalhada da aquisição da concordância verbal na língua de sinais americana, no sentido de apresentar evidências para o estatuto lingüístico da concordância nas línguas de sinais. O autor conclui que “concordância” faz parte da morfologia das línguas de sinais e é adquirida por crianças surdas expostas a língua de sinais. Meier chama a atenção para a questão do tratamento da direcionalidade nos verbos com apontação apresentando uma série de argumentos que sugerem que a direcionalidade é lingüística e envolve mais do que, simplesmente, uma habilidade de apontar (cf. proposto por Liddell). O autor apresenta os seguintes argumentos:

Os verbos estão restringidos a algumas entidades (sujeito, objeto direto ou indireto dependente das relações semânticas).

As línguas de sinais podem variar quanto à forma de preencher a falta de concordância: podem restringi-la ao uso da ordem SVO na ausência da concordância, podem passar a dispor de um auxiliar. Mesmo assim, a direcionalidade prediz em todas as línguas de sinais o licenciamento de argumentos nulos. Esse padrão é similar ao padrão encontrado nas línguas faladas. Na língua de sinais brasileira, um elemento negativo pode intervir entre o sujeito e o verbo com concordância, mas não entre um sujeito e o verbo pleno.

As línguas de sinais apresentam formas idiossincráticas que são previsíveis se considerarmos que o fenômeno é lingüístico, como exemplo o fenômeno da concordância dupla e da concordância singular. Na língua de sinais brasileira temos

como exemplo o verbo ACUSAR análogo ao exemplo na ASL que evidencia a existência da categoria de primeira pessoa.

Os sistemas verbais tornam-se cada vez mais direcionais considerando estudos diacrônicos. Na ASL, por exemplo, o uso de NO relacionado com SAY-NO passou a ser produzido com concordância morfológica.

Nem todas as apontações são precisas, isso se aplica ao uso de plurais.

Mesmo que a concordância pareça ser gestual, a integração desse uso gestual com os verbos é determinada lingüisticamente. A direcionalidade, portanto, é uma manifestação do sistema de concordância.

Considerando a aquisição em crianças surdas, filhas de pais surdos, apesar do uso do espaço para o estabelecimento da concordância parecer icônico, os estudos indicam que há diferenças entre a concordância verbal e um mapeamento icônico das relações.

Meier analisa duas hipóteses partindo de um modelo com base na iconicidade:

Se o uso de concordância é mimético, então as crianças deveriam utilizar a concordância mais cedo em verbos como GIVE do que verbos que não se constituem com essa base mimética, como, por exemplo, com ASK. As crianças também teriam mais facilidade de adquirir as formas singulares de segunda e terceira pessoas (que parecem mais óbvias ainda).

Se o uso de concordância faz parte de uma analogia espacial, as crianças deveriam usar a concordância com os verbos de movimento e transferência. Neste caso, as crianças não deveriam apresentar formas agramaticais.

Além dessas duas hipóteses, Meier também considera uma terceira com base num modelo morfológico: a aquisição da concordância verbal acontece relativamente tarde, consistente com as características tipológicas da concordância e as crianças devem privilegiar o uso da concordância singular por ser mais simples. As crianças irão omitir a concordância.

Com base em estudos longitudinais, o autor observou alguns erros na produção das crianças surdas típicos do processo de aquisição da morfologia flexional, entre eles

destacam-se os seguintes: (a) omissão da concordância (todas omissões foram com segunda e terceira pessoas); (b) Supergeneralização da concordância observada em verbos simples; (c) Concordância com o argumento errado. Tais erros são contra-argumentos para as hipóteses com base na iconicidade.

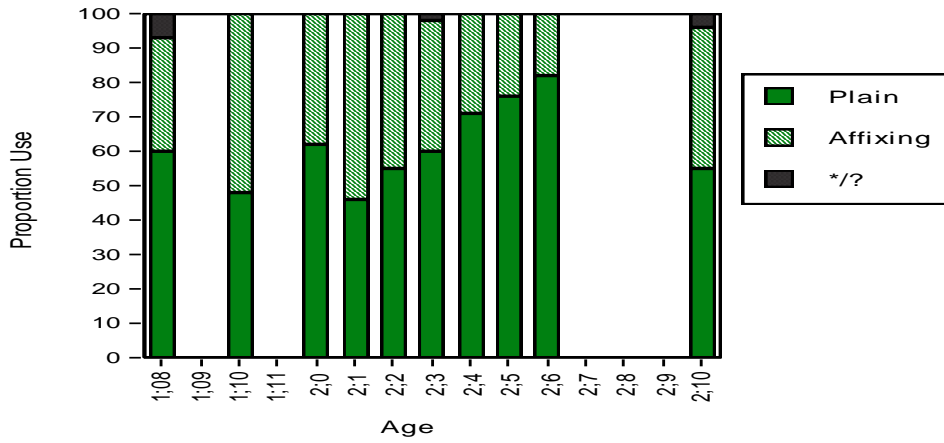
Meier observou aspectos relacionados com a concordância dupla (com o sujeito e com o objeto): o uso de concordância dupla apresenta uma incidência significativamente menor em relação ao uso da concordância singular (de 32% para 88%). As crianças privilegiam a concordância com o objeto com os verbos que movem do sujeito para o objeto, ou seja, tendem a fazer a concordância singular (as omissões são mais comuns com sujeitos (=33) do que com objetos (=4)). Percebe-se, portanto, que as crianças são sensíveis a não obrigatoriedade da concordância com o sujeito. Isso também pode ser usado como um contra argumento para as hipóteses com base na iconicidade.

Em resumo, as crianças precisam aprender quais os verbos que devem concordar e como eles concordam. Parece que as crianças adquirem a concordância verbal enquanto sistema morfológico.

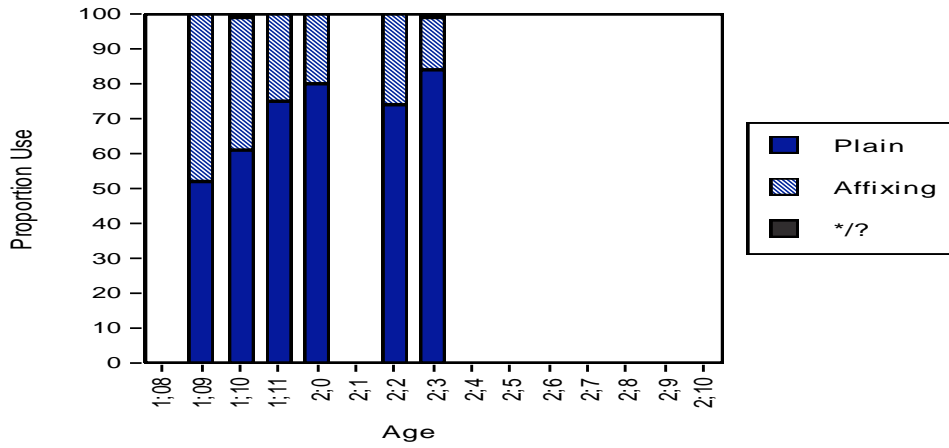
Além de Meier, Casey (2003) na língua de sinais americana, Hänel (2005), na língua de sinais alemã e Morgan et al (2006) na língua de sinais britânica, também apresentam resultados similares, ou seja, encontraram alguns erros de trocas e todos indicaram omissão de concordância obrigatória até os 3 anos.

Por outro lado, Quadros, Lillo-Martin & Mathur (2001) apresentam resultados contrários. Por meio de estudos longitudinais de aquisição de línguas de sinais, uma criança adquirindo a língua de sinais brasileira (ANA) e duas crianças adquirindo a língua de sinais americana (JILL e SALLY), os autores observaram pouquíssimos ‘erros’ de troca e poucos (se houver) erros de omissão foram observados (cf. síntese dos gráficos).

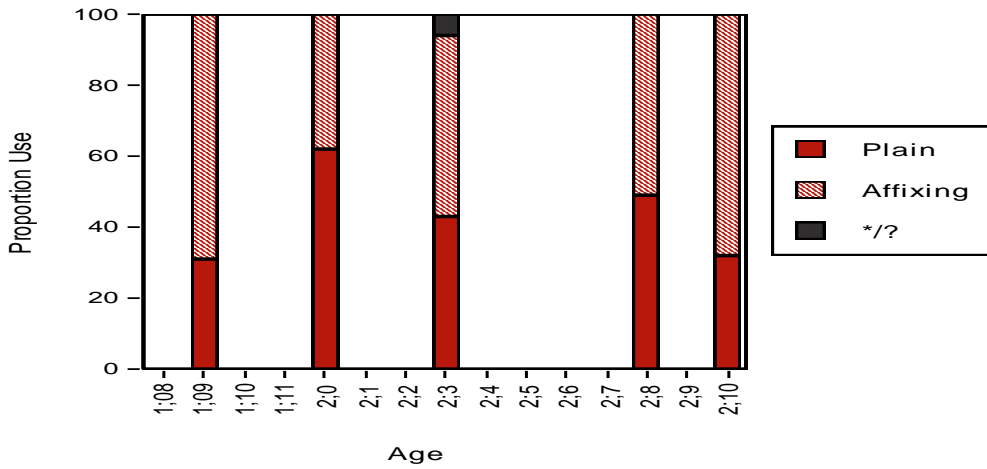
Verb Production - Ana



Verb Production - Jill



Verb Production - Sally



Quadros et al. (2001:394-395)

Ana 1;8

CHORAR<loc.coelho>

CHORAR<asp> CHORAR<loc.coelho> CHORAR<asp>

‘O coelho está realmente chorando muito.’

Neste exemplo, Ana faz o sinal do verbo pleno de CHORAR na localização do coelho.

Jill 1;11 COMER<loc.DEB>

COMER<loc.Deb> COLOCAR-BOCA-DEB IX<Deb> COLOCAR-BOCA<asp>

‘Você come isto! Coloque na sua boca!>

Neste exemplo, Jill faz o sinal do verbo pleno COMER na localização da boca da examinadora.

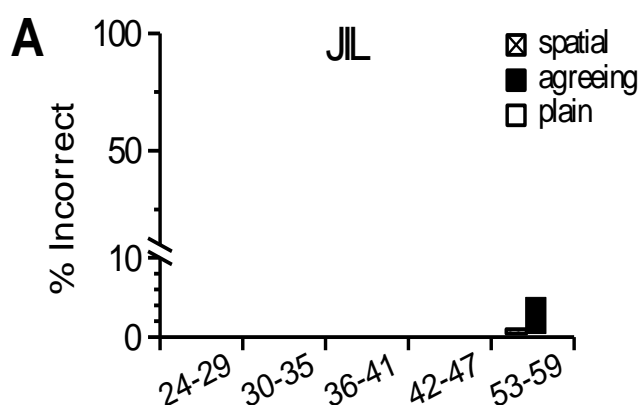
Os resultados observados nesta pesquisa indicam que as crianças corretamente flexionam os verbos em qualquer idade e que eventualmente a flexão verbal foi omitida (Ana - max 1.3%; Jill - max .5%; Sally - max 1.3%). De modo geral, os verbos simples foram usados com muito mais frequência do que os verbos com concordância (Ana - 63% plain; Jill - 72% plain; Sally - 46% plain).

Quadros, Lillo-Martin e Mathur (2001), por meio deste estudo, verificaram a hipótese de que a criança em fase inicial de aquisição da linguagem apresenta evidências de possuir as categorias funcionais relevantes para a checagem de traços relacionados à flexão verbal. Foram ratificados alguns pontos quanto à língua de sinais brasileira e à língua de sinais americana: a inexistência de infinitivos opcionais com verbos com concordância é consistente com a generalização de que contextos com sujeitos nulos não resultam em IO; o uso correto de sujeitos e objetos nulos com verbos com concordância indica marcação correta do parâmetro; e o grande número de sujeitos nulos (vs. objetos) com verbos sem concordância indica que estes podem ser infinitivos.

Quadros e Lillo-Martin (2007, 2008) partem dos estudos realizados com a língua de sinais brasileira para estabelecer as seguintes relações com a língua de sinais americana: (i) a relação entre as pesquisas na sintaxe e na aquisição da sintaxe nas duas

línguas, (ii) a relação entre a aquisição da ordem das palavras, da morfologia verbal, da concordância e dos argumentos nulos nas duas línguas, e (iii) essas relações com o inglês e a língua de sinais americana. As autoras verificaram várias semelhanças entre a língua de sinais brasileira e a língua de sinais americana, apesar de haver algumas diferenças gramaticais claras, por exemplo, a diferenciação sintática entre verbos simples e verbos com concordância é mais marcada na língua de sinais brasileira. O interessante é que com os dados analisados até o presente é possível apresentar uma proposta mais restritiva que dá conta tanto da língua de sinais brasileira, como da língua de sinais americana. Os autores observaram que a aquisição dessas línguas de sinais apresenta características de línguas pro-drop e de línguas não pro-drop, com verbos com concordância e verbos simples, respectivamente. Por exemplo, o uso de imperativos apresenta uma incidência bem maior com verbos com concordância em que está marcado o parâmetro pro-drop, assim como é observado em línguas faladas que marcam o parâmetro em oposição às línguas que não marcam (Hyams e Salustri, 2007).

Além desses autores, Berk (2003) realizou a transcrição de Jill observando a aquisição da concordância em 6 sessões de 24 - 60 meses e observou a inexistência de erros de concordância.



Assim surgem as seguintes questões quanto aos dados encontrados na aquisição das línguas de sinais:

Por que Quadros et al. e Berk quase não encontraram erros de concordância verbal (omissão ou erros), enquanto outros pesquisadores encontraram outros resultados?

Há diferenças na classificação dos verbos ou contextos para a concordância obrigatória?

Além desses pontos a serem considerados, precisamos também levantar questões de ordem teórica. Crianças adquirindo algumas línguas (e.g. inglês) apresentam ‘erros’ de omissão da concordância verbal por um período mais prolongado, por outro lado, crianças adquirindo outras línguas (e.g. italiano) produzem menos erros. Essas diferenças podem estar relacionadas com as variações entre os sistemas morfológicos das línguas (Hyams 1992, Slobin 1986, Wexler 1994). Nesse sentido, alguns propõem que as crianças adquirindo uma língua como o italiano apresentam um processo mais rápido para atingir a morfologia do sistema verbal, porque o adquirem como um sistema de regras (Hyams 1992, Hoekstra & Hyams 1997). Por outro lado, outros autores têm proposto que a baixa frequência de certas formas (e.g. plural) indica a aquisição parte por parte (piecemeal) dos fenômenos lingüísticos mesmo quando há poucos erros produzidos (Pizzuto & Caselli 1992, Rubino & Pine 1998). Assim, as formas flexionadas adquiridas são resultados de um processo de aquisição parte por parte ou de um processo de aquisição de um sistema de regras? Como os dados das línguas de sinais podem contribuir para esta discussão?

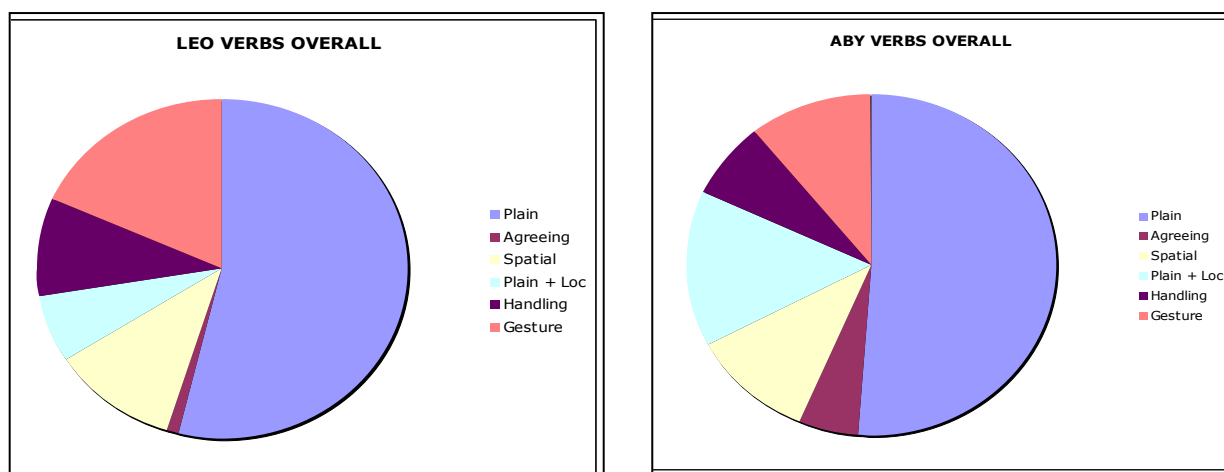
Em relação à aquisição da concordância, realizou-se uma análise por meio de um estudo longitudinal do (LÉO: 1;8-2;4) adquirindo a língua de sinais brasileira, e outra da (ABBY: 1;10-2;4) adquirindo a língua de sinais americana. Foi realizada uma análise mais detalhada dos tipos dos verbos e do contexto da sentença, bem como a análise dos dados da produção dos adultos de uma sessão por criança.

Dividiu-se as análises dos dados em três etapas. Na primeira, observou-se as categorias verbais utilizadas (verbos simples; verbos com concordância transitivos, objetos [+animate] (pronunciados ou recuperáveis) no contexto; verbos espaciais indicando trajetória do movimento; verbos simples com locativos opcionais do evento especificado; verbos classificadores (verbos manuais) associados a locativos e, por fim, gestos seguindo os critérios de Casey (2003)¹). Na segunda, analisou-se a distribuição

¹ Verbos classificadores, chamados também de verbos manuais (*handling verbs*), são aqueles que incorporam um objeto e ou uma ação funcionando como predicados completos, por exemplo, em um único sinal o falante diz COLOCAR-BOLO-FORNO utilizando um classificador para objeto e incorporando o movimento associado ao verbo COLOCAR, além do locativo. Estes verbos também podem apresentar a informação de modo e aspectual. Os critérios para classificação dos gestos apresentados por Casey (2003) são os seguintes: produção gestual inclui as ações propriamente vivenciadas (abrir alguma coisa); mover um

dos verbos com concordância quanto as suas sub-partes, ou seja, uso da orientação da mão e da direcionalidade e, também, observou-se o seu contexto semântico (imperativos, pedidos e declarações). Por último, analisou-se a produção dos adultos com a criança (geralmente a mãe) transcritas observando-se os mesmos critérios estabelecidos com as crianças (LEO (2;1) com 87 enunciados; e ABBY (2;0) com 78 enunciados).

Na primeira etapa observou-se uma produtividade de verbos simples muito maior do que de outros tipos de verbos. Os verbos com concordância foram infreqüentes, mas corretamente marcados. A concordância locativa foi mais produtiva com verbos espaciais do que com verbos simples. Os resultados foram consistentes com Quadros et al. (2001).



Exemplos de verbos flexionados na língua de sinais brasileira²:

LÉO: VIR, PEGAR, COLOCAR, DAR, LEVAR, MORDER

LÉO 2;1 GATO QUERER <ele>MORDER<1> IX<1>

objeto em uma trajetória; esticar os braços (ou o braço) para pedir alguma coisa e/ou para alcançar alguma coisa.

² Os sinais são transcritos utilizando-se glosas com palavras do português em maiúscula, também é apresentada a glosa em português que não necessariamente corresponde com a glosa em letras maiúsculas. Esta última é uma tentativa de aproximação maior ao original na própria língua de sinais. Os sinais <> são usados para indicar a referência do index (a apontação) e também para indicar o escopo da marcação não manual diferenciadas através de códigos ('do' para direção do olhar; 'mc' para movimento da cabeça, entre outros). Os índices indicam a concordância que pode ser com o sujeito e com o objeto. Quando tiver concordância com o locativo, utiliza-se loc e o índice. Os número 1 e 2 indicam a primeira e segunda pessoas do discurso, respectivamente.

‘O gato quis me morder’.

LÉO 2;1 <você>VIR<aqui> REZAR ABENÇOAR REZAR IX<quadro>

‘Venha aqui rezar para abençoar (junto com o anjo do quadro)’.

Exemplos de verbos flexionados na língua de sinais americana:

ABBY: ALIMENTAR, DAR, PEGAR, COLOCAR, VIR, INCOMODAR, AJUDAR, LEVAR, IR

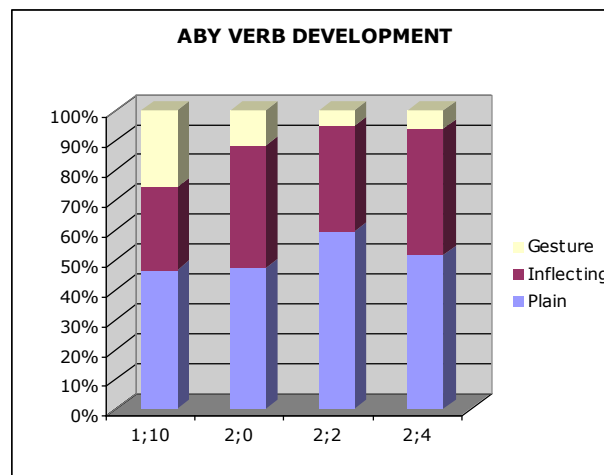
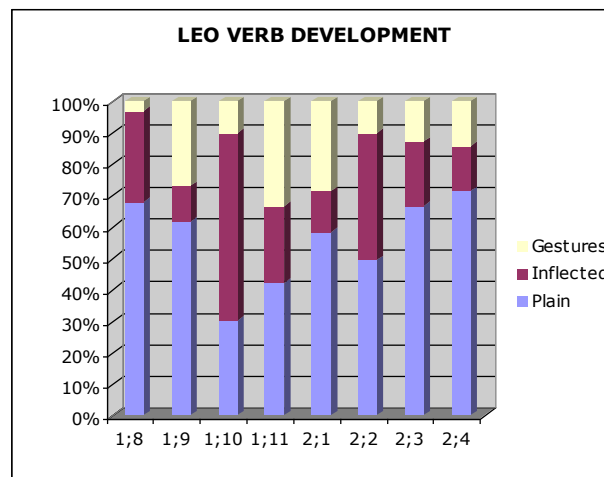
ABBY 1;10 CONTROLE-REMOTO IX<lá>...

MÃE, <eu>DAR<mãe> IX<controle-remoto>.

MÃE <eu>DAR<mãe> IX<mãe>, <eu>DAR<mãe>

‘Eu dou o controle remoto para a mamãe’.

Considerando a produção gestual, as crianças usam gestos para significar coisas que elas já têm sinais (SENTAR/ “SENTAR”; DAR / “ME-DÁ”); usam gestos para substituir todos os sinais de vários tipos de verbos. Na verdade, os gestos são usados pelas crianças surdas adquirindo a língua de sinais como são usados pelas crianças ouvintes.



Na segunda etapa da pesquisa, observou-se que alguns verbos flexionados apresentam a locação ‘neutra’ de concordância para o sujeito (ausência ou redução do movimento) (21 / 135 = 15% para o Leo; 4 / 80 = 5% para a Abby). A face da mão é corretamente marcada nestes verbos e estas formas de verbos foram usadas em contextos de imperativos e de pedidos.

Exemplos de formas imperativas/pedidos

LÉO: PEGAR, JOGAR, IR

LÉO 2;1 PEGAR <imp> PEGAR <imp> BALA

PEGAR <imp> BALA IX<lá>

PEGAR <imp> PEGAR <imp>

‘Pega a bala lá’.

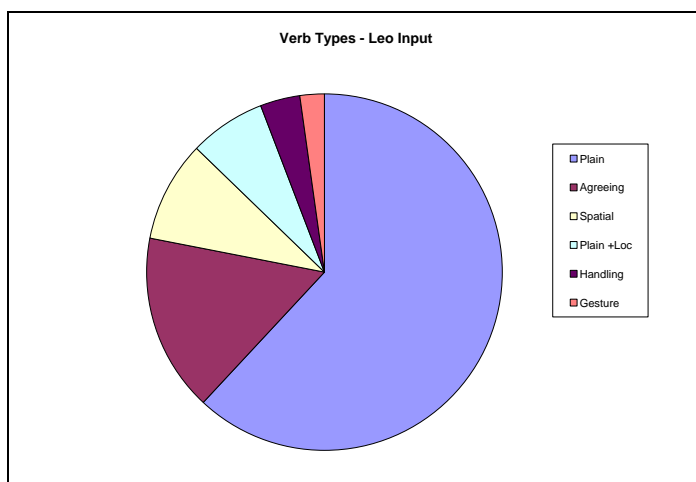
Exemplos de formas imperativas/pedidos

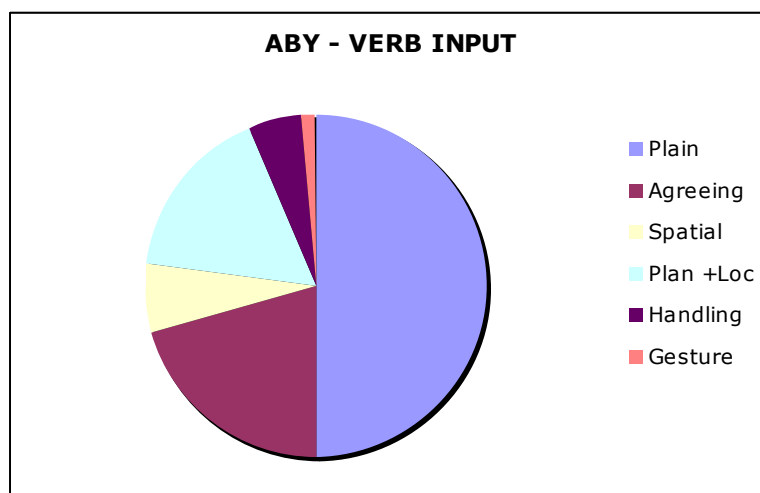
ABBY: PEGAR, MUDAR, EMPURRAR

ABBY 2;2 EMPURRAR<imp> IX<brinquedo>

‘Empurra o brinquedo’.

Por fim, analisou-se a produção dos adultos interagindo com as crianças em duas sessões de cada criança. Observou-se que a distribuição dos tipos de verbos no input é muito similar a das crianças, embora o input apresente menos gestos e mais verbos de concordância do que as crianças. Além disso, os dados indicam que o input apresenta formas imperativas e pedidos com direcionalidade neutra ou ausente, assim como observado na produção das crianças.





Exemplos do input de verbos com direcionalidade neutra/reduzida:

ABBY 2;0

<Aby>DAR<Bob> POSS<Bob> BEBIDA, <Aby>DAR<Bob> POR FAVOR.

SUA BEBIDA <neutro>DAR<Aby>.

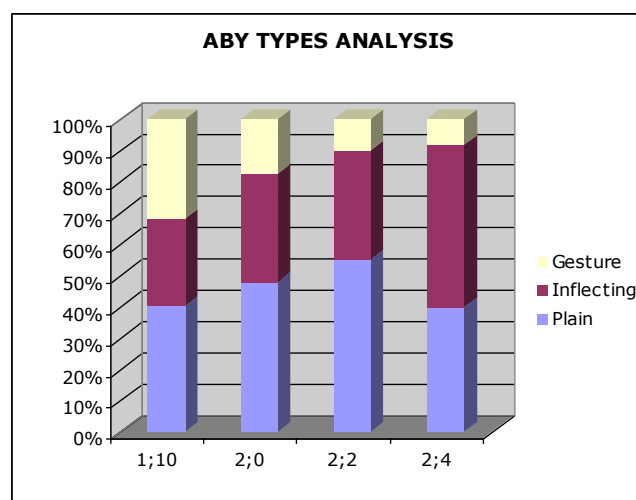
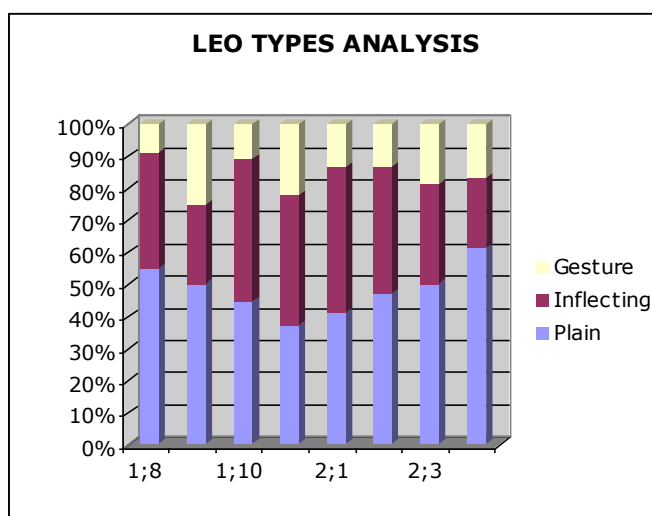
IX<Bob> <Bob>DAR<Aby> IX<Aby>.

Outra questão que se apresenta a partir dessas análises é a identificação de quando a concordância é obrigatória. Alguns verbos podem ser usados como simplesmente verbos simples ou associados com locação (pleno +loc), como DEIXAR, CAIR, e FICAR em ambas as línguas. As formas neutras ou reduzidas são usadas em contextos imperativos (e talvez infinitivos).

Quanto à classificação verbal, os dados das crianças oferecem evidências para a proposta de que os verbos são classificados de acordo com diferentes fatores em contextos específicos ou não específicos lexicalmente.

Por fim, os resultados encontrados nesta pesquisa e em Quadros et al. diferem de resultados encontrados em outras pesquisas, provavelmente porque podemos ter usado diferentes critérios para classificar os verbos; analisou-se os exemplos de verbos com formas neutras ou reduzidas como formas imperativas (e talvez infinitivas) e percebeu-se a correspondência entre direção dos olhos e concordância manual com o objeto e locação.

Quanto à produtividade, verificou-se que os tipos e tokens são similares tanto na língua de sinais brasileira, como na língua de sinais americana.



Verificou-se, também, que os verbos com concordância (não-locativos) foram infreqüentes, como DAR, OLHAR, AJUDAR. No entanto, poderíamos a partir desse número reduzido concluir que a concordância não é produtiva? A resposta aqui é não, pois há evidências de produtividade. A concordância locativa foi produtiva com muitos verbos e diferentes referentes, por exemplo, verbos como VIR, JOGAR, COLOCAR, IR, LEVAR, FICAR foram muito comuns nas produções das crianças. Além disso,

verbos com concordância (não-locativas) foram usados com diferentes pessoas do discurso, apesar de serem produzidos com infreqüência. Veja os exemplos a seguir:

ABBY 2;4

<1>DAR<2> MAÇÃ

BONECA <2>DAR<1>

Se as crianças adquirissem a concordância por um processo parte por parte (piecemeal), elas deveriam aprender formas isoladas, não como parte de um sistema de regras. Isto não é o caso nas línguas de sinais, uma vez que as formas de concordância não podem ser listadas. O uso de diferentes locações de não-primeira pessoa constitui evidência da produtividade.

2.2 Aquisição da ordem da sentença: implicações nas categorias funcionais

Em relação à ordem da sentença, os estudos de aquisição da linguagem indicam ser adquirida muito cedo com uma incidência relativamente pequena de erros. No entanto, isso tem sido contestado, uma vez que não se tem muito claro o que se entende por ordem de palavras na sentença. No caso do inglês fica muito evidente a aquisição da ordem SVO pelas crianças. Isso já não é o caso de línguas que não apresentam esta ordenação de forma tão restrita, por exemplo, a língua de sinais brasileira (Quadros & Karnopp, 2004). Apesar de a língua de sinais brasileira apresentar várias evidências de ser uma língua de núcleo inicial, há vários processos derivacionais que licenciam estruturas com diferentes ordenações. Assim, a criança surda está diante de um input com ordenações extremamente variadas. Além disso, o fato dessa língua apresentar uma assimetria verbal determinada pela diferença na morfologia verbal com repercussões na ordenação das sentenças (Quadros, 1999), também torna interessante observar como isso se reflete na aquisição.

Diante da variação quanto à aquisição da ordenação das sentenças, Slobin (1986) conclui que quanto mais consistente e completo o sistema morfológico, mais rapidamente a criança adquire o sistema, facilitando o reconhecimento e a aquisição da aquisição da variação pragmática da ordem das palavras.

Wexler (1998) é um dos autores que parte dessa perspectiva, propondo que as crianças adquirem um conjunto de parâmetros muito cedo incluindo a ordem das palavras, a ordem do núcleo e complemento, o movimento V2, a elevação do verbo para I e a presença e ausência de sujeitos nulos relacionados com o estágio de infinitivo opcional – IO. Dessa forma relaciona-se morfologia verbal com outros aspectos formais, entre eles a ordenação da sentença. Nos dados analisados até o presente, verificou-se que a aquisição da língua de sinais brasileira apresenta evidências para a projeção das categorias funcionais que acomodam as diferentes ordens da sentença mediante condições extremamente restritas e para a generalização do estágio IO (Wexler 1994, 1998).

Quadros e Lillo-Martin (2005/no prelo) e Quadros (2006/no prelo) investigam as categorias relacionadas à ordem das palavras na frase e às classes verbais da LSB com base no quadro teórico da Teoria de Princípios e Parâmetros (Chomsky 1981, Chomsky e Lasnik 1993) em direção ao minimalismo (Chomsky, 1995). A criança em fase inicial de aquisição da linguagem apresenta evidências de possuir as categorias funcionais relevantes para a checagem de traços relacionados à flexão verbal. Os corpora na língua de sinais brasileira foram comparados com os de outras línguas já pesquisadas anteriormente (Wexler, 1994; Rhee e Wexler, 1995; Jonas, 1995; Bar-Shalom, Snyder, & Boro, 1998), bem como, com o PB (integrado com as investigações da Prof. Lopes, cf. Lopes e Quadros, 2005) e, em especial, com a ASL (Lillo-Martin, Mathur e Quadros 1998; Quadros, Lillo-Martin & Mathur 2001; e Quadros, Lillo-Martin e Chen 2000; Quadros e Lillo-Martin, 2006 e Lillo-Martin & Quadros, 2005/2007).

Foram ratificados alguns pontos quanto à língua de sinais brasileira: a inexistência de infinitivos opcionais (IOs) com verbos com concordância é consistente com a generalização de que contextos com sujeitos nulos não resultam em IO; o uso correto de sujeitos e objetos nulos com verbos com concordância indica marcação correta do parâmetro; e o grande número de sujeitos nulos (vs. objetos) com verbos sem concordância indica que estes podem ser IO. Além disso, observou-se que as ocorrências de AUX na língua de sinais brasileira podem ser evidência para a restrição de checagem exclusiva de Wexler (1998).

As instâncias observadas com verbos incluem ocorrências de verbos com concordância, verbos manuais, verbos com aspecto e verbos espaciais. A ordem VO é flexível quando certos tipos de morfologia verbal estão presentes no padrão adulto, portanto, as crianças estão produzindo as diferentes ordenações correspondentes ao padrão adulto. Isso significa que a criança já reanalisou a diferença entre as categorias verbais. Diante dos dados do LÉO e da ANA, parece que a língua de sinais brasileira é consistente com a generalização interlingüística de que o parâmetro da ordenação na sentença é fixado muito cedo (por volta dos 24 meses).

O estágio de infinitivo opcional, em que as crianças omitem a flexão ou usam a forma infinitiva ao invés de um verbo finito, é observado em crianças adquirindo línguas em que sujeitos nulos não são permitidos, por exemplo, no inglês, no francês e em alemão. Por outro lado, este estágio não é observado em crianças adquirindo línguas em que sujeitos nulos são produtivos, como no italiano. Evidências do hebraico, língua que apresenta sujeitos nulos lexicais somente em contextos em que há flexão verbal rica, sustentam a generalização SN-IO, uma vez que Rhee & Wexler (1995) encontraram nos dados das crianças adquirindo tal língua IOs (e sujeitos nulos) em contextos em que não há sujeitos nulos na língua alvo, mas não observaram o uso de IOs nos contextos em que há sujeitos nulos. A língua de sinais brasileira é como o hebraico quanto à produtividade de sujeitos nulos nos contextos em que há flexão verbal e a não existência dos mesmos em contextos em que não há tal flexão (Quadros, 1995).

Analisando longitudinalmente a produção espontânea das crianças surdas entre 1:08 e 2:10 no caso da ANA e entre 1:08 e 2:01 no caso do LÉO (ver a quantidade de enunciados considerados nesta análise no quadro dos enunciados com um verbo por sessão analisada), observou-se que os verbos sem flexão são usados com mais frequência do que os verbos com flexão; no entanto, os verbos com concordância são devidamente flexionados (raramente, as crianças apresentam alguma omissão da flexão) (ver gráfico da proporção de uso da produção verbal com e sem flexão).

Também foram analisadas as ocorrências de sujeitos e objetos nulos com verbos com e sem flexão (cf. gráfico 2). Verificou-se que os sujeitos e objetos nulos foram usados corretamente com os verbos com flexão. Por outro lado, observou-se que as crianças usaram alguns objetos nulos e vários sujeitos nulos com os verbos sem flexão

em contextos que não seriam usados por adultos. O uso correto de sujeitos e objetos nulos indica a fixação correta do parâmetro. No entanto, o grande número de sujeitos nulos (versus objetos) com verbos sem flexão indica que tais verbos podem ser instâncias de IOs, consistente com a generalização de IOs encontrados em contextos em que não há sujeitos nulos, vejam os gráficos a seguir.

Proporção de uso da produção verbal com e sem flexão

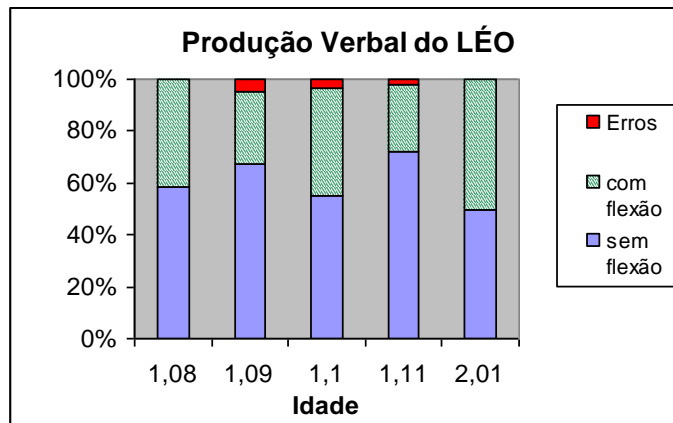


Gráfico 2

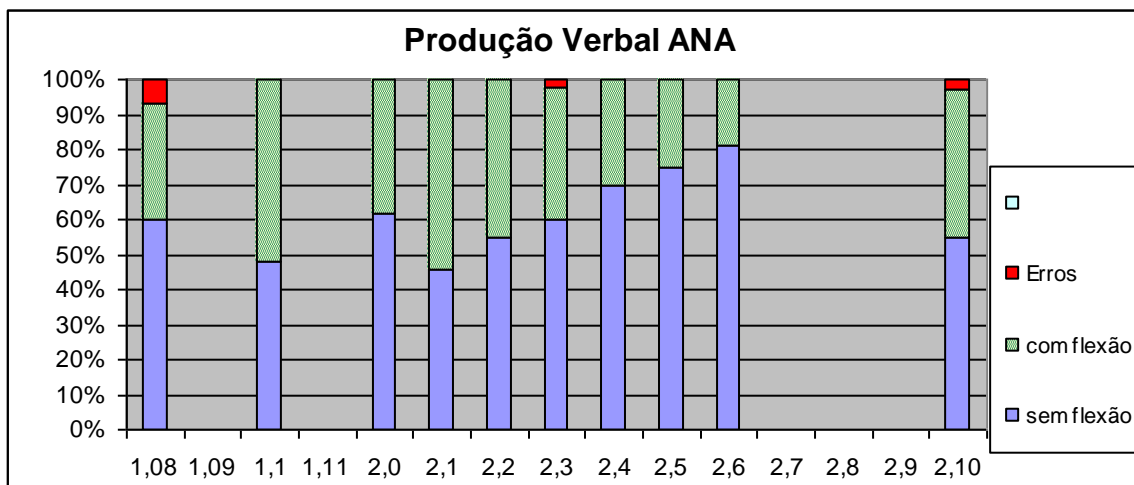
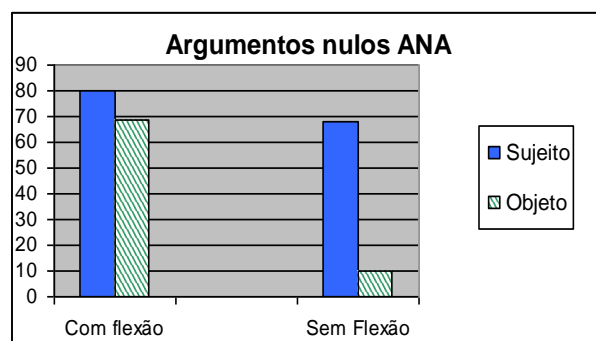
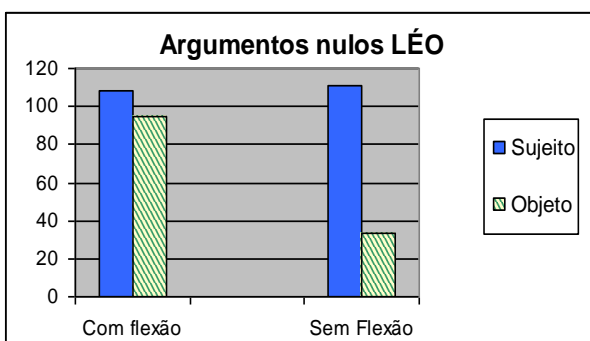


Gráfico 3

Produção com argumentos nulos



Exemplos típicos com ocorrência de sujeitos nulos com verbos simples (sem flexão):

LÉO: 2:01

VER IX<filmadora> (S)VO

(eu) ver filmadora

(Eu) vejo a filmadora.

LÉO: 1:11

IX<sagu de vinho> COZINHAR do mc O(S)V

Isso cozinhar

(Você) cozinha isso.

ANA: 1:06

IX(livro) PINTAR O(S)V

Isso pintar

(Eu) pinto isso.

Exemplos com ocorrências de argumentos nulos com verbos flexionados:

LÉO: 1:11

1ENTREGAR-BICO2 NÃO QUERER (S)V(O) NegV

(eu) entregar-bico (você) não querer

Eu não quero entregar o bico.

<NÃO>mc 2DAR1 <bico>do (S)V(O)

Não! (você) dar (para mim) (o bico)

Não! Você me dá o bico.

LÉO: 2:01

<mamãe>VIR<aqui> (S)V(O)

(mamãe) vir (aqui)

(Mamãe) vem (aqui)

ANA: 1:10

2PEGAR<boneca> (S)V(O)

(você) pegar (boneca)

Você pega a boneca.

Os dados ilustram o tipo de argumentos nulos que aparece na produção das crianças. Os chamados verbos manuais aparecem com bastante frequência na produção das crianças. Esses verbos incorporam o objeto licenciando a sua omissão. Nesses casos, a omissão do objeto foi contada na categoria dos verbos com concordância, uma vez que o objeto nulo é licenciado pela gramática do adulto sob as mesmas condições (ver Quadros e Karnopp, 2004 para mais detalhes). Os sujeitos omitidos com verbos simples estão sendo identificados por fatores contextuais. Quando o contexto não está

claro, neste tipo de exemplo não há como identificar os referentes. A seguir será ilustrado este caso:

ANA: 1:10

(?)EAT(?)

(?)comer(?)

A inexistência de IOs observada é consistente com a generalização de que contextos de sujeitos nulos não resultam em IOs (Wexler 1998). As análises desenvolvidas até aqui confirmam que as crianças surdas fixam o parâmetro muito cedo, apresentando evidências de que as categorias funcionais estão acessíveis na gramática da criança.

Uma questão que merece atenção é o fato da concordância na língua de sinais brasileira ser obrigatória com o objeto e não com o sujeito. Rathmann e Mathur (2002) observaram o mesmo fenômeno na língua de sinais americana. No desenvolvimento da teoria gerativa estabeleceu-se que a GU contém o Princípio de Projeção Estendido, que determina a existência da posição de sujeito em todas as línguas. Entretanto, esse princípio não afirma que tal posição deva ser foneticamente preenchida. Assim, algumas línguas (italiano, espanhol, língua de sinais brasileira, por exemplo) apresentam a possibilidade de terem sujeito sem matriz fonética, isto é, sujeitos nulos. Na língua de sinais brasileira, com verbos com concordância temos *pro*, mas com verbos simples temos PRO (Quadros, 1995)³, ou seja é uma língua de sujeito (e o objeto) nulo com verbos com concordância. A questão é a seguinte, toda linha argumentativa da fixação do parâmetro e do estágio de IO está pautada na relação com as línguas que têm e não têm sujeitos-nulos relacionadas com a marcação da concordância. Nossas investigações indicam que não é necessariamente o sujeito nulo que determina a marcação do parâmetro e do estágio IO, mas o objeto, uma vez que a concordância é obrigatória com este último na língua brasileira de sinais.

Quanto à ordenação das palavras na língua de sinais brasileira, o uso da ordem canônica não é consistente ao longo do processo de aquisição. Os dados incluem o uso da ordem canônica e das outras ordenações possíveis, isto é, as crianças usam todas as

³ Ver mais detalhes sobre o parâmetro *pro-drop* na língua de sinais brasileira em Quadros (1995).

ordenações licenciadas pela gramática do adulto. Esse uso indica que as crianças parecem saber qual é a ordem usada na sua gramática e saber também quais as formas de licenciar a mudança dessa ordem. O licenciamento se dá por condições morfológicas e, provavelmente, por checagem de traços em construções mais complexas, como as construções com foco e topicalização.

Segundo Pizzio (2006)⁴, o número total de sentenças com verbos de LÉO no período observado foi de 711, sendo que 380 destas (53,4%) foram produzidas com argumentos nulos, o que as desqualificaram para a sua análise. Além disso, 11 ocorrências (1,5%) foram de sentenças interrogativas, que também não foram analisadas. Sendo assim, restaram 320 ocorrências (45,1%) com pelo menos um NP pronunciado para serem analisadas. Na tabela 1, a autora apresentou as ordens das palavras encontradas, em ordem decrescente de porcentagem, bem como o número de ocorrências de cada uma delas.

O rdem	Ocorrê ncia	Perce ntual
V O	109	34%
O V	70	21,9%
S V	51	15,9%
V S	26	8,1%
S VO	20	6,3%
O VO	20	6,3%
V OV	9	2,8%
S OV	4	1,3%

⁴ Dissertação de mestrado sob a orientação de Ronice Müller de Quadros.

S	4	1,3%
VS		
V	2	0,6%
SO		
O	2	0,6%
SVO		
O	1	0,3%
VS		
O	1	0,3%
SV		
V	1	0,3%
OS		

Tabela 1: Ordens de palavras encontradas na produção de LÉO

Como pode ser percebido, a ordem com maior número de ocorrências é a VO, fato que vai ao encontro da ordem básica na língua brasileira de sinais, ou seja, SVO, corroborando as pesquisas realizadas por Quadros (1999). A omissão do sujeito nesta etapa da aquisição é comum e pelo contexto a maioria das ocorrências se refere à própria criança. As ocorrências com sujeito declarado são menos frequentes. Como mostra a Tabela 1, em apenas 35% das ordens de palavras o sujeito está declarado, enquanto que nos outros 65% o sujeito é nulo. As sentenças SV também são consideradas canônicas e, nos dados de LÉO, 73% dessas ocorrências foram de verbos que não precisavam de complemento. Pichler (2001) também considera como ordem canônica todas as ocorrências SV na ASL, estando ou não o objeto presente e VO, estando o sujeito declarado ou não. Por fim, a ordem canônica SVO foi encontrada em 6,3% dos dados. Se forem consideradas as ordens SVO, SV e VO juntas, LÉO produziu 56,2% de sentenças na ordem canônica da LSB. Nos exemplos a seguir ilustram-se cada uma dessas ordens:

LÉO 2:1

a. SVO:

*LÉO: IX<1> VER IX<filmador>

Eu vejo o filmador.

LÉO 2:4

b. SV:

*LÉO: IX<nenê> CHORAR

O nenê chora.

LÉO 1:8

c. VO:

*LÉO: COMER <arroz>cl
(Eu) comerei arroz.

Pizzio (2006), também, observou que assim como na pesquisa de Pichler, foram analisadas as sentenças com ordens VS e OV, que são ordens não-canônicas, mas gramaticais em alguns contextos do padrão adulto da língua de sinais brasileira (como na presença de concordância, de marcas não-manuais, de elevação do objeto, de topicalização e de foco). Sendo assim, a segunda ordem mais frequente foi a OV, com 21,9% dos verbos analisados.

LÉO: 2:4

OV:

*LÉO: IX<brinquedo> VER
(Eu) vejo o brinquedo.

Se forem consideradas também as ocorrências OV com sujeito declarado, temos as ordens gramaticais OSV e SOV, elevando o percentual para 23,5%.

LÉO: 2:2

a. OSV:

*LÉO: IX<pote> IX<1> QUERER
Eu quero o pote.

LÉO: 1:11

b. SOV:

*LÉO: IX<2> IX<bolinho> <TIRAR-BOLINHO-ESCUMADEIRA>cl
Tu tiras o bolinho com a escumadeira.

Pizzio (2006) mostra também que essas ordenações são determinadas pelo tipo de verbo produzido. Sabe-se que o objeto em posição pré-verbal ocorre na presença de verbos com concordância e de marcas não-manuais. Sendo assim, a tabela abaixo apresenta os tipos de verbos produzidos com cada ordem. Vale ressaltar que as marcações não-manuais não estão sendo consideradas nesta tabela. O item “gesto” se refere aos casos onde LÉO não utilizou o sinal convencional do verbo, mas apenas um gesto.

	Simple s	C/concordâ ncia	Es paciais	M anuais	G esto
V	39 (55,7%)	-	13 (18,6%)	6 (8,6%)	2 (17,1%)
SV	1 (100%)	-	-	-	-
OV	3 (75%)	-	-	1 (25%)	-

Tabela 2: Tipos de verbos produzidos com as ordens OV, OSV e SOV.

Os dados da tabela mostram que houve uma maior produção de verbos sem concordância, chamados de verbos simples. Esse tipo de verbo, juntamente com a marcação não-manual apropriada, pode licenciar o objeto pré-verbal nos casos de tópico e foco. Esses casos serão analisados detalhadamente na próxima seção.

A ordem VS foi a quarta ordem mais produzida, com 8,1% das ocorrências analisadas. Além dela, outras duas ordens apresentam o sujeito na posição final da sentença: SVS e VOS. Com isso, o total de ocorrências com sujeito na posição final da sentença é de 10,7%.

LÉO: 1:9

a. VS:

*LÉO: COMER ZECA

O Zeca vai comer.

LÉO: 2:4

b. SVS:

*LÉO: MÃE DORMIR MÃE

A mãe foi dormir.

LÉO: 2:2

c. VOS:

*LÉO: COMER IX<sacola> IX<1>

Eu vou comer o doce.

Um dado interessante de verificar foi se o sujeito na posição final é um pronome ou um NP completo, já que existem, na língua de sinais brasileira, os casos de foco

duplicado com apagamento do primeiro elemento duplicado. A tabela 3 de Pizzio (2006) apresenta essa questão.

	Sujeito final: pronome	Sujeito final: NP completo
S	20 (76,9%)	6 (23,1%)
VS	2 (50%)	2 (50%)
OS	1 (100%)	-

Tabela 3: Tipos de sujeito no final da sentença.

Conforme os dados da Tabela 3, apenas a ordem VS apresentou uma diferença significativa quanto aos tipos de sujeito produzidos, sendo que o percentual maior ocorreu com a presença de pronome. Já na ordem SVS não houve diferença, aparecendo o mesmo percentual tanto para pronome quanto para NP completo como sujeito final. A ordem VOS teve apenas uma ocorrência, não sendo estatisticamente relevante.

Outras ordenações possíveis realizadas por LÉO, mas com um número pequeno de ocorrências são VOV, OVO e OSVO. Todas elas apresentam um elemento duplicado, que podem ser casos de tópico gerado na base ou de foco duplicado. Essas questões serão discutidas na seção seguinte.

LÉO: 1:8

a. VOV:

*LÉO: COMER OVO COMER

Eu vou comer ovo.

LÉO: 1:9

b. OVO:

*LÉO: IX<caixa> VER IX<caixa>

Eu quero ver a caixa.

LÉO: 2:1

c. OSVO:

*LÉO: TAMPA IX<1> locPEGAR1 TAMPA

Eu vou pegar a tampa.

As outras duas ordenações produzidas, VSO e OVS, são agramaticais e não serão discutidas nesse trabalho. Cada uma delas teve apenas uma ocorrência na produção de LÉO de forma que, comparadas à quantidade de ocorrência das outras ordenações, essas duas ordens em questão podem ser desprezadas. O mesmo foi observado por Quadros (1999) com base em dados de adultos surdos.

2.3 A aquisição de construções com foco nas línguas de sinais brasileira e americana

Quanto às construções com foco, Lillo-Martin e Quadros (2005/2006) assumem que as sentenças em que um sinal aparece duas vezes em uma mesma estrutura (na sua posição usual e na posição final) são construções com foco. Em nossas análises o elemento final repetido é focado. Os elementos focados podem, também, aparecer na posição final sem sua contraparte fonética. Para corroborar a hipótese de que as construções duplas e os elementos repetidos em posições finais estejam relacionados, nós analisamos a aquisição de tais estruturas e verificamos que a duplicação aparece em diferentes etapas da aquisição, no entanto, já marcada muito cedo (por volta dos 24 meses). Cada uma das construções duplas, com ou sem realização fonética de sua cópia, aparece ao mesmo tempo ou a construção dupla aparece a priori. Isso indica que a categoria FP(talvez =CP[+foco]) deve estar presente na gramática da criança precocemente.

Estes resultados foram baseados nas seguintes hipóteses:

1) Foco informativo e Foco de ênfase são construções distintas, assim espera-se que não sejam adquiridas no mesmo período.

2) Construções de foco duplas estão correlacionadas com construções finais, assim espera-se que sejam adquiridas no mesmo período.

As hipóteses concorrentes seriam as seguintes:

1') Foco informativo e foco de ênfase não são diferentes, assim devem ser adquiridos no mesmo período.

2') Construções duplas e finais não estão relacionadas, assim não devem ser adquiridas no mesmo período.

Para este estudo foram analisados os dados do LÉO e da ANA, uma vez que as transcrições da ANA estão concluídas e as do LÉO já apresentam-se bastante adiantadas envolvendo o período relevante para esta análise. Os dados relevantes para esta investigação envolviam as primeiras ocorrências consistentes dos diferentes tipos de foco das crianças (ocorrências eventuais foram excluídas). No caso da língua de sinais americana, foram analisados os dados de ABY, SAL e JILL.

Os dados das línguas de sinais brasileira e americana foram analisados considerando o contexto lingüístico das ocorrências: perguntas feitas pelos adultos e as respostas dadas pelas crianças e comentários anteriores à produção da criança. Foram observadas se as crianças apresentavam informações novas ou velhas. Diante dos dados, observamos a existência de foco informativo, foco de ênfase (com ocorrências duplas e finais), foco contrastivo e topicalizações. Estas últimas serão discutidas posteriormente.

Análises de foco informativo

Consistência na produção de foco informativo tanto nos dados da ABBY, como nos dados da ANA:

ABBY 1;9 (tanto a ordem ON como NO foram usadas)

ON GVM: WHO IX(picture) ‘Whose is this?’

ABY: IX(picture) IX(GVM) ‘This is yours.’

NO MOT: WHERE GRANDMOTHER WHERE

‘Where is Grandma?’

ABY: BABY IX(GRA) ‘With the baby, she is.’

Também foi observada consistência na produção em ambas as ordenações:

ANA 1;6-1;7

O-N LOD: IX(book) O-QUE ‘O que é isso?’

ANA: IX(livro) quadro ‘Isso é um quadro.’

N-O ANA: IX(isso) ‘Isso.’

LOD: O-QUE ‘O quê?’

ANA: HOMEM IX(homem) ‘Esse é um homem.’

LÉO não apresentou ocorrências de foco informativo nas sessões analisadas.

Análise de construções duplas (foco de ênfase)

As crianças apresentam construções duplas. Foram levantadas produções duplas típicas com modais, negação, advérbios, verbos e WH. Quando o foco foi usado em produções aparecendo em posições únicas, a posição foi analisada considerando a sintaxe, quando havia construções duplas, observou-se também as condições discursivas.

Dados:

ABY 2;2

WRONG PULL-PANTS WRONG

‘It’s WRONG to pull on the pants (that way).’

WANT IX(Laura) IX(necklace) WANT

‘(I) WANT you (to wear) the necklace.’

TIRED SLEEP TIRED

‘The TIRED (baby) is sleeping.’

WHERE IX CAT WHERE

‘WHERE is the cat?’

SAL 1;9

FINISH GO FINISH

‘(I) DID go (to the store).’

BOY IX(Mickey Mouse) BOY

‘Mickey Mouse is a BOY.’

ANA 2;0

IX(telefone) NÃO CL:APERTAR NÃO

‘O telefone, não aperte (os botões)’

NÃO ALTO NÃO

‘(Isso) NÃO é alto.’

ANA 2;3

BOA IX(bateria) BOA

‘Esta bateria é BOA’

SINAL IX(mãe) SINAL

‘(Eu faço) SINAIS para mamãe’

ESPERAR DEPOIS ESPERAR

‘(Você deve) ESPERAR até depois.’

LEO 2;1

VER IX(Tibi) VER

‘(Eu quero) VER Tibi.’

GATO IX(aqui) GATO

‘O GATO está aqui’

ONDE PIU-PIU ONDE

‘ONDE está o Piu-Piu?’

Também foram consideradas as produções com foco na posição final, sendo que para a presente análise foram excluídas todas as instâncias que poderiam estar sendo geradas na posição final (por exemplo, WH-in-situ).

ABY 2;2

BETTER NOTHING

‘NOTHING is better.’

MANY SPREAD FINISH

‘Many (toys) DID spread out.’

SAL 1;9

GIRL NO

‘(It = Mickey Mouse) is NOT a girl.’

DRIVE FINISH

‘(I) DID drive.’

ANA 2;1

SUJO NÃO

‘(Isto não (está) sujo.’

ANA 2;3

IX(foto) MOSTRAR PODER

‘A foto, (você) PODER mostrar (a mim).’

LEO 2;1

ANIMAL VER

‘(Eu) VER o animal.’

EU-IR-banheiro NÃO

‘Eu NÃO vou ao banheiro.’

Com base nos dados, Lillo-Martin e Quadros (2005/2006) concluem que os dados das crianças evidenciam que não há uma relação entre a aquisição de foco informativo e foco de ênfase. Por outro lado, há uma forte correlação entre a aquisição das construções finais e duplas. Dessa forma, os dados apresentam evidências que favorecem as análises sintáticas que conectam as construções finais e duplas como manifestação de foco de ênfase.

2.4 Aquisição de construções topicalizadas

No caso da topicalização, na língua de sinais brasileira os tópicos estão associados com uma marcação não-manual obrigatória que não é identificada nos dados iniciais das crianças. Mesmo assim, parece que algumas ocorrências de OV são instâncias de tópico. No entanto, ter-se-ia que verificar o papel da marcação não-manual

de tópico no padrão adulto para se incluir ou excluir tais instâncias da criança como sendo tópicos. Talvez a marcação de tópico esteja relacionada com a prosódia e por alguma razão de ordem fonológica a criança ainda não a marca, embora ela já tenha a categoria de tópico. Pichler (2001) também observou inconsistências nas produções não-manuais, apesar de haver construções topicalizadas estabelecidas claramente.

Dados da ASL:

ABY 2;0

IX(cup) PUT-DOWN-cup IX(living room)

‘I’m going to put this cup down there (in the living room).’

IX(orange) EAT WAIT-A-MINUTE

‘(As for) eating some of this (orange), wait just a minute.’

Dados da Libras:

Léo 1;11

<BICO>TOP, 1ENTREGAR2

IX<2>, IX<bolinho>top, TIRAR-BOLINHO_ESCUMADEIRA

Léo 2;1

<ÁGUA>top, 2PEGARmc ÁGUA

2.5 Aquisição de interrogativas

As interrogativas na língua de sinais brasileira e na língua de sinais americana podem apresentar o elemento WH em diferentes posições na superfície. Isso tem gerado uma série de análises que podem ser organizadas em dois grupos: uma estipula a opcionalidade do movimento WH para posição final de [Spec, CP], à direita, e a outra para a posição inicial de [Spec, CP], à esquerda. Lillo-Martin e Quadros, 2005/2007 examinaram a aquisição das interrogativas WH na língua de sinais brasileira e na língua de sinais americana para verificar se estas análises podem trazer evidências para este debate. Os resultados sustentam a proposição de que o movimento do elemento WH acontece para a esquerda em ambas as línguas.

Primeiro será apresentado uma breve revisão sobre o debate estabelecido quanto ao movimento WH na língua de sinais americana e na língua de sinais brasileira. Depois, serão examinados os dados de aquisição das línguas de sinais e, finalmente, será apresentada uma solução para as análises deste tipo de construções.

Contextualização do debate

Há uma proposição de que as línguas faladas apresentam o especificador de CP [Spec, CP] à esquerda da sentença, mesmo em línguas que apresentam especificadores no lado direito (por exemplo, Palauan; Georgopolus, 1991). Na verdade, não há uma explicação real até o presente para este fenômeno ser considerado um universal, mas não pode-se subestimar a sua significância.

Nas línguas de sinais, isso parece ser um fenômeno bastante comum, ou seja, ter o elemento WH aparecendo no lado direito da sentença, mesmo que os especificadores estejam no lado esquerdo ((Neidle et al. 2000 para a língua de sinais americana – ASL; Pfau & Quer 2003 para as línguas de sinais alemã e catalana – DGS e LSC, respectivamente; Cecchetto & Zucchi 2004 para a língua de sinais italiana – LIS).

Por que as línguas de sinais seriam diferentes das línguas faladas? Não há efeitos de modalidade que possam sustentar o argumento das línguas de sinais terem o movimento para a direita ao invés de ser para a esquerda. Cecchetto & Zucchi (2004) dizem que as marcas prosódicas não manuais são menos custosas do que a entonação nas línguas faladas, devido à multidimensionalidade da primeira. Isso daria às línguas de sinais uma opção não disponível nas línguas faladas, ou seja, marcando as interrogativas WH por meio da prosódia com o movimento de WH para a direita.

No entanto, não há razão para considerar que a marcação não-manual da língua de sinais seja menos custosa do que a prosódia das línguas faladas, uma vez que se comportam de forma bastante similar (Sandler 1999, Nespor & Sandler 1999; Sandler & Lillo-Martin 2006). Além disso, não há evidência independente para esta diferença quanto ao custo prosódico. Enquanto as diferenças entre LIS, a ASL e a língua de sinais brasileira não são esclarecidas, apresentar-se-á uma análise alternativa em que tanto as línguas de sinais como as línguas faladas compartilham o movimento WH para a posição esquerda de [Spec, CP], mesmo diante das diferenças na estrutura de superfície observadas nestas línguas (Lillo-Martin e Quadros, 2005/2007).

Interrogativas WH na língua de sinais brasileira e na língua de sinais americana

A razão para as controvérsias sobre o movimento WH nas línguas de sinais aparece devido às seguintes possibilidades de estruturas WH nas línguas de sinais brasileira e americana:

- (1) a. _____^{wh} JOÃO VER O-QUE (ASL/LSB)
 ‘O que João viu?’
- b. _____^{wh} COMPRAR CAFÉ ONDE
 ‘Onde (você) comprou café?’
- c. _____^{wh} JOÃO VER ONDE ONTEM
 ‘Onde você viu o João ontem?’
- d. _____^{wh} JOÃO VER ONTEM QUEM
 ‘Quem o João viu ontem?’
- e. _____^{wh} COMPRAR CARRO (ONTEM) QUEM
 ‘Quem comprar um carro (ontem)?’

Diante destas ocorrências, a análise do movimento para a direita poderia ser proposta, assim como feito por Neidle et al. (1997, 2000) para a ASL, adotada e adaptada para outras línguas de sinais como por Cecchetto & Zucchi (2004) e outros.

No entanto, tem-se que ainda considerar outros dados que colocam em dúvida esta análise. Tanto na língua brasileira de sinais como na ASL, o elemento WH também pode aparecer na posição inicial da sentença e pode ser duplicado, aparecendo tanto na posição inicial como final, assim como apresentado em (2) e (3):

- _____^{wh}
- (2) a. QUEM (ASL/LSB)
 COMPRAR CARRO
 ‘Quem comprou o carro?’
- _____^{wh}
- b. QUEM VOCÊ GOSTAR
 ‘De quem você gosta?’
- _____^{wh}
- c. O-QUE JOÃO COMPRAR
 ‘O que o João comprou?’
- _____^{wh}
- d. ONDE VOCÊ COMPRAR CAFÉ
 ‘Onde você compra café?’

_____ wh

(3) a. **QUEM JOÃO VER QUEM**

‘**Quem** João viu?’

_____ wh

b. **QUEM VER JOÃO QUEM**

‘**Quem** viu o João?’

_____ wh

c. **O-QUE JOÃO COMPRAR O-QUE**

‘**O que** o João comprou?’

Na análise do movimento para a direita, os exemplos em (2) b-d são considerados inaceitáveis como interrogativas, tratando-as como topicalização do sintagma WH. Os exemplos em (3) são considerados como simples repetição. Assim como apontado por Neidle et al:

“In ASL, as in many other languages, sentence-final tags (consisting of a repeated but reduced version of basic material from the main clause) occur productively”

Uma análise alternativa a esta foi proposta por Petronio & Lillo-Martin (1997), Wilbur (1997), Quadros (1999), Nunes e Quadros (2004; 2007). Estes autores propõem que o movimento WH acontece para a esquerda. Os exemplos com WH duplicado envolvem ênfase, com elementos WH aparecendo na posição final devido ao foco⁵. Estes autores observaram que a posição final é usada para o foco de ênfase de um elemento não WH da mesma forma, assim como já mencionado anteriormente na seção sobre foco (segue exemplos com outros elementos):

IX PODER IR PODER

Eu posso sim ir.

IX NUNCA FUMAR NUNCA

Eu nunca fumei.

⁵ A repetição simples e os “tags” não são excluídos da análise, mas apresentam uma prosódia específica precedidos de uma pausa tanto na ASL (Petronio e Lillo-Martin, 1997), como na língua de sinais brasileira (Quadros, 1999).

Lillo-Martin e Quadros (2005/2006) verificaram evidências sobre os elementos finais com elementos não WH. Que predições seriam possíveis serem feitas com interrogativas WH com foco e as análises do movimento para direita? O que as crianças adquirindo as línguas de sinais brasileira e americana devem aprender para não misturar o WH in situ, o WH movido e o WH com foco, além das possibilidades de terem disponíveis WH repetido ou como tag? Na perspectiva da presente análise, as crianças devem aprender que a posição final é usada para foco. Partindo da proposição de que a criança primeiro terá WH in situ ou em [Spec, WH] (motivado pelas análises do movimento WH nas línguas faladas), as duas propostas apresentam diferentes predições sobre o que virá antes e o que virá depois na aquisição do WH. A seguir se apresenta um resumo dessas diferentes predições para o processo de aquisição do WH segundo as duas propostas de análise do movimento WH:

Análise de foco

Formas primárias:

WH-in situ

WH-inicial

Aquisição tardia

WH-duplo

WH-final

Análise do movimento para a direita

Formas primárias:

WH-in situ

WH-final

Aquisição tardia:

WH-duplo

Agramatical:

WH-inicial

Foram analisadas as produções das crianças considerando tais predições tanto na língua de sinais brasileira como na língua de sinais americana.

Os dados de aquisição das línguas de sinais brasileira e americana

Foram observadas duas crianças surdas adquirindo a língua de sinais brasileira e duas crianças surdas adquirindo a língua de sinais americana, todas com pais surdos. Os dados observados incluíram a quantidade de enunciados e os períodos de aquisição apresentados na tabela 1.

As formas interrogativas WH foram categorizadas em quatro tipos:

- WH in situ (incluindo WH em posição inicial quando a interrogativa referia ao sujeito e WH em posição final quando se referia a interrogativas envolvendo objetos e adjuntos).

- WH inicial (incluindo as estruturas com objetos e adjuntos interrogativos)

- WH final (incluindo as estruturas com sujeitos interrogativos)

- WH duplicado (incluindo qualquer elemento WH duplicado)

A seguir são apresentados os dados para ilustrar cada tipo de construção WH:

Nos dados da ABY foram observadas várias ocorrências de WH in situ.

ABY

- 1;9 MOM WHERE
- 2;0 IX<cup> WHAT
- 2;6 ME SEARCH WHERE

Também foram encontradas ocorrências freqüentes de WH em posição inicial.

ABY

- 1;9 WHERE MOM
- 2;2 WHAT IX<book>
- 2;2 WHERE SEARCH
- 2;4 WHO IX BABY
- 2;7 WHAT IX<self> HAVE

As primeiras ocorrências com WH duplicado foram encontradas a partir de 2;1.

ABY

- 2;1 WHERE MOVE-PIECE WHERE
- 2;1 WHAT IX<kittens> WHAT

Não foram encontrados exemplos de WH final nas sessões analisadas. Até foram encontrados possíveis estruturas para realizar o WH final, mas ABY escolheu utilizar a construção com WH inicial, como ilustrado a seguir:

Candidato a WH-final:

- 2;5 WHAT WET OUT-THERE

Nos dados da SAL foram encontrados vários exemplos de WH in situ.

SAL

- 1;8 BOOK WHERE
- 1;8 IX<pictures> WHAT

Também foram observadas produções com WH em posição inicial:

- 1;7 WHAT IX<giraffe>
- 1;8 WHERE BOOK
- 2;3 WHO IX<picture>
- 2;3 WHERE IX<self> SIT

As construções duplicadas começaram com 1;8.

SAL

- 1;8 WHERE FOOD GREEN WHERE
- 1;8 WHERE CHAIR WHERE
- 2;2 WHERE IX<book> WHERE

Não foram encontradas produções com WH final nas sessões analisadas de SAL.

LÉO e ANA também apresentaram várias construções com WH in situ:

- 1;9 FOGÃO ONDE (LEO)
- 1;10 IX<fruta> O-QUE (ANA)
- 2;4 SINAL IX<camera> O-QUE (ANA)

Da mesma forma, foram encontradas ocorrências de WH inicial de forma bastante freqüente:

- 1;9 ONDE FOGÃO (LEO)
- 1;10 ONDE CHAVE (LEO)
- 1;10 ONDE MEU AMIGO (LEO)
- 1;8 ONDE MAMADEIRA (ANA)
- 1;10 O-QUE IX<fruta> (ANA)
- 2;5 ONDE APERTAR-BOTÃO (ANA)

Não há WH duplicados ou WH finais nos exemplos de LÉO e ANA. Veja o sumário dos dados analisados de acordo com cada tipo classificado na tabela 2.

Table 2

	WH-in situ	WH- inicial	WH- duplicado	WH- final
ABY	1;9	1;9	2;1	Nenhum
SAL	1;7	1;8	1;8	Nenhum
ANA	1;10	1;8	nenhum	Nenhum
LEO	1;9	1;10	nenhum	Nenhu m

Diante desses dados, observou-se que nas línguas de sinais brasileira e americana foi privilegiado o uso de WH in situ desde as primeiras produções analisadas em todas as crianças. As crianças adquirindo a língua de sinais brasileira não usam WH duplicados nos estágios iniciais de aquisição. As crianças adquirindo a ASL usam WH duplicados alguns meses depois de já terem usados de forma sistemática o WH in situ e o WH movido. Tanto na aquisição da língua de sinais brasileira como da língua de sinais americana não foi verificada a ocorrência de movimento para a direita nos estágios iniciais de aquisição.

Também foram observados os dados do input considerando as mesmas categorias estabelecidas na análise dos dados das crianças (todos os arquivos do LÉO e da ANA e os seis primeiros arquivos da ABY e os cinco primeiros arquivos da SAL). Os pais usam a forma in situ, a forma movida para a posição inicial e as estruturas duplicadas, mas não movem os WH para a posição final de sentença. Estes resultados confirmam a hipótese de que [Spec, CP] está à esquerda tanto na língua de sinais brasileira, como na língua de sinais americana.

Outro fator que deveria ser considerado é a identificação de quando as crianças começam a produzir sentenças com WH final. Lillo-Martin (2000) conduziu um estudo com a elicitación da produção de interrogativas WH na língua de sinais americana e observou que 90% das interrogativas na posição de sujeito são WH inicial até os quatro anos de idade de crianças nativas da língua de sinais americana. Os outros 10% são ocorrências de WH final. Nas crianças com cinco anos de idade, os dados foram de 80%

de interrogativas sujeito com WH inicial e o resto foram ocorrências de WH final e WH duplicado. Nenhum dos grupos (entre quatro e sete anos de idade) tinha mais que 10% de sujeitos WH na posição final. Podemos, portanto, concluir que ocorrências de WH final não são comuns na produção das crianças adquirindo a língua de sinais americana.

Diante dos dados da aquisição das línguas de sinais brasileira e americana, constatou-se que as predições são corroboradas, ou seja, as crianças usam a forma de WH in situ e a forma de WH movido para a posição inicial da sentença, ou seja, à esquerda da estrutura. Somente mais tarde, as crianças começam a usar a estrutura duplicada de foco. Assim, os resultados obtidos são compatíveis com as análises do movimento WH para a esquerda, contra as análises do movimento WH para a direita. Além disso, os próprios adultos que interagem com as crianças também apresentam evidências do movimento WH para a esquerda. Para os defensores da proposta do movimento para a direita, estes dados exigiriam explicações mais sofisticadas, desnecessárias se simplesmente for assumida a análise do movimento para a esquerda.

É importante destacar que as marcações não-manuais não são consistentes no começo do processo de aquisição da linguagem (observado no estudo de Lillo-Martin 2000). Isso agrava a problemática em torno da análise de Cecchetto e Zucchi (2004) que atribuíram um estatuto especial à prosódia para explicar o movimento WH na língua de sinais italiana. As análises apresentadas aqui são consistentes com as análises do movimento WH para a esquerda, assim como observado nas línguas faladas, em que o especificador de CP [Spec, CP] aparece no lado esquerdo da sentença.

UNIDADE 2

1. O período crítico e os estudos da aquisição da língua de sinais

Na aquisição das línguas de sinais, vários estudos têm se debruçado na ‘aquisição tardia’. Isso acontece porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição da linguagem. Lennenberg (1967) propôs a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem tendo como pressuposto que a linguagem é inata. O período crítico se inicia por volta dos 2 anos e se encerra por volta da puberdade. Esse período é chamado de crítico porque seria aquele mais sensível à aquisição da linguagem. O autor analisa biologicamente este período concluindo que o cérebro humano inicialmente tem representação bilateral das funções da linguagem e, mediante o processo de aquisição, na puberdade apenas um hemisfério se torna mais dominante em relação às funções da linguagem completando o período de aquisição da linguagem. Caso a criança não adquira linguagem nesse período, seu desenvolvimento lingüístico será prejudicado.

Nesse sentido, o período crítico pode ser entendido como o “pico” do processo de aquisição da linguagem. Isso não significa que não possa haver aquisição em outros períodos da vida. As evidências para a existência desse período vêm de crianças que, por alguma razão, foram privadas de acesso à linguagem durante esse período evidenciando dificuldades (e impossibilidade) de aquisição da linguagem, especialmente, da sintaxe (em nível de estrutura). Singleton e Newport (2004) verificaram que crianças surdas expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção. Meier (2002) menciona que a aquisição da concordância verbal, bem como, a de outros aspectos da morfologia está sujeita ao período crítico. Dados de aquisição de segunda língua também indicam que as crianças expostas à língua estrangeira atingem melhor competência do que pessoas que adquirem línguas após o período crítico. Quadros, Cruz e Pizzio (2007) também observaram alguns atrasos no desenvolvimento da linguagem de surdos com aquisição tardia.

Em outra pesquisa realizada por Singleton & Newport (apud Singleton & Newport, 2004), os autores concluíram que crianças surdas filhas de pais ouvintes que foram expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção.

Há vários tipos de evidência empírica para sustentar que a aquisição da linguagem é restringida ou baseada em princípios universais relacionados com regras gramaticais ou padrões das línguas naturais. Esses resultados que identificam similaridades (ou universais) entre línguas não relacionadas do mundo (Chomsky, 1965, 1981, 1995); padrões universais ou estágios de aquisição da linguagem (Slobin, 1985); e evidência de um período crítico ou sensível para que a aquisição da linguagem aconteça de forma mais adequada (Johnson & Newport, 1989; Lenneberg, 1967; Newport, 1990) favorecem esta análise. Estudar crianças que não têm input ou que têm input mínimo é difícil, devido à inexistência destes casos. No caso específico da criança surda, infelizmente, estes casos podem ainda ser encontrados. Na ausência do input, espera-se que a criança não ative sua capacidade para a linguagem. Por outro lado, mesmo diante de um input pobre, em função da existência dessa capacidade, a criança pode ativar a linguagem de forma adequada.

Assim como Chomsky (1981) percebeu, mesmo em contextos normais de aquisição, o input não é completo, no sentido de oferecer todos os elementos que compõem uma determinada língua. Mesmo assim, a criança é capaz de, a partir desses estímulos, atingir uma língua com todas as possibilidades que apresenta. Então, o que parece determinar a aquisição da linguagem é o que está por trás da expressão lingüística, ou seja, são princípios que regem a aquisição da linguagem. Assim, os estudos da linguagem podem ser desenvolvidos a partir dos estudos da aquisição da linguagem em diferentes contextos lingüísticos. Chomsky chama a atenção para o fato de que mesmo havendo um input dito normal, ele ainda assim pode ser inconsistente e apresentar diferentes níveis de complexidade. Estudos realizados com crianças diante destes diferentes contextos lingüísticos mostram que mesmo assim a criança desenvolve a linguagem com uma forma diferente e mais complexa do que aquela apresentada no seu input.

Os casos mais extremos de estudos realizados envolvem crianças que foram privadas de qualquer forma de input durante todo o período de aquisição. Nesses casos, as crianças também apresentam problemas de ordem cognitiva, perceptuais e privação social. Os casos de crianças selvagens foram muito bem documentados (por exemplo, Itard, 1932; Lane, 1979), crianças que cresceram sem contato humano têm evidenciado que a privação completa de input durante os primeiros anos de vida deixa seqüelas sérias no desenvolvimento da linguagem. Vejam que estes casos são de privação total do contato com outros seres humanos. Não há estudos de mais de um ser humano crescer juntos privados da exposição a uma língua. Neste caso, talvez tivéssemos outros resultados. Além disso, é difícil separar as diferentes seqüelas no desenvolvimento destas crianças diante de tal grau de privação. Os casos de input reduzido sem comprometimento social levantam outras circunstâncias nas quais a criança não dispõe de modelos lingüísticos primários e, por alguma razão, não dispõe de um modelo adequado de linguagem, mas não está privada do convívio com os demais. O input reduzido não convencional experienciado pela criança em estudo neste trabalho pode revelar os limites das condições sob as quais a aquisição da linguagem pode ocorrer.

Talvez os casos mais extremos de privação lingüística sem privação social envolvem os estudos de surdos sem input convencional. Os pais das crianças surdas tendem a educar seus filhos utilizando uma linguagem oral proibindo o uso da língua de sinais. Goldin-Meadow (2003) tem estudado profundamente as crianças surdas com pais ouvintes nestes contextos. Por uma opção dos pais, estas crianças não são expostas a língua de sinais. Os níveis de perda auditiva destas crianças não possibilitam um bom desempenho no processo de aquisição da língua oral, mesmo com todo o treinamento. Embora pareça que estes contextos privam a criança de relações sociais, essas crianças crescem com todo o suporte das famílias obtendo um suporte social ajustado. O que é interessante é que estas crianças desenvolvem um sistema gestual individual enquanto sistema de comunicação (conhecido como “sinais caseiros”) para utilizar com sua família. Goldin-Meadow observou que estes sistemas apresentam regularidades estruturais características das primeiras produções gestuais observadas nas crianças em geral: uso de um gesto de forma consistente (palavra), o uso de estruturas recursivas (uso de estruturas subordinadas ou de sentenças coordenadas), e uma morfologia interna dos gestos. Embora não seja um sistema lingüístico completo, os sistemas de sinais

caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. Esta pesquisa sugere que na ausência de um input lingüístico convencional as crianças desenvolvem um sistema do tipo lingüístico. No entanto, o fato de sistemas de sinais caseiros não serem estruturalmente complexos como as línguas de sinais indica que o ambiente apresenta um papel significativo no desenvolvimento de certas propriedades lingüísticas.

Bickerton (1999) apresenta estudos com creolos. Ele tem argumentado que a gramática dos creolos é desenvolvida pela criança. Ele concorda com a proposta de pidgin estabilizado que passa a ser usado pelos adultos e pelas crianças; no entanto, as crianças expostas a um pidgin menos estruturado são capazes de produzir níveis mais complexos da linguagem, chegando ao creolo. Os estudos de Bickerton focam no desenvolvimento de pidgns mais iniciais à creolização. Ele observa que há um exercício da capacidade inata de transformar um input mais elementar exibindo os dispositivos gramaticais inatos em níveis mais complexos da linguagem, uma morfologia produtiva, utilização de sentenças encaixadas, marcação de aspecto, uso de sentenças relativas, ordem da frase, mesmo quando isso não se apresenta no pidgn a que a criança está exposta. Ele atribui ao mecanismo inato a possibilidade de desenvolver esta complexidade lingüística.

Estes estudos evidenciam que as crianças desenvolvem dispositivos gramaticais nas línguas, mesmo quando estas línguas (pidgns) não apresentam certa complexidade, mesmo diante de um input empobrecido. Os estudos de creolização e de sinais caseiros sugerem que as crianças introduzem sistematicidade aos seus sistemas lingüísticos, mesmo que não haja tal complexidade disponível em seu input.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007) realizaram um estudo experimental para avaliar o desenvolvimento de crianças/adolescentes surdos diante de diferentes idades de acesso à língua de sinais (input); analisar o desenvolvimento da linguagem nessas crianças surdas, considerando os contextos de aquisição da língua de sinais; e verificar se os resultados desta pesquisa sustentam a hipótese do “input empobrecido” e a hipótese do “período crítico/sensível”.

Assim como nos estudos desenvolvidos por Singleton e Newport, o fato das crianças/adolescentes surdos estarem diante de input empobrecido/confuso/inadequado; e dessas crianças/adolescentes surdos adquirirem a língua de sinais tardiamente, não

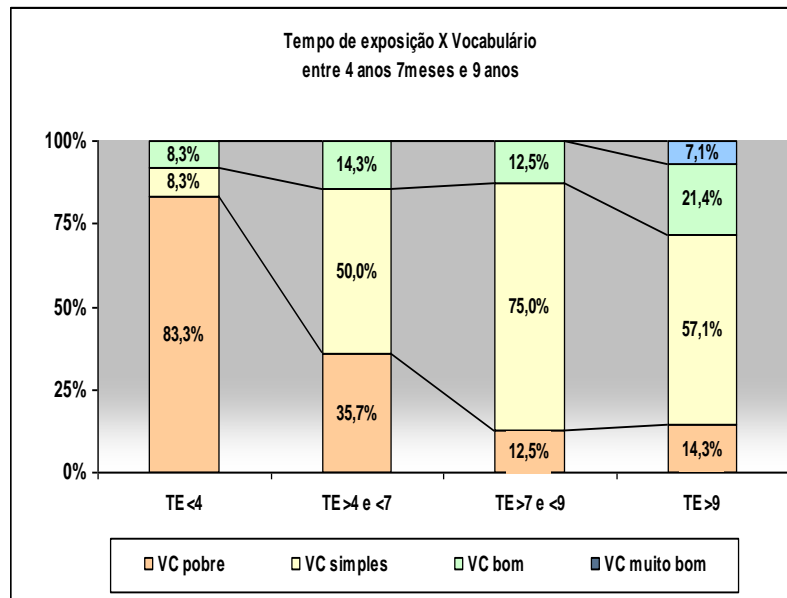
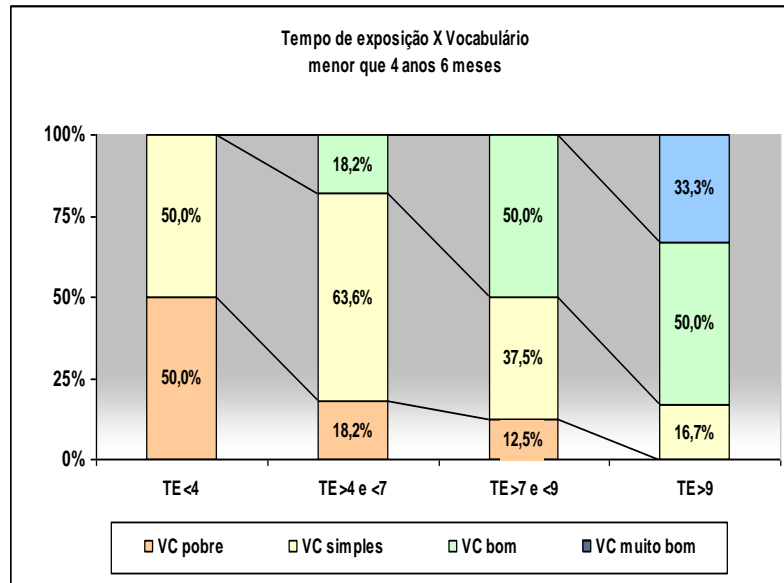
tendo acesso a nenhuma outra língua no período inicial de aquisição da linguagem, tornam este estudo muito interessante para análise do impacto do input, bem como do período crítico para o desenvolvimento da linguagem.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos, aqueles que adquiriram a língua de sinais antes dos 4;6 de idade e os que adquiriram a língua de sinais depois dos 4;7 anos de idade, conforme sintetizado no quadro a seguir com a quantidade de sujeitos distribuídos em cada grupo. O terceiro grupo foi desconsiderado para a presente análise, devido ao número restrito de sujeitos.

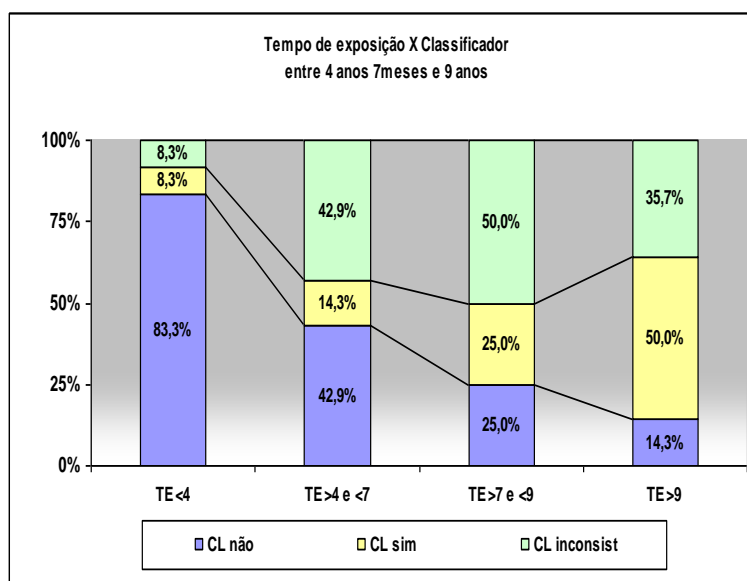
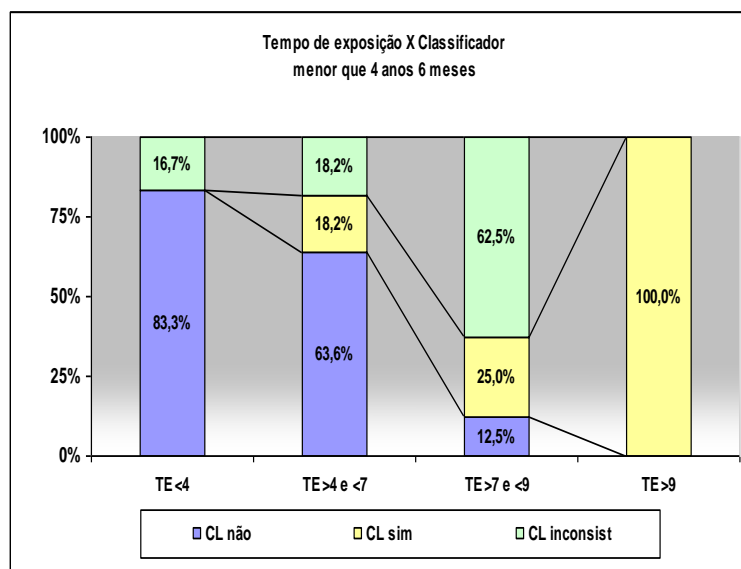
Idade de Aquisição da linguagem		
Antes de 4;6	Entre 4;7 e 9 anos	Depois de 10 anos
40 sujeitos	51 sujeitos	10 sujeitos

A seguir apresentar-se-ão os quadros e a análise de acordo com cada variável analisada na avaliação da linguagem expressiva. Considerou-se importante analisar o tempo de exposição, pois o mesmo poderia ser um fator que determinasse a aquisição da linguagem. Os dados têm mostrado que por alguma razão alguns sujeitos, mesmo adquirindo a língua de sinais, conseguem adquirir aspectos gramaticais específicos que outros não conseguem. Talvez haja outros fatores que determinam essa possibilidade, aspecto que poderia ser explorado em pesquisas futuras.

O primeiro aspecto analisado foi o tempo de exposição e a quantidade do vocabulário utilizada pelos sujeitos da pesquisa nos dois grupos de aquisição da linguagem. Os sujeitos que adquiriram a linguagem antes dos 4;6 anos de idade apresentam um processo mais estável e consistente em relação ao desenvolvimento do vocabulário. Vejam que no quadro observa-se também um desenvolvimento do vocabulário nos sujeitos de aquisição tardia; no entanto, a qualidade do desenvolvimento é muito superior nos sujeitos que adquirem a língua de sinais precocemente. O número de sujeitos com vocabulário pobre e vocabulário simples nos sujeitos de aquisição tardia é significativamente maior do que nos sujeitos de aquisição precoce em que 83,3% dos sujeitos apresentam um bom ou ótimo vocabulário, em contraste com apenas 28,5% dos sujeitos de aquisição tardia.



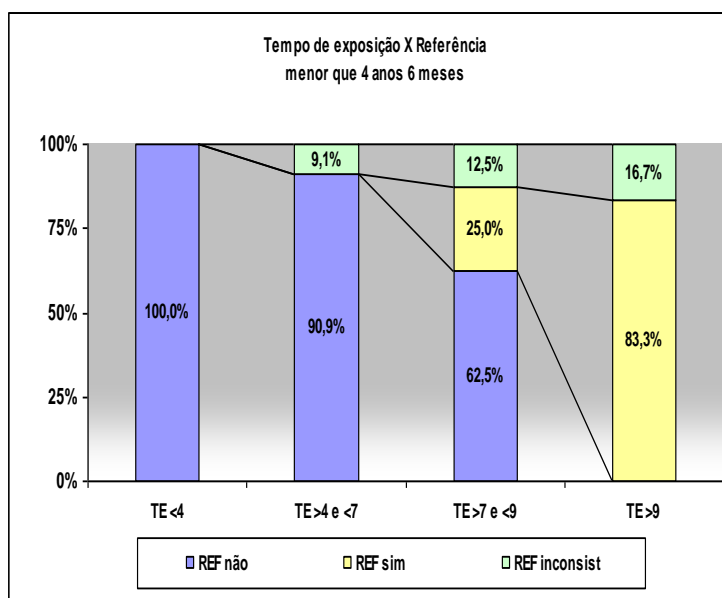
O aspecto seguinte da avaliação analisa o uso de classificadores na produção dos sujeitos avaliados.

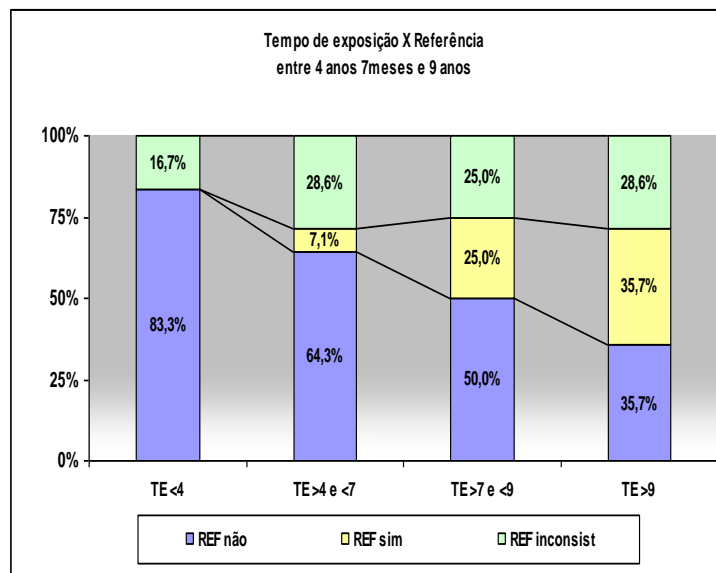


Observa-se na síntese dos resultados apresentada nas tabelas, que todos os sujeitos de aquisição precoce atingem 100% da produção de classificadores prevista nos testes; em contraste com 50% dos sujeitos de aquisição tardia. Estes dados nos indicam que, de maneira geral, as crianças que têm acesso à língua de sinais precocemente conseguem estabelecer o uso de classificadores na língua de sinais de forma consistente.

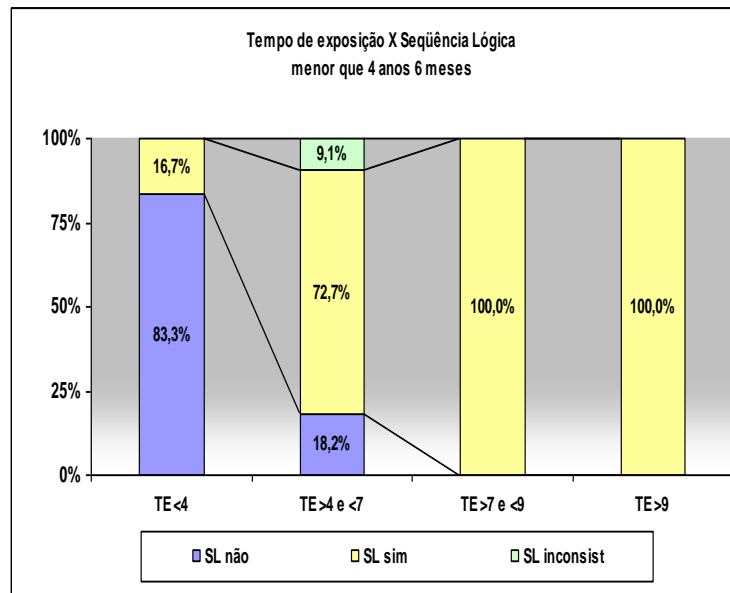
Por outro lado, nem sempre isso acontece com sujeitos que adquirem a língua de sinais tardiamente, mesmo sendo expostos à língua pelo mesmo período a que foram expostos os sujeitos de aquisição precoce.

O aspecto gramatical analisado foi o estabelecimento dos referentes no discurso com a devida utilização do espaço de sinalização. O mesmo padrão de desenvolvimento dos sujeitos de aquisição precoce se observa ao longo do desenvolvimento dos sujeitos com aquisição tardia, embora com algumas peculiaridades. O sujeito com aquisição precoce e com menos de quatro anos de exposição à língua de sinais apresenta dificuldades no estabelecimento de referentes no espaço. Em contraste, alguns dos sujeitos (16,7%) com este mesmo tempo de exposição, mas com aquisição tardia, já começam a usar algumas estratégias de estabelecimento referencial, embora de forma inconsistente. No entanto, os sujeitos de aquisição precoce atingem uma consistência significativa após um longo período de exposição à língua de sinais (83,3%), embora alguns ainda apresentem inconsistência no uso (16,7%), em contraste com apenas (35,7%) dos sujeitos com aquisição tardia, sendo que outros 35,7% deste grupo ainda não usam nenhuma forma de estabelecimento referencial, mesmo depois de estarem expostos por mais de nove anos.

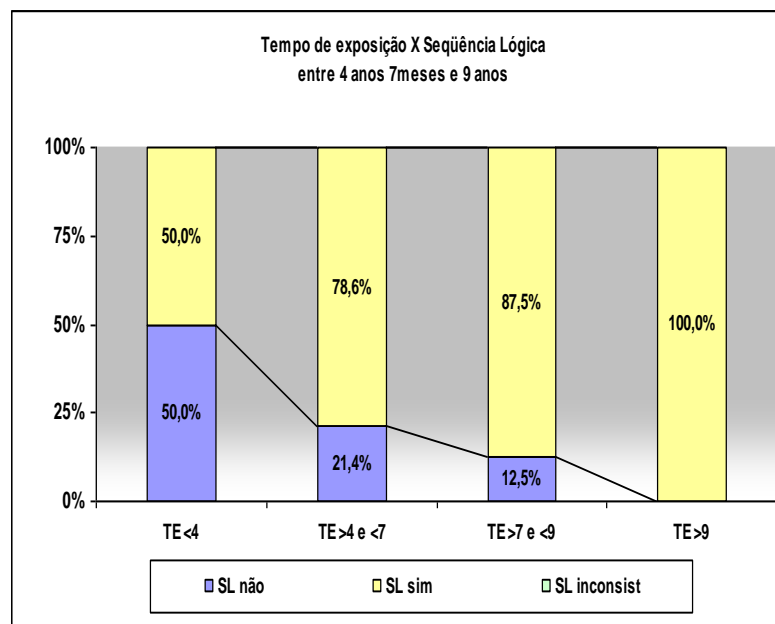


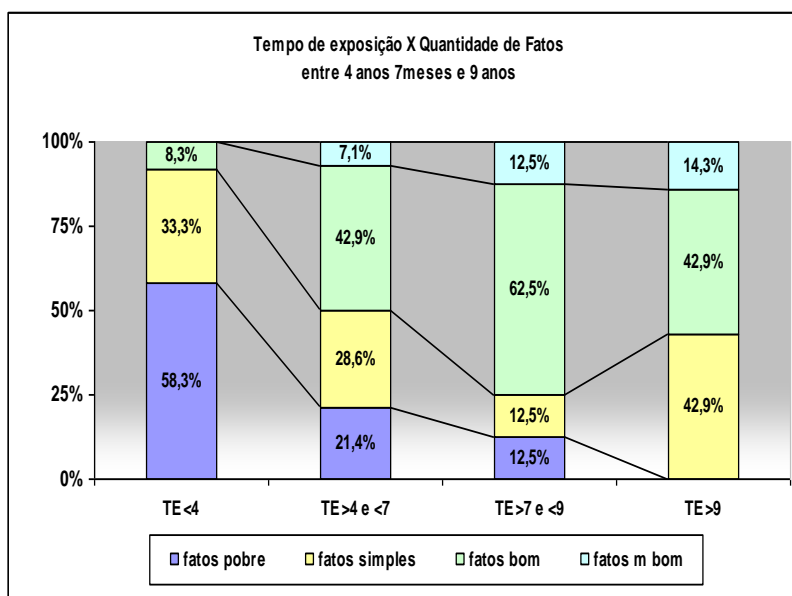
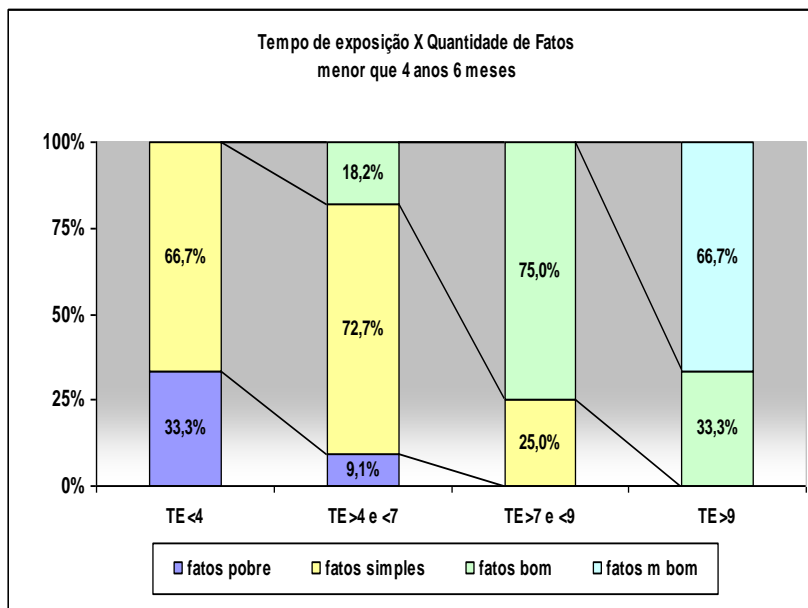


O outro aspecto analisado na linguagem expressiva foi a narração dos fatos na seqüência lógica em que foram apresentados. Em relação à este aspecto, observou-se que há uma aproximação maior no nível do desenvolvimento entre os dois grupos. Ambos os grupos atingem 100% depois de estarem pelo menos mais de sete anos expostos à língua de sinais. A questão da organização dos fatos em uma seqüência lógica não exige uma elaboração sintática, pois este critério de avaliação considerou apenas a habilidade de contar os fatos na seqüência em que foram apresentados, independente do tipo de estrutura gramatical usada. Observa-se que, apesar de alguns sujeitos não terem adquirido padrões gramaticais analisados, há uma capacidade de organização das informações que, provavelmente, seja sustentada por outros fatores cognitivos. Barbosa, Campos, Pizzio e Quadros (em elaboração), observaram uma correlação deste resultado com testes envolvendo operações matemáticas. As crianças avaliadas neste estudo conseguem obter bons scores em testes matemáticos que não dependem do conhecimento de uma determinada língua. O resultado encontrado em relação à organização dos fatos em uma seqüência lógica pode estar relacionado com a possibilidade de estar sendo avaliado algo que não depende exclusivamente da linguagem, mas de algum desenvolvimento cognitivo de outra ordem.



O último aspecto avaliado foi a quantidade de fatos narrados por cada sujeito. A história apresentada aos informantes contém 15 fatos. A proporção de fatos narrados aumenta ao longo do processo da aquisição da linguagem. Observou-se que se mantém o mesmo padrão observado nos demais aspectos avaliados, diferentemente da questão envolvendo a seqüência lógica, ou seja, o desenvolvimento dos sujeitos expostos à língua de sinais precocemente é superior ao daqueles expostos tardiamente.

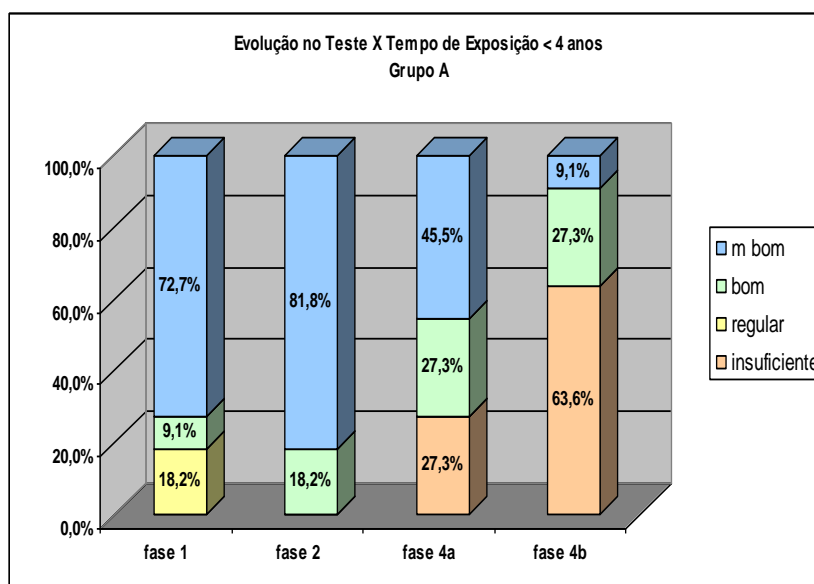


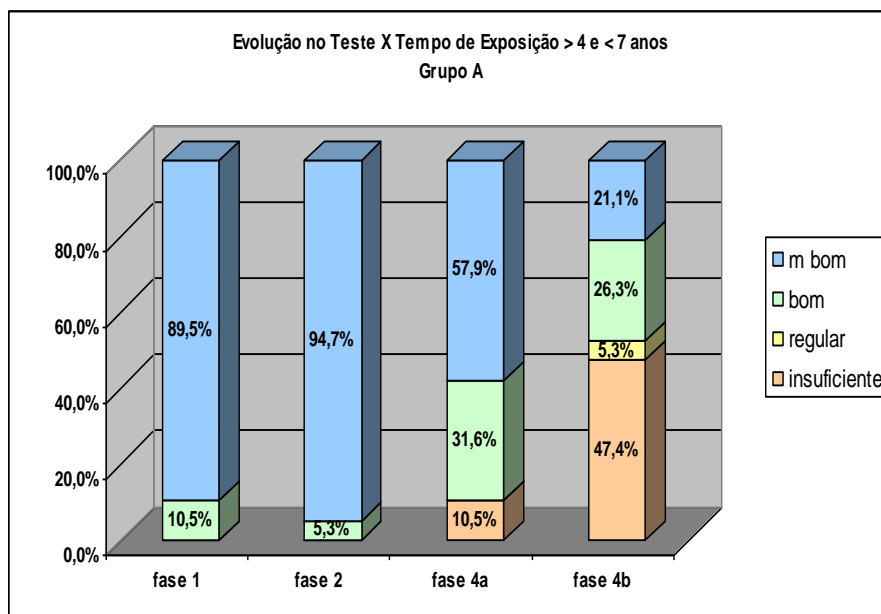
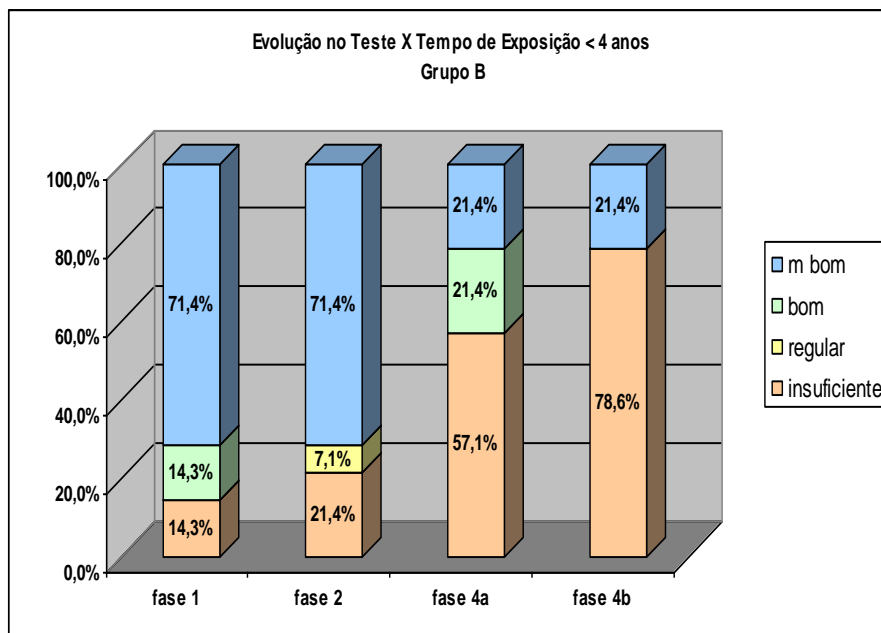


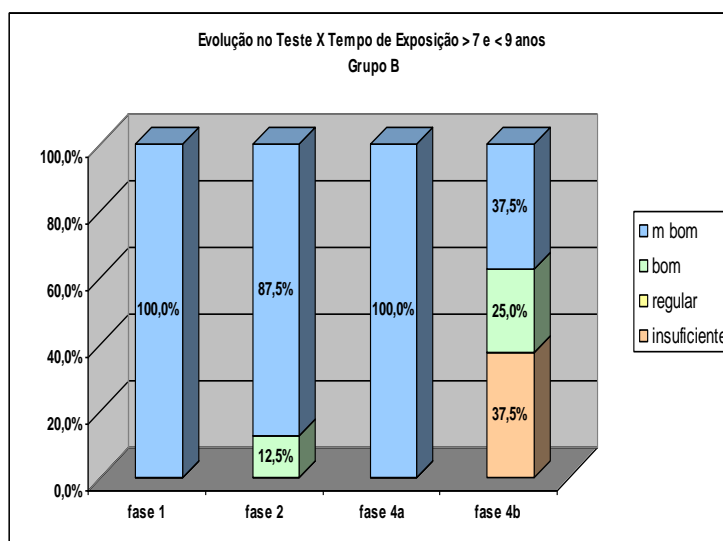
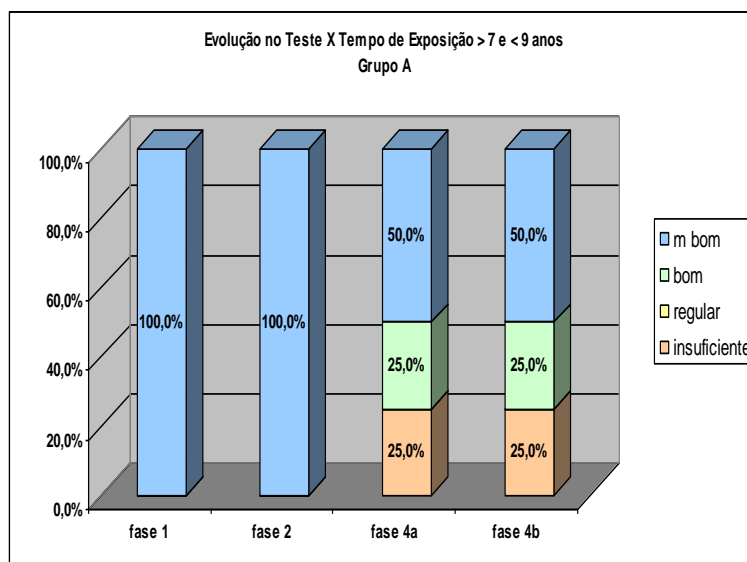
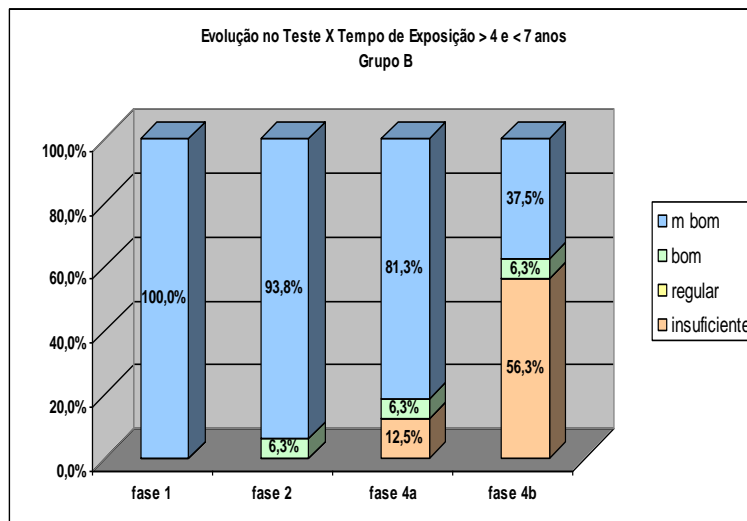
De modo geral, os aspectos avaliados em relação à linguagem expressiva indicam que os sujeitos avaliados com aquisição precoce comparados com os sujeitos avaliados com aquisição tardia apresentam um desenvolvimento mais elaborado no processo de aquisição da linguagem, considerando aspectos específicos da linguagem.

A seguir serão apresentados os quadros que sintetizam os dados da avaliação da linguagem compreensiva. Os dados nesta investigação foram organizados considerando-se cada fase do teste. O desempenho nos testes aparece em cada grupo, sendo que o grupo A refere-se aos sujeitos de aquisição precoce e o grupo B de aquisição tardia. Os grupos também foram separados em sub-grupos de acordo com o tempo de exposição à língua de sinais. Então se apresentam os contrastes na evolução entre o grupo A e B e entre os sub-grupos expostos a menos de quatro anos, os com mais de quatro e menos de sete anos e aqueles com mais de sete anos e menos de nove anos de exposição à língua de sinais.

Os dados evidenciam que se mantém um contraste entre os sujeitos de aquisição precoce e de aquisição tardia. Embora seja observado um desempenho maior nas primeiras fases do teste em todos os sujeitos, independente do período de aquisição da linguagem, se observa diferença significativa entre um grupo e o outro.







Tanto na linguagem expressiva, como na linguagem compreensiva, observou-se uma diferença significativa entre o grupo de crianças com aquisição precoce e aquisição tardia.

Os dados evidenciam que as crianças com aquisição tardia parecem não adquirirem elementos mais sofisticados da linguagem, enquanto que as crianças com aquisição precoce os adquirem. Assim, os dados apresentam evidências que indicam a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem. O tempo de exposição à língua não é suficiente para recuperar o atraso no desenvolvimento na linguagem. A pesquisa apresentada aqui mostra que as crianças necessariamente são dotadas de uma base inata que guia o processo de aquisição da linguagem.

Os resultados dessa pesquisa apresentam repercussão nas proposições de intervenções lingüísticas para o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

2. Perspectivas para os estudos da aquisição de línguas de sinais

As investigações realizadas ao longo dos últimos 40 anos se ocuparam de analisar a aquisição da língua de sinais no contexto dos estudos da aquisição da linguagem. O estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas. No entanto, considerando os possíveis efeitos da modalidade das línguas, constata-se que, por um lado, existem diferenças que, pelo menos aparentemente, são estranhas à lingüística convencional. Nesse sentido, os estudos das línguas de sinais representam investigações extremamente relevantes para o avanço das teorias lingüísticas. Por outro lado, as similaridades encontradas entre as línguas faladas e as línguas sinalizadas, bem como, a aquisição de ambas as línguas parecem indicar a existência de propriedades do sistema lingüístico que transcendem a modalidade das línguas. Assim, neste capítulo foram apresentadas algumas pesquisas que vêm trazendo evidências nessa mesma direção.

Os resultados encontrados nos estudos de aquisição da língua de sinais contribuem para a discussão das interfaces entre a sintaxe e a morfologia por meio do traçado do perfil de aquisição da linguagem em crianças surdas, filhas de pais surdos,

bem como da identificação de categorias funcionais favorecendo a hipótese continuísta dos estudos de aquisição da linguagem.

Os estudos relacionados com o período crítico possibilitaram uma análise do impacto do input no desenvolvimento da linguagem nos sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes. Foi observado que os sujeitos expostos à língua de sinais brasileira mais cedo e com input consistente e prolongado apresentam um processo de aquisição da linguagem na língua de sinais normal; por outro lado, os sujeitos expostos tardiamente, mesmo diante de um input consistente e prolongado, apresentam alguns desvios na consolidação da linguagem. Isso favorece a hipótese do período sensível para a aquisição da linguagem, reforçando que as crianças necessariamente são dotadas de uma base inata que guia o processo de aquisição da linguagem.

Lillo-Martin (2008) apresenta algumas perspectivas interessantes para os estudos da aquisição da linguagem, tanto para a área específica dos estudos da aquisição da linguagem, como para a Teoria Lingüística. A autora propõe esta revisão considerando algumas categorias para a sua apresentação, uma vez que estes estudos tiveram diferentes enfoques ao longo de suas produções. Alguns estudos ocuparam-se de analisar o processo de aquisição da língua de sinais em crianças surdas, filhas de pais surdos, ou seja, em ambientes de aquisição espontânea da língua de sinais. Tais estudos verificaram que essas crianças adquirem a língua de sinais nos mesmos estágios de aquisição observados em quaisquer línguas. Esses resultados estabeleceram o paralelo entre a aquisição de línguas de sinais e de línguas faladas. A partir desta conclusão, os estudos começaram a focar aspectos da lingüística que pudessem trazer contribuições para o desenvolvimento teórico da ciência. A busca pelos efeitos da modalidade tornou-se importante, pois o fato de as línguas de sinais se apresentarem em uma modalidade visual-espacial poderia trazer contribuições relevantes para a ciência lingüística. Percorrendo os 20 anos de pesquisas produzidas nesta área, Lillo-Martin apresenta algumas perspectivas para o desenvolvimento de investigações no futuro, contando com a presença mais efetiva de pesquisadores surdos. Os estudos comparativos entre as diferentes línguas de sinais, bem como as pesquisas tendo como interlocutores os pesquisadores de aquisição da linguagem em geral, parecem ser passos importantes no futuro para a continuidade das investigações da aquisição das línguas de sinais, além, é claro, de contarmos com crianças adquirindo línguas de sinais.

Unidade 3

1. Aquisição das línguas de sinais como segunda língua

Este capítulo trata da aquisição das línguas de sinais como segunda língua (doravante L2), ilustrando com alguns trabalhos na área o que tem se pesquisado sobre o assunto. Cabe ressaltar que o estudo das línguas de sinais como L2 são bem menos freqüentes e, por isso, é mais difícil encontrar bibliografia sobre o assunto. Só para ter uma idéia, consultando o índice do livro de resumos do TISLR 96, só foi encontrado um trabalho que mencionasse no título a aquisição de língua de sinais como L2, dos 112 que estavam listados. Isso revela o pouco interesse dos pesquisadores no processo de aquisição da língua de sinais por pessoas ouvintes, visto que são elas que geralmente adquirem a língua de sinais como L2. Além disso, quando se fala em segunda língua para o sujeito surdo, a maioria das pessoas sempre pensa na língua falada pela comunidade ouvinte, jamais pensa em outra língua de sinais.

Seja como for, o estudo das línguas de sinais como L2 é um campo ainda inexplorado, mas riquíssimo em potencialidades para pesquisas. Essa afirmação se justifica, visto que o estudo de L2 para línguas faladas têm atraído muito interesse entre os pesquisadores e provavelmente os aprendizes de língua de sinais como L2 devem passar pelos mesmos desafios que os aprendizes de L2 em línguas faladas, ou seja, é uma área que está carente cientificamente. Ademais, o fato de as línguas de sinais apresentarem aspectos específicos devido à diferença de modalidade em relação às línguas faladas, como a questão da gramática espacial-visual, faz com que mereçam uma atenção especial dos pesquisadores.

Além disso, a questão da modalidade é um aspecto importante a ser considerado no estudo de língua de sinais como L2, já que poderemos estar diante de dois tipos de aprendizagem de L2: 1) a aprendizagem de L2 unimodal, em que a pessoa conhece uma ou mais línguas de sinais e 2) a aprendizagem de L2 bimodal, caso em que a pessoa conhece uma ou mais línguas de sinais e uma ou mais línguas faladas (Mayberry, no

⁶ Theoretical Issues in Sign Language Research é o congresso internacional mais importante na área de lingüística das línguas de sinais. Sua 9ª edição foi aqui no Brasil, em Florianópolis, Santa Catarina, em 2006.

prelo). Já Chen-Pichler (no prelo), faz a distinção entre aprendizes de L2 e de M2, sendo que o primeiro grupo é de sinalizantes nativos (tanto surdos como ouvintes) de uma dada língua de sinais que vão aprender outra língua de sinais, ou seja, L1 e L2 estão na mesma modalidade, de modo análogo a falantes nativos aprendendo uma segunda língua falada. O segundo grupo refere-se a sujeitos ouvintes, falantes de uma língua falada, que aprendem uma língua de sinais como L2. Provavelmente, esses sujeitos terão experienciado dificuldades diferentes daquelas do primeiro grupo em função da diferença na modalidade de língua.

Mayberry (2005) afirma que línguas de sinais podem ser aprendidas como L2 por meio de uma variedade de condições. Bebês podem aprender língua de sinais como uma das línguas adquiridas desde o nascimento, caso seus pais sejam usuários de língua de sinais. Nesse caso, haverá a aquisição de duas línguas simultaneamente, uma língua falada e outra sinalizada, sendo um caso de bilingüismo bimodal. Crianças também podem aprender língua de sinais como L2 na escola, depois de ter adquirido sua L1, tanto falada quanto sinalizada, enquanto bebês. Adolescentes e adultos também aprendem, com frequência, língua de sinais como L2, sendo que nesses dois últimos casos, a aprendizagem da L2 acontece de forma sequencial em relação à L1. No caso de adultos ouvintes, eles podem aprender por motivos profissionais, como professores, intérpretes, pesquisadores, terapeutas que trabalham com crianças e adultos surdos.

Entretanto, a diferença fundamental entre a aprendizagem de língua de sinais como L2 de um adulto e de uma criança é que o adulto depende da iconicidade para lembrar do vocabulário em sinais durante o estágio inicial de aprendizagem e a criança não. Isto é, o primeiro estágio de um adulto aprendendo língua de sinais como L2 é caracterizado por uma acentuada dependência das características icônicas dos sinais, como forma de ajudar na memorização do vocabulário novo em sinais. Porém, apesar de as línguas de sinais serem realizadas por gestos manuais, elas não são icônicas por natureza. Todas as línguas de sinais apresentam estrutura fonológica com unidades sem significado que compõem os sinais. Tanto é assim, que a iconicidade não desempenha nenhum papel na compreensão da língua de sinais por sinalizantes que são altamente proficientes (tanto sinalizantes de L1 como de L2). O que acontece com sinalizantes iniciantes é que eles provavelmente se apropriam de elementos familiares

que se aproximam em natureza às línguas de sinais, ou seja, gestos e pantomima. Isto pode ajudá-los a aprender coisas básicas nas línguas de sinais, como posicionar os dedos, as mãos e os braços para a produção de um sinal e como meio de lembrar o significado de um sinal que eles estão vendo pela primeira vez. Esta estratégia pode ser comparada àquela utilizada por falantes iniciantes de uma L2, que se utilizam de padrões de sons de sua língua nativa para ajudar a lembrar de padrões de sons da nova língua que eles estão aprendendo como L2. Posteriormente, os aprendizes de L2 abandonam essa estratégia, no momento em que aprendem a estrutura fonológica da língua de sinais.

Além do vocabulário em sinais, os aprendizes de L2 de uma língua de sinais devem também dominar a morfologia e a sintaxe. O problema é que muitas vezes os cursos de línguas de sinais ensinam vocabulário isolado, excluindo as relações espaciais, as construções com classificadores, entre outros. Esse método de ensino acaba encorajando os aprendizes de L2 a usar a mesma ordem de palavras de sua L1. Como resultado, tem-se uma espécie de pidgin, em que o vocabulário na L2 é sinalizado de acordo com a ordem das palavras da L1 desprovida de morfologia ou sintaxe de qualquer uma das línguas.

Mayberry faz ainda a distinção entre a aprendizagem tardia de L1 e a aprendizagem de L2. A autora aborda essa questão em virtude de os indivíduos surdos terem, muitas vezes, contato com a língua de sinais tardiamente, principalmente nos casos de crianças surdas filhas de pais ouvintes, que são a maioria entre os surdos. Mesmo após o diagnóstico de surdez e intervenções terapêuticas, as crianças surdas não são expostas à língua de sinais por causa da crença de que agindo assim ela irá aprender a falar uma língua oral. Entretanto, isso é exatamente o contrário do que é realizado na América do Norte, onde a tendência é o ensino de língua de sinais para crianças pequenas ouvintes, com o intuito de diminuir a frustração para os pais e para a criança (Goodyn et al. 2000). Além disso, há casos clínicos de crianças surdas que fizeram progressos rapidamente na fala de algumas palavras após terem sido expostas à língua de sinais. Porém, não se pode esquecer que, para muitas crianças e adolescentes surdos, a aprendizagem da língua de sinais não é aprendizado de L2, mas sim de L1 que inicia em idade avançada, ou seja, depois da primeira infância.

A aprendizagem de L1 depois da primeira infância tem efeitos negativos na compreensão da linguagem por adultos, segundo Mayberry. A habilidade em compreender e lembrar frases e histórias em língua de sinais diminui na medida em que a idade da aprendizagem de L1 em língua de sinais aumenta. Esses indivíduos freqüentemente cometem erros fonológicos, produzem sinais que apresentam violação de regras semânticas e sintáticas das sentenças em língua de sinais. Há efeitos também no conhecimento gramatical da língua de sinais desses indivíduos. Eles geralmente apagam qualquer tipo de flexão gramatical quando produzem sentenças em sinais. Em contrapartida, aprendizes de língua de sinais como L1 desde o nascimento têm um desempenho muito mais apurado, apresentando poucos ou nenhum erro fonológico, de léxico ou na estrutura da sentença em língua de sinais. A aprendizagem tardia de L1 afeta não só a proficiência de compreensão e produção desses indivíduos na sua L1, como também afeta a aprendizagem de L2 em outra modalidade. Por exemplo, indivíduos que nascem surdos e adquirem uma língua de sinais cedo freqüentemente mostram altos níveis de aprendizagem de L2 de línguas faladas, nas formas de leitura e leitura labial. Em compensação, pessoas que nascem surdas e não experienciam uma língua completa até o final da primeira infância, mostram níveis baixos de proficiência em L2 falada. Ou seja, há uma forte relação entre a idade em que a L1 é adquirida e a proficiência na L2, independentemente da modalidade das línguas.

Quadros, Cruz e Pizzio (2007), conforme apresentado no primeiro capítulo dessa disciplina, apresentaram resultados interessantes em relação à aprendizagem tardia de L1 em língua de sinais brasileira. Em sua pesquisa, as autoras verificaram que não só a idade de aprendizagem da língua de sinais como L1 interfere no desempenho de compreensão e produção dos indivíduos surdos, mas também o tempo de exposição à língua de sinais é determinante para um bom/mau desempenho da L1. Os dados coletados foram de alunos de escolas de surdos em idades variadas (crianças, adolescentes e adultos), sendo que foi considerada aquisição precoce de língua de sinais os alunos que tiveram o primeiro contato com a língua de sinais brasileira abaixo de quatro anos e seis meses de idade e aquisição tardia, aqueles com contato a partir de quatro anos e seis meses de idade. Para o teste de compreensão, foram apresentados a cada aluno vídeos com um surdo sinalizando uma pequena sentença e depois três fichas com desenhos que estariam representando a sentença

sinalizada e somente uma delas corresponderia ao vídeo assistido. Nessa etapa, a maioria dos alunos não demonstrou dificuldade em escolher a ficha correta, que tinham em comum, sinais com a mesma configuração de mãos. Em um nível mais avançado de compreensão, os alunos assistiam a vídeos com uma pequena história e depois deveriam colocar as fichas com desenhos correspondentes à história na seqüência correta dos fatos. Nessa etapa, foi percebido um pouco de dificuldade, nem todos os alunos tiveram um bom desempenho.

Já no teste de produção, os alunos assistiam a um trecho de desenho animado e depois deveriam contar novamente a história em língua de sinais. Foi nessa etapa que as autoras verificaram maior dificuldade por parte dos alunos com aquisição tardia de L1. Na sua maioria, os alunos não conseguiram narrar todos os eventos da história, não conseguiram contá-la em uma seqüência lógica e o uso do espaço e a organização dos referentes no espaço não era clara. Esses aspectos foram verificados tanto em crianças como em adolescentes e adultos. Analisando todas as variáveis consideradas para o estudo, as autoras perceberam que o tempo de exposição à língua de sinais foi um fator importante para o desempenho dos alunos. Quanto mais tempo exposto à língua de sinais, melhor o desempenho dos alunos nos testes.

Taub et. al (2006) fizeram uma investigação sobre a interferência da gesticulação de ouvintes na aquisição da ASL como L2. Eles realizaram um estudo longitudinal para pesquisar em aprendizes ouvintes da ASL como L2 como se dava o desenvolvimento precoce de certas habilidades espaciais que são fundamentais para a produção de algumas estruturas em língua de sinais, como as estruturas classificadoras (também denominadas estruturas do discurso em terceira pessoa), as estruturas de troca de papéis ou estruturas de ação construída (também denominadas estruturas do discurso em primeira pessoa) e o uso de localização no espaço de sinalização. Para os autores, duas questões básicas estavam presentes: 1) Há transferência de quaisquer habilidades espaciais-visuais pré-existentes na aquisição de aspectos espaciais da ASL?; 2) Como que as habilidades espaciais se desenvolvem em relação umas às outras? Ou seja, há alguma relação de ordem no desenvolvimento de habilidades da ASL? Existe agrupamento de certas habilidades?

Essas questões levantadas são importantes no estudo da aquisição de segundo língua, pois tratam de transferência lingüística, fenômeno bastante comum e que consiste no papel que o conhecimento lingüístico prévio tem na aquisição de uma L2. Em sua pesquisa, os autores focaram na gesticulação dos aprendizes ouvintes de ASL, pois estudos recentes sobre os gestos produzidos por falantes (como Kendon, 1986; Mcneill, 1992) revelaram que, apesar de a gesticulação não desempenhar uma função gramatical, ela é uma parte importante da língua e interage com os elementos gramaticais das línguas faladas, de forma mais consistente do que se imaginava anteriormente. Pelo fato de a gesticulação fazer parte do domínio espaço-visual, Taub et al. queriam investigar se é possível que habilidades gestuais prévias sejam transferidas no processo de aquisição dos aspectos espaciais das línguas de sinais como L2.

Para realizar o estudo, os autores escolheram aprendizes adultos e ouvintes de ASL como segunda língua, todos eles falantes de inglês como primeira língua e com idade entre 17 e 47 anos, sendo que nenhum deles tinha conhecimento prévio da ASL, quando do início de sua participação na pesquisa. A coleta dos dados aconteceu em duas sessões separadas. A primeira ocorreu antes do início da aprendizagem da ASL e a segunda foi realizada oito meses depois. Na primeira sessão, os sujeitos assistiram a sete vinhetas animadas e a dez cliques curtos das vinhetas. Após, cada sujeito foi filmado contando a ação em inglês a um colega. Eles também responderam a um questionário que incluía, dentre outras coisas, informações sobre seus conhecimentos lingüísticos prévios e expectativas quanto à aprendizagem de ASL. Na segunda sessão, após oito meses de aprendizagem da ASL, os sujeitos assistiram aos mesmos cliques e vinhetas, mas desta vez, foram filmados contando as histórias em ASL. Os questionários foram novamente preenchidos, para verificar se as expectativas com relação à ASL haviam mudado.

Como resultados, os autores observaram que a troca de papéis em primeira pessoa é produzida com certa nuance lingüística em estágios iniciais da aprendizagem da ASL (ou seja, o movimento correto de partes do corpo e a expressão facial correspondente). Entretanto, parece que o olhar correto no discurso em primeira pessoa se desenvolve mais lentamente na ASL, do que a expressão facial correta. Não foi encontrada qualquer evidência de transferência de habilidade gestual, nesse estágio inicial da aquisição da ASL.

A habilidade de usar o discurso em terceira pessoa também se desenvolve logo no início da aquisição da ASL, o que constitui certa evidência de transferência da habilidade gestual para a ASL. Por exemplo, a habilidade pré-existente de usar configurações de mão semelhantes às classificadoras serve como um indicativo do uso correto do discurso em terceira pessoa na ASL, com o acréscimo das nuances lingüísticas da ASL (por exemplo, configurações de mão corretas da ASL).

Quanto aos valores para a localização, algumas habilidades de localização já formam padrões em um estágio inicial da aquisição da ASL (localização correta/consistência da localização). De certa maneira, segundo Taub et al, é possível prever a habilidade de estabelecer o espaço na ASL a partir da habilidade de configurar o espaço na gesticulação. Além disso, há uma relação entre as diversas variáveis de localização e as variáveis do discurso em terceira pessoa, tanto na gesticulação pré-ASL quanto entre a gesticulação e a ASL. Os autores puderam concluir que, até certo ponto, o uso do discurso em terceira pessoa na ASL pode ser previsto, a partir da habilidade pré-existente de estabelecer o espaço na gesticulação. Analogamente, a habilidade de usar configurações semelhantes às classificadoras na gesticulação pode ser prevista no desenvolvimento de algumas variáveis de localização na ASL.

As correlações apontadas revelam alguns padrões interessantes com relação ao desenvolvimento de certas habilidades espaciais da ASL, que são fundamentais no discurso narrativo. Porém, conforme mencionado pelos autores, não é possível fazer generalizações, devido ao pequeno número de sujeitos participantes (dezoito, ao total). O próximo passo da pesquisa é rastrear as mesmas variáveis em estágios mais avançados da aquisição da L2, para ser possível obter uma visão mais clara a respeito do ritmo e da ordem de desenvolvimento das habilidades e também a respeito das relações entre as diferentes habilidades. No entanto, foi verificado que embora as habilidades lingüísticas espaciais abordadas neste estudo não tenham equivalentes na modalidade falada, os gestos que acompanham a fala podem revelar habilidades espaciais-visuais pré-existentes, que podem facilitar ou prenunciar o desenvolvimento de algumas habilidades espaciais na ASL.

Para finalizar, apresentamos alguns dados de Gesser (2006) sobre a aquisição da língua de sinais brasileira como L2, por alunos ouvintes de cursos de

iniciação à Libras. A autora, em sua tese de doutorado, investiga contextos em que um professor surdo, sinalizante da língua de sinais, ensina sua língua para alunos ouvintes (muitos professores e familiares de surdos) oferecendo subsídios não somente para entendermos como as relações dinâmicas das culturas e identidades são construídas no uso de linguagem na própria interação social, mas também para sistematizar questões relacionadas a um tipo de bilingüismo para os ouvintes. O objetivo delineado por Gesser é procurar entender como se dá a relação entre a LIBRAS e o português, e como são estabelecidas, projetadas, e co-construídas as culturas e as identidades dos participantes na interação face a face no e através do uso de linguagem. A autora aponta uma pergunta norteadora e outras sub-perguntas como ponto de partida para seu trabalho. São elas:

Que relações estabelecem os participantes de um curso de LIBRAS para ouvintes, ministrado por um professor surdo, com a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com as culturas e identidades ouvintes e surdas?

- a) Quais são as atitudes dos participantes ouvintes nesse enquadre diferente de uso de linguagem, ou seja, em um uso espaço-visual de linguagem?
- b) Qual a relação dos ouvintes com a LIBRAS e a(s) cultura(s) surda(s)?
- c) Aprender LIBRAS é igual a aprender uma outra língua?
- d) Como os alunos se vêem e vêem o professor surdo?
- e) Como o professor surdo se vê e vê os alunos?
- f) Como o professor surdo vê sua língua e manifesta a sua(s) cultura(s)?
- g) Em que momentos as ações (dizeres e fazeres) do professor surdo e dos alunos ouvintes refletem as “vozes” surdas e ouvintes?

Uma das questões que a autora aborda está relacionada ao processo de desconstrução da identidade da deficiência, manifestado na voz de alguns alunos ouvintes, e sobre o deslocamento pelo qual a maioria dos indivíduos ouvintes tem que passar para poderem ver o surdo a partir da perspectiva da diversidade lingüística e cultural. A maioria dos ouvintes tem uma visão da surdez pautada no oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização”, ao utilizarem os termos “surdo-mudo”, “mudo”, “deficiente-auditivo”.

A representação que o ouvinte faz do surdo é, muitas vezes, ancorada na visão do déficit, na falta da audição. É necessário certo tempo para desconstruir essa visão da deficiência que está vinculada aos termos descritos acima para nomear os surdos, e reconhecer a dimensão política da surdez que o uso do termo “surdo”, apropriadamente, conota.

Outra questão apresentada por Gesser se refere às variedades de Libras em contato. A relação com as variedades em sinais pode ser observada durante a aprendizagem dos alunos ouvintes. Enquanto o professor surdo, que é de São Paulo, utiliza em alguns momentos alguns sinais do Rio de Janeiro, também respeita as outras variedades em sinais trazidas para a sala de aula. Em vista de o material didático ter sido elaborado por surdos do Rio de Janeiro dá mais visibilidade e mais status à variedade carioca. Por outro lado, algumas alunas têm uma relação distinta com a diversidade lingüística da LIBRAS, considerando-a como erro. Conforme o contato com surdos e com sinais de diferentes localidades vai aumentando, mais natural fica a questão da diversidade lingüística em sinais para alguns ouvintes.

A autora aponta, também, a relação de aprendizagem dos ouvintes com a LIBRAS em contexto formal de ensino, enfatizando que a escolha de uma modalidade sobre a outra ocorre devido àquilo que é mais significativo no momento interacional para os participantes, já que outras questões, além do objetivo de aprender e ensinar, estão em jogo – o uso da português oral, por exemplo, é requerido nas interações nos primeiros encontros, uma vez que há significados e necessidades distintas: para o ouvinte, esse uso faz sentido porque a língua com que se depara é tão alheia à sua realidade que sente a necessidade da tradução dos sinais para a língua portuguesa. Já para o professor surdo, a tradução (ou presença de intérprete) vai além da perspectiva do ouvinte-aprendiz, pois diz respeito à luta que os surdos têm travado a vida toda para interagirem com os ouvintes. Então, ter um intérprete na sala de aula, contexto legitimado e reconhecido por todos, é uma forma de garantir que questões cruciais para o surdo sejam de fato disseminadas – questões de sua(s) língua(s), identidade(s) e cultura(s).

Gesser aborda também a questão da modalidade escrita, que aparece em vários momentos durante as aulas. Mas, esta se torna uma grande questão quando o uso (e o

não uso) dessa atividade começa a apresentar desconfortos para o professor e para algumas alunas ouvintes. Como diz Gesser (p. 197) “o contato entre as culturas ouvintes e surdas acentua suas características e valores próprios: por um lado, uma cultura de tradição “oral” (surda); por outro, uma cultura de tradição grafocêntrica (ouvinte). Na análise, a autora mostra que a atividade da escrita cria uma tensão na interação, ora agredindo os padrões culturais do surdo – no momento em que as alunas ouvintes escrevem deixam de estabelecer contato visual –, ora gerando um mal-estar nas alunas, que atribuem à escrita um valor próprio à sua cultura. Nesses momentos de tensão, as alunas utilizam “estratégias” e “ficam com um olho no professor surdo e outro na caneta”.

Os resultados da análise apresentada por Gesser mostram que, ao se relacionarem com a LIBRAS em contexto formal de ensino e aprendizagem, os alunos ouvintes transitam pelas modalidades oral, escrita e de sinal em conformidade com o que é mais significativo no momento interacional: ora porque diferentes identidades estão sendo projetadas, manifestadas e construídas; ora porque diferenças culturais estão em jogo. Embora o professor e algumas alunas sejam usuários da língua portuguesa e da língua de sinais, há momentos de conflito no uso dessas duas línguas, bem como na relação distinta que cada participante estabelece com as variedades em sinais trazidas para a sala de aula.

Referências

- BATTISON, R. Lexical borrowing in American Sign Language. Silver Spring, MD: Linstok Press. 1978.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. The Roots of Language in the Sign Talk of the Deaf. Psychology Today. 1972.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. In Congress Sign Language Research and Application, Conference. Hamburg. Prielwitz (Ed.) 1990.
- BOBALJIK, J. The Implications of Rich Agreement: Why Morphology Doesn't Drive Syntax. In K. Megerdooimian & L.A. Bar-El (Eds.), *WCCFL 20 Proceedings*, 82-95. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2001.
- CAPOVILLA, F. Avaliação cognitiva de crianças surdas. (em elaboração).
- CHEN PICHLER, Deborah. Submitted. Sources of handshape error in first-time signers. In D.J. Napoli and G. Mathur (eds.) *Deaf around the world: Papers from the conference at Swarthmore College*,
- CHOMSKY, N. The Minimalist Program. MIT Press. 1995a.
- CHOMSKY, N. Bare Phrase Structure. In WEBELHUTH, G. *Government and Binding and the Minimalist Program*. Blackwell. Oxford & Cambridge USA. 1995. 383-440.
- CHOMSKY, N. *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. MIT Press: Cambridge, Massachusetts. 1988.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language*. Praeger. New York. 1986.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Foris Publications. Dordrecht. 1981.
- CHOMSKY, N. & LASNIK, H. *Principles and Parameters Theory. Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Walter de Gruyter. Berlin. 1993.
- CHOMSKY, N. & LASNIK, H. *Principles and Parameters Theory. Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Walter de Gruyter. Berlin. 1991.
- COERTS, J. Early sign combinations in the acquisition of Sign Language of the Netherlands: Evidence for language specific features. In *Language acquisition by eye*. Ed. Jill P. Morford and Rachel I. Mayberry Charlene Chamberlain. 91-109. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2000.
- FELIPE, T. *A coesão textual em narrativas pessoais na LSCB*. Monografia de conclusão da História da Análise do Discurso do curso de doutorado em Linguística. UFRJ. 1992.

- FELIPE, T. Por uma tipologia dos verbos na LSCB. Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL. Goiânia. [s.n.] 1993. (726-743).
- FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática das línguas de sinais. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro. 1995.
- FERREIRA BRITO, L. Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.
- FISCHER, S. Verb Inflections in American Sign Language and Their Acquisition by the Deaf Child. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America. [s.l.,s.n.]. 1973.
- FISHER, S. & GOUGH, B. Verbs in American Sign Language. In: SLS 18. [s.l.,s.n.] p. 17-48. 1978.
- FLETCHER, P. & GARMAN, M. Language acquisition. Cambridge University Press. Cambridge. 1986.
- GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese (Doutorado em lingüística Aplicada). UNICAMP. 2006. 219p.
- HOFFMEISTER, R Cognitive Assessment of Deaf Preschoolers. In Wachs, T. and Sheehan, R. (Eds.), Assessment of Developmentally Disabled Children. Plenum Publishing Corporation. 1998.
- HOFFMEISTER, R American Sign Language Assessment Instruments (ASLAI) Report of the Center for the Study of Communication & Deafness. Boston University. 1996.
- HOFFMEISTER, Robert James. Word order in the acquisition of ASL. Ms. Boston University. 1978.
- HYAMS, N. & SALUSTRI, M.. Looking for the universal core of the RI stage. JB[v.20020404] Prn:4/04/2006; 9:18 F: LALD4108.tex / p.23 (1687-1797). 2007.
- KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.
- KARNOPP, L. BAquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.
- KATO, M. Evolução da noção de parâmetro. Unicamp, ms. 1999.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. The Signs of Language. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts's and London, England. 1979.
- LENNENBERG, E. H. Biological foundations of language. New York: Wiley. 1967.

- LIDDELL, S. Indicating verbs and pronouns: Pointing away from agreement. In *The sign of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Ed. Karen Emmorey and Harlan Lane. 303-320. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2000.
- LIDDELL, S. Real, Surrogate, and Token Space: Grammatical Consequences in ASL. In *Language, Gesture, and Space*. (Karen Emmorey & Judy Reilly editors) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey. 1995. 19-42
- LIDDELL, S. Four Functions of a Locus: Reexamining the Structure of Space in ASL. In *Sign Language Research - Theoretical Issues*. Gallaudet University Press. Washington. p. 176-200. 1990.
- LIDDELL, S. THINK and BELIEVE: Sequentiality in ASL. *Language*. 60:372-99. 1984.
- LIDDELL, S. *American Sign Language Syntax*. Mouton Publisher. The Hague. 1980.
- LIDDELL, S. and JOHNSON, R. American Sign Language: the phonological base. *Sign Language Studies*.64: 197-278. 1989.
- LILLO-MARTIN, D. QUADROS, R. M. e PICHLER, D. C. Clause structure in American Sign language and Brazilian Sign Language. Talk presented in *Gebärdensprachen : Eine cross-linguistische Perspektive*. Germany, Mainz. 2004.
- LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. Em *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Editora Arara Azul. RJ. 2008.
- LILLO-MARTIN, D. Where are all the modality effects? In *Modality and Structure in Signed Language and Spoken Language*. Richard P. Meier, Kearsy A. Cornier and David G. Quinto (eds.) Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
- LILLO-MARTIN, D. C. *Universal Grammar and American Sign Language*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. Boston. London. 1991.
- LILLO-MARTIN, D. C. & KLIMA, E. Pointing Out Differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory. In: *Theoretical Issues in Sign Language Research*. v.1: Linguistics. Chicago, IL: University of Chicago Press. 191-210. 1990.
- LILLO-MARTIN, D. C. Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan. 1986.
- LILLO-MARTIN, D. C. *Universal Grammar and American Sign Language: Setting the Null Argument Parameters*. Kluwer Academic Publishers. 1991.

- LILLO-MARTIN, D. C. Aspects of the Syntax and Acquisition of WH-Questions in American Sign Language. In Karen Emmorey and Harlan Lane (eds.) *The Signs of Language Revisited*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 401-413. 2000.
- LILLO-MARTIN, D. C. & KLIMA, E. Pointing Out Differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory. In: *Theoretical Issues in Sign Language Research*. v.1: Linguistics. Chicago, IL: University of Chicago Press. 191-210. 1990.
- LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. & QUADROS, R. M. de. Acquisition of Verb Agreement in ASL and LIBRAS: A Cross-Linguistic Study. In *Abstracts of The Sixth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research*. Gallaudet University. November 12-15. 1998.
- LILLO-MARTIN, D. ; QUADROS, R. M. de. The Position of Early Wh-Elements in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais. In: GALANA Conference, 2005, Honolulu, HI. *The Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America*. Storrs/Connecticut : University of connecticut Occasional Papers In Linguistics, 2007. v. 4. p. 195-203.
- LILLO-MARTIN, D. ; QUADROS, R. M. de. The Acquisition of Focus Constructions in American Sign Language and Língua Brasileira de Sinais.. In: Boston University Conference on Language Development 29, 2005, Boston. *Proceedings of Boston University Conference on Language Development 29*. Somerville, MA : Cascadilla Press., 2006. v. 1. p. 365-375.
- LOEW, Ruth C. Roles and reference in American Sign Language: a development perspective. Doctoral Thesis. University of Minnesota. 1984.
- LOPES, R. E. V. ; QUADROS, R. M. . Traços semânticos na aquisição da linguagem: há efeitos de modalidade de língua?. *Revista da ABRALIN*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1/2, p. 75-108, 2005.
- MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analysing Talk*. Erlbaum, Hillsdale (USA). 1991.
- MAYBERRY, Rachel. 2005. Second language learning of sign languages. In B. Woll (ed.), *Sign Language. Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition. Oxford: Elsevier.
- MEIER, Richard P. The acquisition of Verb Agreement: Pointing Out Arguments for the Linguistic Status of Agreement in Signed Languages. In Morgan & Woll. *Directions in Sign Language Acquisition*. Benjamins. 2002.
- MEIER, R. A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language. University of California, San Diego and The Salk Institute for Biological Studies. April. 1980.
- MEIER, Richard Icons, analogs, and morphemes: The acquisition of verb agreement in American Sign Language. Ph.D. Dissertation, UCSD. 1982.

- MEIR, Irit. Thematic structure and verb agreement in Israeli Sign Language. PhD dissertation, Hebrew University of Jerusalem. 1998.
- MEIR, Irit A cross-modality perspective on verb agreement. *Natural language and linguistic theory* 20.2, 413-450. 2002.
- MORGAN, Gary, Barriere, Isabelle, and Woll, Bencie The Influence of typology and modality on the acquisition of verb agreement morphology in British Sign Language. *First Language* 26, 19-43. 2006.
- NEIDLE, Carol, Kegl, Judy, Bahan, Benjamin, Aarons, Deborah, and MacLaughlin, Dawn Rightward WH-Movement in American Sign Language. In D. Beerman, D. LeBlanc, and H. van Riemsdijk (eds.), *Rightward Movement*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 247-278. 1997.
- NEIDLE, Carol, Kegl, Judy, MacLaughlin, Dawn, Bahan, Benjamin, and Lee, Robert G. *The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure*. Cambridge, MA: MIT Press. 2000.
- NESPOR, Marina, and Sandler, Wendy Prosody in Israeli Sign Language. *Language and Speech* 42:143-176. 1999.
- NEWPORT, E. L. (1982). Task specificity in language learning? Evidence from speech perception and American Sign Language. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNES, J. Linearization of chains and phonetic realization of chain links., in S. D Epstein and N. Hornstein (eds.), *Working minimalism*, Cambridge, MA: MIT Press, 1999. 217-249.
- NUNES, J. and QUADROS, R. M. de. Focus duplication in Brazilian Sign Language. Versão manuscrita disponível para o GT Teoria da Gramática para debate no Encontro da ANPOLL/2004.
- NUNES, J. M. & QUADROS, Ronice Muller de ;. Phonetic realization of multiple copies in Brazilian Sign Language. In: *Theoretical Issues of Sign Language Research 8*, Barcelona. Selected papers of *Theoretical Issues of Sign Language Research 8* September 28 to October 2nd, 2004.. Barcelona : (no prelo) .
- NUNES, J. M. & QUADROS, Ronice Muller de ;. Duplication of Wh-elements in Brazilian Sign Language. In: *35 Annual Meeting of the North East Linguistic Society 2004 NELS*, 2006, Storrs/USA. NELS 35 - Proceedings of the thirty-fifth annual meeting of the North East. Linguistic Society. Storrs/USA : Leah Bateman and Cherlon Ussery, 2006. v. 2. p. 463-478.
- PADDEN, C. *Interaction of Morphology and Syntax in ASL*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. 1983.

- PADDEN, C. Grammatical theory and signed languages. In *Linguistics: The Cambridge Survey* (Frederick J. Newmeyer, editor). New York: Cambridge University Press. 250-265.1988.
- PETRONIO, Karen Clause Structure in American Sign Language. Ph.D. Dissertation, University of Washington. 1993.
- PETRONIO, Karen, & Lillo-Martin, Diane Wh-Movement and the Position of Spec CP: Evidence from American Sign Language. *Language* 73: 18-57. 1997.
- PFAU, Roland, and Quer, Josep. 2003. V-to-Neg raising and negative concord in three sign languages: Presented at the XXIX Incontro di Grammatica Generativa, Urbino, February 2003.
- PICHLER, D. C. Word Order Variation and Aquisition in American Sign Language. Ph. D. University of Connecticut. Storrs. 2001. Chapter 4. 92-111.
- PIZUTTO, Elena, and Maria Cristina Caselli. (1992). The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development. *Journal of Child Language* 19: 491-558.
- PIZZIO, A. L. A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construção com tópico e foco. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. 168 f.
- QUADROS, R. M. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.
- QUADROS, R. M. de Phrase Structure of Brazilian Sign Language. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre. 1999.
- QUADROS, R. M. de Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.
- QUADROS, R. M. A aquisição da morfologia verbal na língua de sinais brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do RS. 2006. In *Letras de Hoje*. (no prelo).
- QUADROS, R. M. e KARNOOP L. B. Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.
- QUADROS, R. M. de, LILLO-MARTIN, D. and CHEN, D. A little change goes a long way: capturing structural differences between Brazilian Sign Language and American Sign Language. In the Abstracts of Seventh International Conference of Theoretical Issues of Sign Language Research. Amsterdam. July 22-27, 2000.

- QUADROS, R. M.; LILLO-MARTIN, D.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais?. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 391-398, 2001.
- QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. Aquisição das línguas de sinais e a morfologia verbal nas línguas de sinais brasileira e americana. In *Anais do I Encontro do Nordeste em Aquisição da Linguagem – I ENEAL – 2005*. (CD)
- QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. Focus Constructions in American Sign Language and Língua de Sinais Brasileira. In: *Theoretical Issues of Sign Language Research 8*, 2005, Barcelona. Selected papers of *Theoretical Issues of Sign Language Research 8*. Barcelona : (no prelo).
- QUADROS, R. M. de & LILLO-MARTIN, D. Gesture and the Acquisition of Verb Agreement in Sign Languages. In: *Boston University Conference on Language Development 30*, 2006, Boston. *Proceedings of Boston University Conference on Language Development 30*. Somerville, MA : Cascadilla Press. 2007.
- QUADROS, R. M. de & PIZZIO, A. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. Salles, H. (org.) Editora da UnB. 2007.
- QUADROS, R. M. de, CRUZ, C. R. & PIZZIO, A. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. Trabalho apresentado no 8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Resumo publicado no Livro de Resumos. P.38. 2007.
- QUADROS, R. M. de & CRUZ, C. R. Avaliação da língua de sinais brasileira. (s/d.).
- RATHMANN, C. & MATHUR, G. Is verb agreement the same cross-modally? In *Modality and Structure in Signed Language and Spoken Language*. Richard P. Meier, Kearsy A. Cornier and David G. Quinto (eds.) Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
- ROBERTS, Ian. *Verbs in Diachronic syntax. A comparative history of English and French*. Dordrecht: Kluwer. 1993.
- ROHRBACHER, Bernhard. *Morphology-driven syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1999.
- RHEE, J. and WEXLER, K. Optional Infinitives in Hebrew. In C. Schutze, J. Ganger and R. Broihier (eds.) *Papers on Language Processing and Acquisition, MITWPL 26*. 1995.
- RUBINO, Rejane & PINE, Julian. 1998. Subject-Verb Agreement in Brazilian Portuguese: What Low Error Rates Hide. *Journal of Child Language*, 25: 35-59.
- SANDLER, Wendy (1999). Prosody in Two Natural Language Modalities. *Language and Speech* 42:127-142.

- SANDLER, Wendy, and Lillo-Martin, Diane (in press). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press.
- SHEPARD-KEGL, J. Locative relations in American Sign Language Word Formation, Syntax, and Discourse. Ph.D. Dissertation. MIT. 1985.
- SLOBIN, D. I. *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 1*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey. 1986.
- SLOBIN, D. I. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985.
- SLOBIN, D. I., HOITING, N., Anthony, M., Biederman, Y., Kuntze, M., Lindert, R., Pyers, J., Thumann, H., Weinberg, A. Sign language transcription at the level of meaning components: The Beckeley Transcription System (BTS). *Sign Language & Linguistics*, 4, 63-96. 2001.
- SINGLETON, J. L. and NEWPORT, E. When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. In *Cognitive Psychology* 49 (2004) 370–407.
- TAUB, S.; GALVAN, D.; PINÃR, P.; MATHER, S. Gesticulação e aquisição da ASL como segunda língua. *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais. TISLR* 9. 2008. p.283-293.
- WEXLER, K. Optional Infinitive, head movement and economy of derivation. In N. Horstein and D. Lightfoot (eds.) *Verb Movement*. Cambriedge, UK: Cambriedge University Press, 305-350. 1994.
- WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. In *Lingua*. 106. 23-79. 1998.
- WILBUR, Ronnie (1997). A Prosodic/Pragmatic Explanation for Word Order Variation in ASL with Typological Implications. In M. Vespoor, I. D. Lee, & E. Sweetser (eds), *Lexical and Syntactical Constructions and the Constructions of Meaning*. Philadelphia: Benjamins, pp. 89-104.