



UFRJ



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

**A ESCRITA INFANTIL DE SURDOS DE PRIMEIRA GERAÇÃO: UM ESTUDO
COGNITIVO-FUNCIONAL SOBRE O RECRUTAMENTO DE PROCESSOS MENTAIS
DE DOMÍNIO GERAL NA AQUISIÇÃO DE PBL2**

JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO

RIO DE JANEIRO

2020

JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO

A ESCRITA INFANTIL DE SURDOS DE PRIMEIRA GERAÇÃO: UM ESTUDO
COGNITIVO-FUNCIONAL SOBRE O RECRUTAMENTO DE PROCESSOS MENTAIS
DE DOMÍNIO GERAL NA AQUISIÇÃO DE PBL2

Monografia submetida à Faculdade
de Letras da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras na
habilitação Português-Literaturas.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Roberto de Freitas Jr.

RIO DE JANEIRO
2020

FOLHA DE AVALIAÇÃO

JOÃO PAULO DA SILVA NASCIMENTO
DRE: 117.047.501

A ESCRITA INFANTIL DE SURDOS DE PRIMEIRA GERAÇÃO: UM ESTUDO COGNITIVO-FUNCIONAL SOBRE O RECRUTAMENTO DE PROCESSOS MENTAIS DE DOMÍNIO GERAL NA AQUISIÇÃO DE PBL2

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português-Literaturas de Língua Portuguesa.

Data de avaliação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.º Dr.º Roberto de Freitas Jr – Presidente da Banca Examinadora
Setor de Estudos Linguísticos - Departamento de Letras-Libras
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

Prof.ª Dr.ª Lia Abrantes Antunes Soares
Setor de Estudos Linguísticos - Departamento de Letras-Libras
Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOTA: _____

MÉDIA: _____

Assinatura dos avaliadores: _____

CIP - Catalogação na Publicação

Ne Nascimento, João Paulo da Silva
A ESCRITA INFANTIL DE SURDOS DE PRIMEIRA
GERAÇÃO: UM ESTUDO COGNITIVO-FUNCIONAL SOBRE O
RECRUTAMENTO DE PROCESSOS MENTAIS DE DOMÍNIO GERAL
NA AQUISIÇÃO DE PBL2 / João Paulo da Silva
Nascimento. -- Rio de Janeiro, 2020.
92 f.

Orientador: Roberto de Freitas Jr.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Literaturas, 2020.

1. Linguística Funcional Centrada no Uso. 2.
Aquisição de L2. 3. Aprendizes Surdos. 4.
Interlíngua. 5. Língua Portuguesa. I. Freitas Jr,
Roberto de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado desde o princípio e por ter me permitido concluir esta graduação!

À minha “família de verdade”, sobretudo minha mãe, Clemilda Reginalda da Silva, por nunca me abandonar e por ter me conferido tamanha garra durante todo meu percurso de vida. Agradeço, também, à Carol, por ter acompanhado de perto minha caminhada na Letras. E, claro, aos meus irmãos menores, Júlio César e Ana Júlia, e à minha avó materna, Cenira, por todos os motivos para sorrir.

À Danielle Reis Araújo, minha companheira de longa data, por desde o início ter visto em mim um potencial que eu mesmo não enxergara, por tantas e tantas vezes ter me presenteado com sua companhia, seu amor, seu afeto e sua compreensão. Obrigado pela paciência! Obrigado por ter estado ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida, inclusive aqueles que ocorreram em períodos correlatos ao desta graduação!!

À Eduarda, minha querida amiga de anos, por sempre elevar minha autoestima me chamando de “o rei das Letras”!

Aos amigos que a Faculdade de Letras me proporcionou: Arthur e Beatriz, meus amigos “hebraicos”, por todas as conversas rotineiras no café literário e também em outros contextos; Lívia, um presente que a monitoria em Morfossintaxe me deu, uma verdadeira amiga para a vida; Alice e Gabi, companheiras da LEA 2017-1, agradeço a companhia de todos os momentos na graduação (EM TODAS AS DISCIPLINAS!!! CONSEGUIMOS!!). Obrigado, Alice, pela ajuda com o abstract desta monografia! Obrigado, Gabi, por amizade fraterna desde o ensino médio!

Aos familiares dos participantes deste estudo, que prontamente autorizaram a doação dos textos para o *Corpus* do Núcleo de Estudos sobre Interlíngua e Surdez (NEIS-UFRJ) e preencheram a ficha de perfil sociolinguístico cuidadosamente. Sem isso, este trabalho não seria possível.

Aos meus tão inspiradores professores de Língua Portuguesa da graduação – Prof.^a Dr.^a Heloise Thompson, Prof.^a Dr.^a Regina Gomes, Prof.^a Dr.^a Eliete Silveira, Prof. Dr.^o Carlos Alexandre Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Silvia Vieira, Prof.^a Dr.^a Maria Eugênia Duarte e Prof. Dr.^o Leonardo Marcotulio – por terem me rendido a melhor das formações.

Aos meus professores de Linguística, principalmente à Prof.^a Dr.^a Maria Maura Cezário, quem me apresentou ao meu tão querido amigo e orientador, Prof. Dr.^o Roberto de Freitas Jr., ainda em meados de meu primeiro período da graduação. Em especial, agradeço também aos professores Dr.^o Alessandro Boechat de Medeiros e Dr.^a Lilian Vieira Ferrari, que me propiciaram os melhores cursos de Linguística III e Linguística IV, respectivamente.

Ao Roberto, pelo companheirismo na orientação deste e de outros muitos trabalhos, pela amizade e pelo voto de confiança quando eu ainda era *um menino encantado com as aulas de Linguística I*. Obrigado por sempre confiar em mim e me conceder inúmeras oportunidades de crescimento pessoal e intelectual. Muitíssimo obrigado por tudo!! Desejo que nossa alçada prossiga em voos ainda maiores.

À Prof.^a Dr.^a Lia Abrantes Antunes Soares, pelos inúmeros conselhos, direcionamento, olhar atento e pelo cultivo de amizade fraterna! Obrigado por se importar tanto com a minha formação enquanto pesquisador e por ter aceitado o convite para compor a banca de avaliação desta monografia! Você é uma inspiração para a vida e meu maior exemplo de professor de PL2!!

Aos professores Dr.^o Roberto de Freitas Jr., Dr.^o Diogo Pinheiro, Dr.^a Karen Sampaio e Dr.^o Diego Oliveira, que me permitiram participar como ouvinte nas disciplinas de Tópicos Avançados em Linguística Cognitiva (2018-2) e de Tópicos Avançados em Gramática de Construções (2019-1), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. Ambos os cursos me deram consistência teórica necessária à realização deste trabalho.

Aos colegas do grupo Discurso & Gramática (D&G-Rio) e do Núcleo de Estudos sobre Interlíngua e Surdez (NEIS-UFRJ), que sempre me receberam com carinho e promoveram trocas incríveis sobre a Linguística Centrada no Uso e a Aquisição de Linguagem por surdos.

Aos governos Lula e Dilma, que, com seus inúmeros programas sociais inclusivos, permitiram que pessoas como eu ingressassem e permanecessem em universidades públicas de qualidade.

Aos Departamentos de Letras-Libras (Setor de Estudos Linguísticos) e de Letras Vernáculas (Setores de Língua Portuguesa e de Português Língua Estrangeira) e ao Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) por concessão de bolsas de monitoria. Sem elas, dificilmente eu teria concluído a graduação no tempo previsto e com notória excelência acadêmica.

DEDICATÓRIA

À Maria Luzinete do Nascimento Silva, *in memorian.*

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

(Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, 1996)

RESUMO

Este trabalho concentra-se na análise cognitivo-funcional de produções escritas em PBL2 por aprendizes surdos de primeira geração de faixa etária infantil, com o intuito de mapear divergências construcionais do PB oriundas do fenômeno do apagamento de itens em *slots* de padrões (semi)esquemáticos (FREITAS *et al*, 2018; NASCIMENTO *et al*, 2019; NASCIMENTO, 2019). Para tanto, empregou-se metodologia quantitativa e qualitativa para o tratamento de 10 textos produzidos em sessões de atendimento educacional especializado, que integram o *Corpus NEIS*, visando à especificação das diferentes tipologias de apagamentos e os padrões construcionais comprometidos. Tal percurso metodológico permitiu a análise de 189 ocorrências de apagamentos, subdivididos em 6 categorias prototípicas, acometedoras de 7 padrões construcionais: [V + sufixo], [Lexema + sufixo], [Especificador + N + Complemento], [N SPrep N], [S V O], [S V_{AUXILIAR} V X], [S V_{FUNCIONAL} X]. Ancorados nos pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), mais especificamente no modelo da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU), que entende a língua como um sistema dinâmico e complexo em que há relações entre esquemas simbólicos, defendemos a hipótese de que as incompatibilidades observadas na interlíngua dos participantes desta pesquisa suplantam diferenças tipológicas entre a L1 (Língua Brasileira de Sinais) e a L2 (o PB escrito). Indicamos que os padrões divergentes podem ser explicados pelo baixo grau de recrutamento de processos cognitivos de domínio geral responsáveis pela aquisição de quaisquer conhecimentos que transitam na experiência humana (BYBEE, 2016) ocasionado por: (i) baixa experiência com a escrita da L2; (ii) carência de metodologias de ensino de L2 adequadas. Os resultados demonstraram que os aprendizes participantes deste estudo parecem ainda não reconhecer padrões básicos do PB como *chunks*, evidenciando a necessidade de fortalecimentos por meio de metodologias de ensino capazes de propiciar frequência de uso e contextos favoráveis ao direcionamento dos processos cognitivos de domínio geral, a fim de que construções da língua-alvo (LA) emergam de forma consistente e adquiram *status* representacional fortalecido.

Palavras-Chave: Aprendizes surdos. Apagamentos. PBL2. Aquisição de L2. Processos Cognitivos.

ABSTRACT

This work focuses on the cognitive-functional analysis of written productions of first-generation deaf children in Brazilian Portuguese as a second language (BPL2) in order to map constructional divergences from BP that result from the deletion phenomenon (FREITAS et al, 2018; NASCIMENTO et al, 2019; NASCIMENTO, 2019). To this end, a quantitative and qualitative methodology was applied for a proper handling of 10 texts produced during specialized educational assistance sessions, that are part of the NEIS Corpus, aiming to specify the different kinds of deletion and the constructional standards affected by them. This methodological path enabled the analysis of 189 deletion occurrences, subdivided into 6 prototypical categories that affect 7 construction patterns, two of which at the morphological level, two at the morphosyntactic level, and the last three at the syntactic level. Anchored in the theoretical assumptions of Usage-Based Functional Linguistics, more specifically in the Usage-Based Construction Grammar model, which understands language as a dynamic and complex system in which there are relations between symbolic schemes, we defend the hypothesis that the incompatibilities observed in the interlanguage of the participants of this research supplant the typological differences between L1 (Brazilian Sign Language) and L2 (written BP). We indicate that divergent patterns can be explained by the weakness of cognitive processes in the general domain responsible for the acquisition of any knowledge that passes through human experience (BYBEE, 2016). The results show that the cognitive process of chunking stands out as apparently less recruited for the storage of constructive patterns of the target language (TL) in the memory of the students in question. This evidences the need for strengthening these processes through effective teaching methodologies and, at the same time, for providing relevant information to understand the L2 acquisition process from a usage-based perspective.

Key-words: Deaf students. Deletion. BPL2. Acquisition of L2. Cognitive processes.

SUMÁRIO

Lista de figuras e quadros	
Lista de siglas e abreviaturas	
Introdução	13
1. Capítulo 1: Por uma visão centrada no uso	17
1.1 A Gramática de Construções Baseada no Uso	18
1.2 A língua como um sistema adaptativo complexo e os processos cognitivos de domínio geral	23
1.2.1 Analogia	24
1.2.2 Categorização	27
1.2.3 Associação Transmodal	
28	
1.2.4 <i>Chunking</i>	30
1.2.5 Memória rica	32
1.3 A aquisição de linguagem na perspectiva centrada no uso	33
2. Capítulo 2: Revisão da Literatura	37
2.1 A importância da frequência de uso na aquisição de L2: Bybee (2008)	37
2.2 Revisitando conceitos da literatura de ASL aplicados à análise da escrita de aprendizes surdos universitários: Freitas et al (2018)	39
2.3 A testagem da emergência dos processos cognitivos de domínio geral por meio da aplicação de um teste psicolinguístico <i>off-line</i> de <i>cloze</i> : Soares (2018)	42
2.4 Um olhar para pesquisas recentes sobre a produção escrita de surdos universitários sob a ótica centrada no uso: Nascimento et al (2019) e Freitas & Nascimento (2020)	45
3. Capítulo 3: Procedimentos metodológicos	50
4. Capítulo 4: Análise de dados e resultados	56
4.1 Apreciação qualitativa dos dados e das categorias de apagamentos	56
4.2 Apreciação quantitativa da frequência de ocorrência das categorias de apagamento	64
4.3 Generalizações a respeito da aquisição de PBL2 em perspectiva construcional	67
Considerações finais	73
Referências	75
Anexo 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	79
Anexo 2 - QUADRO DE PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO	80
Apêndice - QUADRO DE ANÁLISE DE DADOS	81

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras:

Figura 1 – <i>Constructicon</i>	21
Figura 2 – Construção de hipótese possível em PB.....	25
Figura 3 – Representação do raciocínio analógico interconstrucional.....	26
Figura 4 – Desinência de C1 em PB.....	28
Figura 5 – Disparador de associação transmodal.....	29
Figura 6 – Elemento didático favorecedor de <i>chunking</i>	31
Figura 7 – Tirinha 1.....	51
Figura 8 – Tirinha 2.....	52
Figura 9 – <i>Template</i> do vídeo 1.....	52
Figura 10 – <i>Template</i> do vídeo 2.....	53
Figura 11 – Escala de representação mental de padrões do PB.....	70

Quadros:

Quadro 1 – Esquemas de competidores mapeados por Soares (2018).....	44
Quadro 2 – Exemplares de mesclagens.....	48
Quadro 3 – Etapas da metodologia.....	50
Quadro 4 – Perfis sociolinguísticos dos informantes da pesquisa.....	54
Quadro 5 – Dados.....	57
Quadro 6 – Distribuição de ocorrências por categorias e informantes.....	64
Quadro 7 – Padrões aparentemente enfraquecidos.....	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

ASL – Aquisição de Segunda Língua;
AEE – Atendimento Educacional Especializado;
FS – Função Sintática;
GCBU – Gramática de Construções Baseada no Uso;
GU – Gramática Universal;
LA – Língua Alvo;
LFCU – Linguística Funcional Centrada no Uso;
L1 – Primeira língua;
L2 – Segunda Língua;
OD – Objeto direto;
PB – Português brasileiro;
PBL2 – Português brasileiro como segunda língua;
SAdj – Sintagma Adjetival;
SC – Sintagma complementizador;
SN – Sintagma Nominal;
SOOr – Sintagma Oracional;
SPrep – Sintagma preposicional.

Abreviaturas:

Adj – Adjetivo;
Adv – Advérbio;
Aux – Auxiliar;
Comp – Complemento;

Esp – Especificador;

N – Nome;

O – Objeto direto;

OBL – Oblíquo;

Prep – Preposição;

PSuj – Predicativo do sujeito;

S – Sujeito;

SUJ – Sujeito;

V – verbo.

INTRODUÇÃO

A descrição linguística da produção escrita de surdos no Brasil delimita-se, ainda, no domínio da escassez em termos de pesquisas acadêmicas que consideram cientificamente aspectos mais aprofundados da linguagem humana. Frequentemente, defende-se que o português brasileiro (PB) escrito assume caráter de L2 de indivíduos surdos, que têm legalmente assegurado o direito de uso da Libras como L1, fator que culminou, nas últimas décadas, na proliferação de discussões relativas ao ensino de PBL2 para surdos em um modelo educacional que se propõe bilíngue. Entretanto, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento da modalidade escrita do PB por aprendizes surdos, é possível perceber um cenário de lacunas incontáveis e disseminação de discursos capacitistas ancorados em estereótipos a respeito dos processos de aprendizagem de surdos.

Essa conjuntura pressentida por anos reflete, de modo claro, um expoente significativo para a interpretação do insucesso do ensino de PBL2 para surdos. Apesar do avanço no âmbito conceitual acerca do estatuto de L2 e da luta enfática pelo bilinguismo como uma tendência filosófica emblemática da Educação de Surdos no Brasil, nota-se pouca metodologia de ensino consistente e capaz de promover níveis de proficiência e letramento à altura das demandas sociais cotidianas. Tal situação, em princípio, parece espelhar problemáticas ainda mais abrangentes, como: O que significa falar de PBL2 para surdos? Que marcas linguísticas a escrita dessa comunidade em geral apresenta para ser considerada como L2? Como estratégias cognitivas são requeridas durante o processo de aquisição de PBL2 por pessoas surdas? Em que medida tais estratégias são diferentes daquelas recrutadas por aprendizes ouvintes?

Notadamente, esses questionamentos atravessam a prática docente de muitos professores que lidam de alguma maneira com alunos surdos, seja no ensino de línguas, seja no ensino de outras áreas do conhecimento, em modelos educacionais bilíngues ou inclusivos, e na maior parte dos casos traduzem-se em condutas que vão de encontro ao modo como se adquire uma L2. Um exemplo disso é justificar quaisquer características divergentes dos padrões do PB como produto da transposição da gramática da Libras, que é somente um dos muitos processos gerais subjacentes aos fenômenos analisados no nível do uso da L2 pelos aprendizes surdos (cf. FREITAS *et al*, 2018; NASCIMENTO *et al*, 2019). Assim, é fato que

alguns apagamentos¹ na escrita de surdos de diferentes faixas etárias e perfis sociolinguísticos podem ser explicados à luz do que se sabe sobre o mesmo padrão morfossintático na Libras, como se vê em (1); da mesma maneira, porém, outros tipos de apagamentos podem ser oriundos de alternativas cognitivas variadas, como se vê em (2):

(1)

(a) Apagamento de SPrep (FREITAS *et al*, 2018)

“Porque estou pagando outra faculdade do meu sobrinho, mas estão tudo atrasado [*por conta Ø meus problemas particulares*]”

(b) Apagamento de SC. (NASCIMENTO *et al*, 2019)

“Como eu tive coragem de pedir o dinheiro do meu pai, mesmo [*sabendo Ø ele tinha combinado lá na minha casa que não podia me emprestar por problemas financeiras*]”

(2)

(a) Apagamento de V (Dado desta pesquisa)

“[Pato Ø embora] (...)"

(b) Apagamento de OD (Dado desta pesquisa)

“[pessoa ver Ø feio branco] (...)"

Estudos recentes, tais como os de Freitas *et al* (2018), Soares (2018), Nascimento *et al* (2019) e Freitas & Nascimento (2020), demonstram que a Interlíngua de surdos universitários exibe um acervo de características próprias que podem ser enquadradas em diferentes categorias e explicadas pelo viés de uma teoria linguística cognitivo-funcional. Em suas investigações, por meio de metodologia descritivista, os autores expõem a regularidade de desvios na escrita de surdos adultos com nível superior em andamento, os quais ora podem estar atrelados a problemas típicos da aprendizagem de escrita, ora a particularidades de aprendizes surdos. Dessa forma, os mapeamentos propostos nos referidos estudos contribuem, por exemplo, para uma interpretação concisa da escrita de surdos universitários, bem como corroboram proposições sobre o processo de desenvolvimento das habilidades de produção

¹ Isto é, não representação escrita de determinado item ou constituinte em alguma construção do PB.

escrita e compreensão leitora desse público que diariamente se encontra diante de diferentes demandas comunicativas via escrita em PBL2.

Tanto no trabalho de Freitas *et al* (2018), quanto em sua versão mais atualizada em Nascimento *et al* (2019), o fenômeno de apagamento de itens lexicais/gramaticais mostrou-se amplamente recorrente nas amostras analisadas pelos autores, o que parece incidir especificamente sobre a falha na representação cognitiva de determinadas construções do PB na mente de aprendizes surdos universitários. Esse fato chama atenção por remeter diretamente a aspectos relativos ao reconhecimento e ao armazenamento de padrões linguísticos da L2 na memória, na medida em que denuncia, por meio de produções lacunadas e semanticamente inconsistentes, prejuízos cognitivos atrelados à aquisição e ao desenvolvimento linguístico. No entanto, apesar de um extenso e coeso trabalho com relação à escrita de surdos universitários, os estudos mencionados não procedem à análise desse fenômeno em produções escritas infantis, sobre a qual se debate pouco no campo da teoria e análise linguísticas atualmente.

Ademais, em consonância com o modelo teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), a recorrência de apagamentos na escrita de surdos pode repercutir a maneira como processos cognitivos de domínio geral, isto é, que se aplicam não só à aquisição de conhecimento linguístico, são acionados pelos aprendizes ao longo de suas experiências com o uso da L2. Isso significa dizer que, além de ser possível tecer uma série de considerações descritivas da escrita de surdos, é também viável precisar o modo que determinados fenômenos como os apagamentos acima indicam etapas gradientes do processo de aquisição de PBL2 – informações caras ao ensino, à implementação de políticas linguísticas, à avaliação de proficiência e à formação de materiais didáticos adequados e condizentes com postulados linguísticos e a refinações teóricas no âmbito da linguística aquisicionista.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir e descrever o fenômeno de apagamento na escrita de crianças surdas de primeira geração² de modo a relacioná-lo ao grau de recrutamento de processos cognitivos de domínio geral propostos por Bybee (2016), a saber, analogia, *chunking*, associação transmodal, memória enriquecida e categorização durante as experiências com o uso da L2. Para tanto, adere-se ao arcabouço teórico da LFCU,

² No Brasil, este termo foi usado primeiramente por Soares (2018) para definir as primeiras pessoas surdas de uma linhagem familiar, tais como os informantes desta pesquisa.

que conjuga postulados da Linguística Funcional Norte-Americana e da Linguística Cognitiva, mais especificamente do modelo da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU), os quais serão esclarecidos com precisão no capítulo 1 e revistos no capítulo 2 com base na exploração de trabalhos relevantes à delimitação deste estudo.

No capítulo 3, apresenta-se o percurso metodológico por meio do qual o trabalho se estruturou, situando suas fases específicas desde a aplicação de tarefa geradora de dados à análise dos apagamentos e justificando tais escolhas perante o referencial teórico adotado. Neste, são expostas também informações pertinentes ao contexto do estudo, tais como os perfis sociolinguísticos dos informantes e os materiais utilizados como *input* para as produções escritas. Discute-se, ademais, a hipótese sustentada, segundo a qual a proeminência de apagamentos parece constituir evidência da escassez de construções bem formadas e armazenadas na memória dos aprendizes em razão de (i) ainda baixa experiência com a escrita do PB e (ii) propensão ao estabelecimento de analogias nem sempre condutoras ao êxito na performance em L2 caracterizadas por interferências da L1, mesclagens e supergeneralizações (cf. NASCIMENTO *et al*, 2019).

Por fim, no capítulo 4, apresentamos e discutimos os resultados da análise de dados qualitativa e quantitativamente, visando à proposição de generalizações a respeito do processo de aquisição de linguagem via apreensão de construções como unidades mínimas. Assim, a partir da frequência do fenômeno investigado, debruçamo-nos sobre os padrões construcionais mais prejudicados com a tentativa de estruturar as regularidades observadas e decifrá-las como marcadoras de níveis variáveis de aquisição. De modo geral, percebemos que os aprendizes surdos participantes dessa pesquisa exibem representações mentais ainda falhas de padrões morfológicos, morfossintáticos e sintáticos do PB, tipicamente característico de aprendizes iniciantes de uma L2 — quadro que pode ser gradativamente alterado com aplicação de metodologia de ensino instruída ao desenvolvimento do metabolismo linguístico.

1. CAPÍTULO 1: POR UMA VISÃO CENTRADA NO USO

A fim de embasar as discussões a respeito dos apagamentos em produções escritas de crianças surdas de primeira geração em uma teoria geral sobre a linguagem humana e os fenômenos a ela relacionados, neste trabalho optamos pelo construto teórico da LFCU, ou Linguística Cognitivo-Funcional. A escolha por tal modelo justifica-se, basicamente, pelas premissas que o endossam e o distinguem de teorias formalistas, que não contemplam com precisão aspectos relativos à experiência de uso da língua e seus impactos na representação gramatical cognitiva.

Oriunda da união entre os pressupostos teóricos do Funcionalismo Norte-Americano (SANKOFF & BROWN, 1976; GIVÓN, 1984; HOPPER & THOMPSON, 1980), da Linguística Cognitiva (FILLMORE, 1975; LAFOFF & JOHNSON, 1980; LANGACKER, 1991) e da Gramática de Construções (FILLMORE, KAY & O'CONNOR, 1988; GOLDBERG, 1995; KAY & FILLMORE, 1999), a LFCU sustenta-se como uma teoria que considera tanto fatores extralingüísticos e situacionais, quanto aqueles atrelados à representação mental do sistema linguístico. Define-se, assim, como uma vertente teórica que considera a linguagem humana como um produto emergente das interações socioculturais, o que naturalmente expande sua análise para muito além da estrutura linguística por si, na medida em que não pressupõe uma cognição estritamente voltada para a capacidade da linguagem, mas sim para a aprendizagem de domínio geral.

Por sustentar a concepção de que as línguas naturais emergem do uso e entendê-las como sistemas não econômicos já que abarcam inventários robustos de construções, essa vertente da Linguística opõe-se a modelos formalistas, como o Gerativismo. Notoriamente, tal oposição pode ser percebida pelos paradigmas teóricos que lhe conferem base, visto serem estes os responsáveis pelo equilíbrio de fatores relacionados ao uso, à cognição e à sistematização do conhecimento linguístico presente na teoria.

De um lado, o Funcionalismo Norte-Americano desponta como uma reação às inconsistências da Linguística Formal ao tomar como objeto de estudo a relação entre forma e condições discursivas (FURTADO DA CUNHA, 2016). De outro, a Linguística Cognitiva rompe com a clássica visão de modularidade mental e a teoria da Gramática Universal (GU)

difundida fortemente pelo Gerativismo Chomskyano, ao propor novas análises para idiomatismos e a capacidade de aprendizagem por meio de estratégias intrínsecas à espécie humana, tais como a analogia e a categorização (FERRARI, 2016). Por fim, a Gramática de Construções, rompendo com o modelo dicionário e gramática e retomando de modo mais abrangente a cláusula saussureana da relação entre significante e significado dos signos linguísticos, descreve tanto irregularidades quanto padrões linguísticos regulares a partir de princípios explicativos pautados na noção de construção – unidade simbólica de forma e sentido.

Em virtude disso, a LFCU defende que dominar uma língua, seja ela L1 ou L2, significa reter um conjunto de unidades simbólicas e que a maneira como armazenamos esse conhecimento em nossas mentes pode ser explicada desde o momento mais embrionário de sua aprendizagem por habilidades cognitivas não especificamente linguísticas, uma vez que se trata de um (entre muitos) conhecimento em constante mutação diante das experiências construídas (PINHEIRO, 2020). Tendo isso em vista, o presente capítulo divide-se em 3 seções projetadas com o intuito de apresentar a LFCU e o modelo da GCBU, de modo a expor suas relevâncias à análise do PB escrito por surdos, quer seja para entender como se dá seu processo de aquisição/aprendizagem, quer seja para discutir metodologias de ensino adequadas.

1.1 A Gramática de Construções Baseada no Uso

Um dos modelos teóricos que mais se destacam dentro do arcabouço da LFCU e que tem sido comumente adotado em pesquisas linguísticas ao redor do mundo é a da GCBU, já mencionada brevemente na introdução. Sendo assim, essa seção objetiva descrever as máximas conceituais desse programa teórico, uma vez que ele embasa o aparato metodológico deste estudo, que trabalha com a noção de construção como unidade mínima de aquisição da linguagem humana. Para tanto, abordamos as bases da GCBU e alguns dos conceitos difundidos nessa vertente, tais como o de construção, de *constructicon* e de relações semânticas e formais entre construções de uma dada língua.

Em linhas gerais, a GCBU pode ser entendida como um modelo resultante da convergência de três eixos teóricos: a Linguística Cognitiva, a Linguística Funcional e a Gramática de Construções. Em princípio, apesar de cada uma dessas correntes serem independentes entre si, elas confluem em um ponto específico: todas interpõem críticas pontuais ao modelo teórico do Gerativismo Chomskyano. Tal fato, assim, situa a GCBU como um compilado teoricamente estruturado de críticas a uma visão formalista de linguagem, o que implica, necessariamente, a reformulação de paradigmas e metodologias de investigação linguística.

Então, para bem entendermos a lógica que rege a GCBU, começemos por analisar as cláusulas mais salientes desses modelos teóricos que juntos a originam³. Basicamente, o que nos interessa neste ponto é a exploração de como cada uma dessas bases denunciam inconsistências da Gramática Gerativa ao mesmo tempo em que rearranjam questões em um concerto de maior abrangência conceitual capaz de dar conta tanto do componente cognitivo da linguagem humana, quanto de pormenores relativos à instabilidade do sistema linguístico perante a dinâmica de uso.

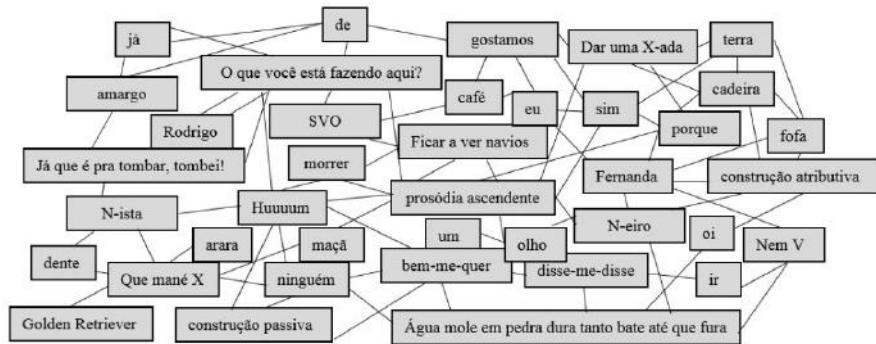
Opondo-se fortemente à questão da modularidade mental e, por conseguinte, a uma visão que explica uma língua natural através de universais e regras particulares, a Linguística Cognitiva reivindica a possibilidade de explicar a Gramática recorrendo a fatores externos à estrutura linguística em si, mas responsáveis por seu suprimento. Para os adeptos a essa Escola, a cognição humana não se subdivide em módulos específicos para determinados conhecimentos, uma vez que toda e quaisquer aprendizagens são subsidiadas pelas mesmas habilidades cognitivas. Isso implica dizer que o conhecimento linguístico provém de predisposições mentais de domínio geral e não unicamente centradas na linguagem, tais como as capacidades de estabelecer analogias, comparações, induções e esquematizações, de categorizar objetos e seres do universo biossocial e de estruturar raciocínios complexos em mapeamentos metafóricos e substituições metonímicas, por exemplo.

³ Não é pretensão deste capítulo tecer grandes considerações acerca da Linguística Cognitiva, da Linguística Funcional e da Gramática de Construções, mas apresentar pontualmente a maneira como tais modelos moldam a GCBU por meio de suas oposições principais à Linguística Gerativa. Para fins de aprofundamento, recomendamos as seguintes leituras: Ferrari (2016), Furtado da Cunha, Oliveira & Martelotta (2015) e Langacker (1987).

Em extensão crítica, a Linguística Funcional rompe com a tendência gerativista de deixar à parte as condições de desempenho linguístico dos usuários de uma língua, isto é, do uso em si, em prol de uma defesa ilusória por “falantes/ouvintes ideais”, mas antes parte em busca de falantes/ouvintes reais, visto que toda estrutura linguística é motivada por situações comunicativas (cf. FURTADO DA CUNHA, COSTA & CEZÁRIO, 2015). Nesse caso, em que não se mostra rentável a dicotomia competência *vs.* desempenho, o Funcionalismo linguístico considera que toda experiência estabelecida com a língua afeta aquilo que se sabe sobre ela, o que equivale a dizer que a frequência de uso de certas estruturas motivadas por diversos pilares pragmático-discursivos impacta a representação mental da linguagem (BYBEE, 2006). Assim, para se compreender efetivamente o que constitui a Gramática em uma abordagem funcionalista deve-se investigar o que ocorre em atual estágio de uso de uma língua e concebê-la como uma decorrência estrutural e natural do discurso.

Por fim, a Gramática de Construções, ligada diretamente à Linguística Cognitiva, objetiva reconsiderar a metáfora da representação linguística mental e define que a melhor proposição para tanto encontra-se na formulação de que esta se dê em formato de uma grande rede de unidades simbólicas relacionadas entre si. Segundo Langacker (1987), além de uma alternativa à representação cognitiva do conhecimento linguístico por meio de um sistema de regras e de filtros restritivos, a representação por meio de esquemas de forma e sentido é capaz de dar conta da totalidade da língua sem pressupor a clássica divisão entre léxico e gramática da Linguística Gerativa. Assim, em nossa rede de construções subjacente estariam disponíveis unidades simbólicas de diferentes naturezas (palavras simples, expressões fixas, padrões semipreenchidos, etc) e a criatividade linguística dar-se-ia de acordo com as possibilidades de combinação entre tais padrões, como ilustra a figura abaixo, retirada de Ribeiro (2018):

Figura 1 - constructicon



Fonte: Ribeiro (2018).

Dito isso, torna-se viável definir a GCBU como uma teoria que propõe que o conhecimento linguístico do falante pode ser representado como uma rede de construções, cuja forma pode ser explicada por habilidades cognitivas gerais e pelo uso linguístico real. Dessa maneira, a construção é a unidade mínima a ser adquirida e pode ser definida mais tecnicamente da seguinte maneira:

Qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção desde que algum aspecto da sua forma ou função não possa ser inteiramente previsto a partir de suas partes componentes ou de outras construções já estabelecidas. Adicionalmente, mesmo padrões inteiramente previsíveis podem ser armazenados, desde que ocorram com frequência suficiente. (GOLDBERG, 2006, p. 05)

Como se percebe, o aspecto simbólico das construções consiste na característica imanente que as define: o fato de serem pareamentos convencionais de forma e função, exibindo, assim, uma face estrutural e uma face semântica que somente possuem pertinência no sistema linguístico quando indissociáveis. Inclusive, justamente por essa lógica aplicar-se simultaneamente a padrões de diferentes domínios linguísticos (prosódico, morfológico, sintático e pragmático), a visão construcionista da linguagem contempla com maior precisão esclarecedora diferentes usos linguísticos em detrimento do modelo econômico gerativista léxico-sintaxe, que enxerga esses dois pólos como categorias estanques e não gradientes em um contínuo.

Para fim de exemplificação, pensemos no caso de padrões interrogativos em PB, conforme as realizações situadas abaixo:

1. O que a Carol disse ao Pedro?

[O S V OBL]

2. A Maria comeu o bolo?

[S V O]

3. Quem comeu o bolo de limão que se encontrava na geladeira?

[S V O [S V OBL]]

Assumindo, pois, uma perspectiva construcionista, as sentenças acima são construções interrogativas bem formadas em PB, posto que imprimem um padrão formal específico — prosódia [+ ASCENDENTE], representada na escrita pelo sinal gráfico “?” — a um sentido [+INTERROGATIVO]. Além disso, em termos morfossintáticos, também é possível ler tais enunciados como usos de determinados padrões construcionais recorrentes no PB, a saber [S V O] e [S V OBL], nos quais figuram construções menores que atendem às demandas de papéis argumentais previstos pelas construções, tais como os SN's que ocorrem como sujeitos e objetos, os SPrep's que ocorrem como oblíquos e até mesmo as construções lexicais que preenchem os *slots* verbais.

Uma vez compreendido o conceito de construção gramatical, bem como entendendo que ele se aplica categoricamente a todos os níveis da língua, não é uma tarefa difícil especular a arquitetura do conhecimento linguístico, chamado na teoria de *constructicon* (a fusão dos termos *construction* e *lexicon*). Trata-se do inventário de construções armazenadas em nossa memória, o qual exibe as possibilidades taxonômicas de esquemas e a maneira como estes se relacionam por *links* formais e semânticos, estabelecendo gradiência entre construções [+ LEXICAIS] e [+ GRAMATICAIS].

Além disso, especificamente na GCBU, adere-se à visão de que as construções emergem do uso e passam a ser, por um fator de frequência e recrutamento de processos cognitivos de domínio geral, representadas na memória via generalização. Por isso, diz-se que a gramática é emergente da experiência e da formação de hábitos com a língua e que a

linguagem humana é um sistema adaptativo complexo (BYBEE, 2016), conforme discutiremos na próxima seção.

A GCBU, portanto, não se esculpe em uma lógica minimalista, visto que o *constructicon* mostra-se robusto e abarca uma série de redundâncias que espelham a língua por si e sua constante reconfiguração propiciada pelo uso e a solidificação de novas experiências. Logo, trata-se de um modelo representativo maximalista ao qual interessa, dentre muitas questões, o modo que as entidades linguísticas são incorporadas à cognição pela experiência real da espécie humana sem pressupor pré-existências de categorias e se agrupam conexionalmente em uma rede implícita permanentemente mutável.

1.2 A língua como um sistema adaptativo complexo e os processos cognitivos de domínio geral

Naturalmente, como uma teoria geral da linguagem humana, a LFCU interessa-se também pela busca de definições que seguem ao encontro da origem e natureza da linguagem. Na obra *Língua, Uso e Cognição* (2016)⁴, a linguista Joan Bybee propõe uma discussão em torno dos processos de domínio geral a partir dos quais surge a estrutura linguística, situando-os como responsáveis tanto pela criação da língua em si, quanto pela explicação de mudanças diacrônicas. Em vista disso, ao definir a linguagem como um sistema adaptativo complexo, isto é, um fenômeno que exibe estrutura aparente e regularidade de padrões sem depender de um planejamento prévio, a autora localiza esse conhecimento em contexto mais amplo do comportamento humano.

Nos termos de Lindblom *et al* (1984, p. 187), uma proposta cognitivo-funcional consiste em “derivar a língua da não língua”, na medida em que se deve mensurar o modo como o uso particular se relaciona com o geral. Nessa perspectiva, Bybee (2016) estipula que uma teoria geral da linguagem deve buscar explicações a respeito da estrutura linguística gradiente e passível de variações nos processos dinâmicos recorrentes no uso, uma vez que suas aplicações seriadas ilustram a organização cognitiva das experiências linguísticas.

⁴ O título original, em inglês, é *Language, Usage and Cognition*. No entanto, para este estudo, utilizamos a tradução de Furtado da Cunha para o português publicada em 2016 pela Editora Cortez.

Diante disso, nesta seção apresentam-se os processos cognitivos de domínio geral propostos pela autora, a saber, analogia, categorização, associação transmodal, *chunking* e memória enriquecida. Além disso, destaca-se que essa divisão é meramente didática, haja vista que tais processos operam de forma conjunta na aquisição de conhecimentos e em outros fenômenos da experiência humana.

1.2.1 Analogia

Como veremos adiante, a habilidade cognitiva de estabelecer relações analógicas é considerada por muitos autores como uma pré-condição à aquisição de linguagem, visto que auxilia a percepção de padrões produtivos e recorrentes no sistema linguístico e propicia a generalização das primeiras construções. A partir de construções já aprendidas, o falante pode associar outros esquemas tendo como base enunciados e experiências sociodiscursivas estocados na memória. Dessa maneira, no âmbito da linguagem, é válido considerar que “esse mecanismo de processamento consiste na percepção de similaridades estruturais e funcionais compartilhadas entre construções, que formam padrões gerais ou generalizações” (SOARES, 2018, p. 42).

Tomemos como base um suposto contexto de ensino-aprendizagem formal de PBL2, em que os aprendizes já tenham armazenado o padrão construcional de hipótese impossível — [[SE (SUJ) V_{PRETÉRITO IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO} COMP][(SUJ) V_{FUTURO DO PRETÉRITO DO INDICATIVO} COMP]], instâncias de usos como *Se Pedro estivesse no Rio de Janeiro, ele visitaria sua mãe* e *Se Ronaldo estivesse vivo, ele completaria 55 anos* — e se veem diante da tarefa de aprender o padrão construcional de hipótese possível, [[SE (SUJ) SADV V_{FUTURO DO SUBJUNTIVO} COMP] [SUJ V_{AUX} V_{INFINITIVO}]], subjacente a realizações como a presente no folder a seguir:

Figura 2 - construção de hipótese possível em PB

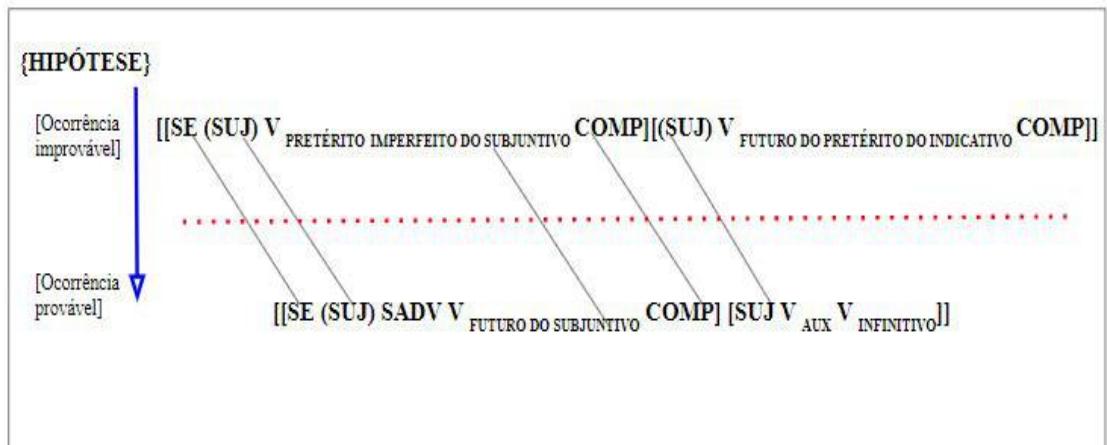


Fonte: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3181>

Apesar de os significados dessas duas construções serem consideravelmente distintos, haja vista o fato de se tratarem de duas tipologias antagônicas de hipótese, não é impossível que o aprendiz de PBL2 possa associar tanto as similaridades formais e semânticas quanto distinções específicas de tais padrões hipotéticos, por exemplo, ao serem expostos ao *input* acima. Obviamente, não se defende aqui que essa possível associação se constitua unicamente como um fator de correspondência entre as construções, que evocam situacionalidades e empregos intrínsecos. Antes, enxergamos que o raciocínio analógico também propicie aos aprendizes a percepção das especializações entre o esquema já fortalecido na memória e o novo esquema, o que poderia, ainda que inicialmente, favorecer o reconhecimento do aspecto condicional e sua contribuição ao contexto.

A figura 3 se propõe a representar a maneira como o raciocínio analógico poderia ser empreendido em uma situação como essa. Ao canto do quadro, expressa-se o teor semântico hipotético comum aos esquemas, que vem acompanhado por uma seta azul marcadora do contínuo deste valor entre os graus de possibilidades de ocorrência do evento. Os *slots* e os sentidos convergentes são relacionados por linhas contínuas; ao meio, vê-se uma linha vermelha tracejada indicando a separação semântica dos esquemas.

Figura 3 – Representação do raciocínio analógico interconstrucional



Fonte: O autor, 2020.

A atuação da analogia pode ser melhor exemplificada, também, quando se tratam de construções mais próximas no *constructicon* em termos de forma e de significado. A esse fim, podemos citar o caso de construções monoargumentais com o verbo ‘chegar’ no PB sincrônico, que apresentam especificações sintático-semântica em diferentes microconstruções atreladas ao padrão maior [(X) V SN]foc, conforme apontam Nascimento (2019) e Freitas *et al* (no prelo). Nos referidos estudos, os autores expõem que o padrão [(X) Chegar SN] pode exibir, pelo menos, 6 padrões subespecificados semanticamente em termos da natureza do SN, que pode ter papéis temporal (*Chega a hora de crescer (...)*), eventivo (*Quando chega o carnaval (...)*), quantificador (*Quando chega a maior parte dos turistas (...)*) e metonímico (*Chega um pé infectado na emergência (...)*) quando [- ANIMADO/ - AGENTIVO]. Assim, no contexto de ensino-aprendizagem de PBL2, uma boa estratégia para o ensino de tais padrões construcionais é a utilização de meios que favoreçam a emergência da analogia como processo facilitador da apreensão de novos usos.

À vista desse raciocínio, muitos dos problemas de produção em L2, sobretudo aqueles relativos à escassez de um repertório construcional amplo, podem ser explicados por meio de uma falha na ativação do processamento analógico aplicado à estrutura linguística, que por vezes decorre da ineficiência de estratégias e materiais didáticos. Estudo de Nascimento *et al* (2019) a respeito de produções escritas de surdos universitários, por exemplo, situa cinco

tipos de processos de natureza analógica que explicam os dados de incompatibilidades construcionais inibidores da clareza comunicativa, conforme será debatido no capítulo de revisão da literatura.

1.2.2 Categorização

Sem dúvidas, a categorização é o processo cognitivo de domínio geral mais conhecido e difundido, principalmente porque esteve no cerne dos primeiros estudos em Linguística Cognitiva (BERLIN & KAY, 1969; ROSCH *et al*, 1976). Juntamente com a analogia, é considerado um precedente básico ao desenvolvimento da linguagem e é concebido, assim, como a capacidade de unir em grupos radiais específicos entidades que compartilham propriedades comuns. Portanto, sob essa ótica, o próprio sistema linguístico mostra-se altamente subordinado à categorização, posto que podemos falar de categorias fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas.

De fato, a categorização emerge de acordo com a capacidade perceptual recorrente na experiência humana, o que, inclusive, independe da linguagem. Por isso, podemos categorizar, por exemplo, convenções para definir o conceito de “xícara” em contraposição ao de “copo” ou “tigela”, conforme ilustra o emblemático experimento realizado por Labov (1973 & 1978). Em relação ao conhecimento linguístico,

À medida que se reconhecem características comuns entre as partes em questão, criam-se categorias resultantes a serem representadas na memória, o que permite contínua estocagem de novas entradas de categoria correspondente. (SOARES, 2018, p. 29)

Mais uma vez recorrendo ao contexto de ensino-aprendizagem de PBL2, pode-se pressupor uma situação em que aprendizes reconhecem com certa autonomia marcas morfológicas do paradigma verbal dessa língua. Assim, na tentativa de compreenderem o *input* do folder abaixo, ao se depararem com o item “ninar” cujo lexema não seja reconhecido, uma vez tendo em mente o padrão morfológico [V-ar] como uma categoria, os aprendizes facilmente o reconhecerão como um exemplar da categoria dos verbos ainda que não depreendam seu significado, pois analogicamente lerão a desinência de primeira conjugação

do PB, *-ar*, como um índice verbal.

Figura 4 - desinênciа de C1 em PB



Fonte:<https://www.carnavalesco.com.br/mangueira-2019-ouca-os-sambas-finalistas-para-o-carnaval-2019/>

Além disso, um fator muito importante para se considerar a categorização como um processo de domínio geral é o seu aspecto sociocultural. Diferentes estudos nos campos da Linguística Cognitiva, da Antropologia e da Psicologia Social evidenciam que diferentes povos, possuidores de diferentes culturas e experiências, categorizam objetos e eventos linguísticos de modo particulares. Um exemplo disso pode ser visto nas acepções distintas para o termo *roof* (“telhado”/”teto”) entre falantes do inglês nigeriano e norte-americano exibidas no estudo de Kopatsch (2007) sobre as diferenças de categorização lexical por falantes de língua inglesa de diferentes nacionalidades.

1.2.3 Associação transmodal

O elo entre forma e significado tão caro aos estudos em LFCU pode ser explicado à luz da habilidade humana de estabelecer associações transmodais. Enquanto um processo cognitivo de domínio geral, baseia-se na Lei da Contiguidade (JAMES, 1950 [1980]), cujo postulado primordial é o de que experiências coocorrentes tendem a ser mais facilmente associadas na cognição. Isso significa dizer que o significado de uma construção é sempre situado no contexto comunicativo (BYBEE, 2016, p. 96), que inequivocamente reúne experiências de diversos domínios sensoriais concomitantes.

Se a representação do significado de uma construção linguística é enriquecida por informações contextuais que tomam parte na memória (cf. SOARES, 2018, p. 46), o processo de associação transmodal pode ser aplicado ao contexto de ensino-aprendizagem de L2 por meio de metodologias cabíveis. A título de exemplificação, podemos recorrer à utilização de textos de diferentes modalidades (escrito, falado, sinalizado, em formato de imagem) para abordar determinado padrão da língua alvo, ou atividades como *listening* na ocasião do ensino de línguas estrangeiras orais. No caso de aprendizes surdos, a utilização de textos sinalizados e de gêneros com maior inclinação visual, levados à sala de aula com objetivo estrutural bem delineado e propósito comunicativo, podem favorecer o fortalecimento transmodal de determinados usos linguísticos na memória.

A figura abaixo, por exemplo, pode ser utilizada como um meio de trazer à tona o processo de associação transmodal em exercício de leitura, seja em L1 ou em L2:

Figura 5 - disparador de associação transmodal



Fonte: <http://www.ensinandocomcarinho.com.br/2011/08/tirinhas.html>

Logo de início, é possível acionar a associação transmodal para compor o sentido do dito popular *Deus ajuda a quem cedo madruga*, que é uma expressão idiomática com significado recorrente na cultura brasileira. Outra maneira de fazer com que o leitor recrute a associação é o fornecimento de pistas para a correspondência entre o primeiro e o quarto

quadrinhos, que trazem informações linguísticas, e o segundo e terceiro quadrinhos, que se centram em imagens cruciais à construção do humor, como, por exemplo, o despertador programado para ser acionado em um horário que compreende um período do dia denominado madrugada.

Assim, uma vez utilizada com intenção pedagógica e em vista de favorecer a associação transmodal, essa mesma tirinha poderia ser utilizada como um mecanismo para o ensino de um idiomatismo e desenvolvimento de compreensão leitora, por exemplo. Em uma aula bem planejada, o professor explicaria não só o aspecto estrutural do idiomatismo, como também se valeria de outros mecanismos (visuais, pragmáticos e discursivos) para a oferta de um *input* rico em detalhes contextuais e para o favorecimento do recrutamento da associação transmodal como um processo auxiliador da formação de categorias subjacentes da L2.

1.2.4 *Chunking*

Um dos processos importantes para compreender a formação estrutural do *constructicon* é o *chunking*, que basicamente explica a maneira como se constituem as bases morfossintáticas das línguas via formação e fortalecimento de padrões na cognição. Segundo Bybee (2016, p. 26), *chunking* é “o processo pelo qual sequências de unidades que são usadas juntas se combinam para formar unidades mais complexas”. Desse modo, trata-se do processo de domínio geral com alto grau de responsabilidade pela convencionalização da experiência cotidiana por meio da criação de padrões compartilhados intersubjetivamente devido ao uso frequente.

Por ser de domínio geral e estar relacionado ao agrupamento informativo e empírico, podemos verificar a atuação de *chunking* em diversas outras instâncias que não a linguística. Sequências de passos rítmicos compondo uma coreografia ou sequências numéricas que compõem números específicos de telefones e documentos, por exemplo, ilustram o modo como unidades menores (*chunks*) armazenam-se e são acessadas como unidades maiores na cognição graças à frequência com que são emparelhadas conjuntamente no uso.

No domínio linguístico, o mesmo raciocínio pode ser aplicado à estocagem de padrões construcionais em diferentes níveis, em L1 ou em L2. Assim, sequências de níveis mais

baixos, tais como traços fonológicos, fonemas, sílabas e morfemas combinam-se em cadeias maiores que passam a ser representadas juntas na esfera da cognição, tais como itens lexicais, expressões idiomáticas e esquemas semipreenchidos. Esse efeito, além disso, exibe a maneira como o *chunking* encontra-se altamente relacionado à rotina linguística frequente (cf. SOARES, 2018, p. 35) e, por esse fator, memorizamos construções linguísticas.

Um ensino de L2 perdurable, portanto, deve possibilitar ao aprendiz, seja surdo ou ouvinte, um contato frequente com construções próprias da língua que se encontra em processo de aprendizagem, de modo que esses padrões sejam reconhecidos em sua funcionalidade estrutural e potencialidade discursiva e armazenados como unidades pela ativação de *chunking*. Uma boa técnica para que o aprendiz perceba *chunks* da língua alvo, por exemplo, é a aplicação de *clozes*⁵ e exercícios de preenchimento de lacunas, este último ilustrado abaixo tomando como base a construção de hipótese impossível já mencionada anteriormente:

Figura 6 - Elemento didático favorecedor de *chunking*

C. Complete as frases.

Se Tatiana Belinky estivesse viva, ela escreveria mais livros.

1. Se eu _____ (morar) em São Paulo, _____ (ir) à festa de Tatiana Belinky.
2. Se meus pais e eu _____ (viajar) para São Paulo, _____ (visitar) o Parque Ibirapuera.
3. Se eu _____ (conhecer) os filhos de Tatiana Belinky, _____ (escrever) uma mensagem para eles.
4. Se crianças _____ (ler) mais, elas _____

Fonte: Soares (2020)

Como se percebe, o preenchimento das lacunas acima de acordo com o exemplo que figura em um balão representativo de pensamento reflexivo — instância da construção [[SE

⁵ Trata-se de uma técnica desenvolvida por Taylor (1953) em que há um texto lacunado pelo menos a cada 5 palavras que o aprendiz deve preencher. Há muitas adaptações deste mecanismo desde sua abordagem inicial e este se mostra favorável à aferição de competência leitora de aprendizes de L2. Inclusive, o estudo de Soares (2018), que será retomado no capítulo de Revisão da Literatura, demonstra como o *cloze* contribui ao controle do acionamento dos processos cognitivos de domínio geral por aprendizes surdos de PBL2.

(SUJ) V_{PRETÉRITO IMPERFEITO DO SUBJUNTIVO COMP}}][(SUJ) V_{FUTURO DO PRETÉRITO DO INDICATIVO COMP}] — tem como objetivo proporcionar percepção do padrão construcional (forma e significado) de hipótese de impossibilidade, a fim de fortalecer-lo na memória do aprendiz pela frequência e reaplicação a outros contextos comunicativos. Nesse sentido, como observa Soares (2020), exercícios de preenchimento de lacuna, bem elaborados e contextualizados, cumprem uma função no percurso de aprendizagem, não só pela ativação de consciência metacognitiva, mas também por serem um mecanismo de auxílio ao docente, que pode valer-se dessa técnica como um indicador do nível de proficiência e do progresso dos alunos diante do recrutamento de *chunking* e de outras habilidades cognitivas gerais.

1.2.5 Memória rica

Na medida em que a categorização corrobora a estocagem de experiências com a língua por um sistema de exemplares, pode-se presumir que a memória humana seja equipada para contemplar diferentes impactos representacionais oriundos de cada experiência estabelecida. Sendo assim, este último processo cognitivo de que trataremos diz respeito à capacidade humana de armazenamento robusto dos detalhes simultâneos que ocorrem nos eventos cotidianos, incluindo, evidentemente, aqueles relacionados à língua.

Especificamente a respeito da memória rica e de suas implicações positivas ao ensino de L2, Soares (2018, p. 39) afirma que

Tendo em vista o processo de armazenamento, assumimos a visão de que o ensino de L2 deve oferecer ao aprendiz construções contextualizadas para que ele possa perceber os detalhes envolvidos no uso de tais construções, a fim de estocá-los como exemplares. Dessa forma, o aprendiz pode acessar construções armazenadas de forma esquemática (e.g. [(ESPECIFICADOR) + NÚCLEO + (COMPLEMENTADOR)]) que permitem preenchimento de posições por itens lexicais e gramaticais, assim como de posições derivacionais e flexionais (morfemas) que constituem itens de categorias, tais como substantivos, adjetivos e verbos.

Como um fator distintivo de abordagens formalistas, para as quais os detalhes da experiência são redundâncias sem espaços na representação mental do conhecimento

linguístico, o processo de memória rica exibe a forma como a LFCU situa o modo com que contextos de uso de construções incorporam-se ao esquema cognitivo dos falantes em detrimento da frequência. Em outras palavras, o sistema de estocagem de padrões e seus respectivos contextos de uso na memória por exemplares, o qual permite que os falantes processem tanto fatores regulares quanto variáveis de determinada categoria, propicia o reconhecimento de detalhes contextuais que reduzem tendências a supergeneralizações e fortalecem a aquisição quando os aprendizes dispõem de frequência expositiva e contextualizada à determinada construção.

1.3 A aquisição de linguagem na perspectiva centrada no uso

Uma vez que a visão de língua defendida na LFCU distingue-se daquela preconizada por modelos formalistas vigentes, a maneira como o processo de aquisição/aprendizagem de linguagem é concebido apresentará especificidades capazes de definir uma perspectiva mais alinhada aos princípios dessa corrente. Dessa forma, ao assumir que a espécie humana conta com habilidades cognitivas que permeiam simultaneamente a construção de quaisquer conhecimentos, a teoria que se constrói a respeito da aprendizagem de uma língua centra-se em um modelo contínuo, gradiente, emergente do uso e que gradualmente se consolida na mente dos falantes graças aos processos cognitivos de domínio geral discutidos na seção anterior.

Presumivelmente, o fenômeno de aquisição de linguagem na LFCU não se estabelece em vias de uma hipótese inatista, tal como se vê tradicionalmente nos estudos aquisicionistas, que se amparam em larga escala no programa gerativista. Justamente por romper com o então axioma de uma cognição específica para a linguagem humana, não é pertinente a este modelo a crença em uma Faculdade da Linguagem — especificamente em uma GU —, na medida em que a aprendizagem de um sistema linguístico se dá a partir das mesmas bases cognitivas de que dispõem outros tantos conhecimentos que figuram na experiência humana.

Além do mais, se a língua é compreendida como um *constructicon* conforme apresentado anteriormente, uma teoria de princípios e parâmetros aplicada à explicação da aquisição de linguagem (CHOMSKY, 1981) não se sustenta, posto que a particularidade da

gramática não se define por combinações de propriedades individualizantes acionadas pelos primeiros contatos com a língua. Antes, em uma vertente cognitivo-funcional, aprender uma língua significa, essencialmente, aprender construções, seus contextos de uso e regras de combinação via habilidades cognitivas de domínio geral. Logo, a ideia de um possível período crítico para a aquisição de uma língua torna-se, também, deturpada, pois assumir a regularidade aparente do *constructicon* implica mensurar um processo contínuo de aquisição.

Outra consideração importante a ser feita é a inexistência da dicotomia aquisição *vs.* aprendizagem no tocante ao modo como se internaliza uma língua pelo viés teórico da LFCU. Ora, tal distinção somente se sustenta em um modelo que prevê a existência de um período crítico para o desenvolvimento da linguagem segundo o qual uma L2 não poderá ser adquirida e sim aprendida. Não é essa a visão definida em uma perspectiva centrada no uso, haja vista o fato de que tanto o *constructicon* 1 quanto o *constructicon* 2 são conhecimentos de mesma natureza, que podem ser adquiridos segundo a frequência de aplicação dos mesmos processos mentais. Tal visão, portanto, implica na desconstrução da divisão acirrada dos conceitos de aquisição e aprendizagem, pois seus preceitos teóricos incidem em uma abordagem que considera a frequência de uso, o estabelecimento de experiências socioculturais e a cognição de domínio geral como fatores impactantes em quaisquer processos de aprendizagem — elevando, assim, ao mesmo patamar a aprendizagem de L1 e L2.

Mas, afinal, o que define o processo de aquisição/aprendizagem de linguagem na LFCU? Que evidências empíricas sustentam uma perspectiva tão distinta da abordagem formalista hegemônica? Como contemplamos com nitidez metodológica aceitável a aquisição/aprendizagem de uma língua sem aderir às ideias de GU, período crítico e inatismo? Segundo Tomasello (2003), a aquisição/aprendizagem de linguagem dá-se em decorrência de duas capacidades cognitivas principais que operam funcionalmente a favor de uma apreensão definida por experiências estruturadas: (a) a capacidade de leitura de intenções e (b) a capacidade de buscar e identificar padrões.

A habilidade cognitiva de leitura de intenções, ou Teoria da Mente, é o resultado de uma adaptação biológica exclusiva à espécie humana e consiste na capacidade de teorizar a respeito das atitudes de indivíduos da mesma espécie, isto é, de reconhecê-los similarmente como agentes intencionais. Trata-se de uma habilidade cognitiva desenvolvida em torno dos

nove meses de vida que propicia ao sujeito o reconhecimento de cenas de atenção conjunta, sendo nessa idade o momento em que os bebês passam a harmonizar a atenção e o comportamento dos adultos em relação aos demais objetos integrantes do ato comunicativo (TOMASELLO, 2003, p. 88).

Para o mesmo autor, juntamente com essa habilidade, a capacidade de buscar e identificar padrões mostra-se o segundo condicionamento básico para a aquisição/aprendizagem de língua. Nesse caso, trata-se de uma competência que conjuga, no nível mais subjacente de processamento, os processos cognitivos de analogia e categorização, na medida em que define o reconhecimento de padrões linguísticos como principal ponto de partida para o armazenamento de construções e enriquecimento do *construction* via análise distributivo-funcional. Isso significa que a construção, independente do nível linguístico, é a unidade mínima de aquisição e que crianças adquirem de maneiras muito semelhantes esquemas de eventos e esquemas de construções linguísticas e, por meio da imitação⁶ para atingirem aos mesmos objetivos comunicativos dos adultos, lançam mão de novas interações com a língua.

Assim, por exemplo, a partir da exposição a inúmeras instâncias de uso de “X comprou/ama/comeu Y”, uma criança ou um aprendiz surdo ou estrangeiro de PB reconhecerá o padrão mais esquemático [AGENTE AÇÃO PACIENTE]/[S V O] nessa língua em uma dinâmica *bottom-up*, isto é, de baixo para cima — do uso à representação mental. Logo, com o transcorrer de suas experiências de uso e uma vez armazenada a construção pela ativação mais evidente de *chunking*, outros elementos poderão emergir como concorrentes ao preenchimento dos *slots* componentes deste esquema. Essa característica reforça a ideia de que as construções têm sentido (GOLDBERG, 1995), visto que cada elemento que as compõe recebe um determinado papel atribuído por todo o esquema, assim como pode entrever um novo significado caso haja mudança de um dos elementos que compõem a sentença produzida com o mesmo padrão subjacente, conforme vemos em (A) e (B) abaixo:

⁶ Para os modelos baseados no uso, a imitação não é vista como uma habilidade irrelevante na aquisição de linguagem, ou cognitivamente inferior e inibidora do acionamento de outros processos cognitivos que se aplicam à representação de conhecimentos na memória. Trata-se de uma imitação complexa (ARBIB, 2003; BYBEE, 2016), por meio da qual se percebem variações, regularidades e coordenações em atos de fala.

- (A) Maria jogou [o papel de bala] pela janela
- (B) Maria jogou [o casamento] pela janela

Em suma, adquirir/aprender o uso estandardizado de construções linguísticas em plano intersubjetivo exige que os indivíduos compreendam seus pares como agentes intencionais, exerçam papéis ativos nas cenas de atuação conjunta e construam imitações cognitivamente orientadas pelos processos de domínio geral, a fim de reconhecerem e estocarem padrões construcionais produtivos no sistema linguístico. Por isso, essa hipótese defendida pela LFCU define-se, em essência, como um modelo sociocognitivo, dado que sistematiza aspectos psicológicos, neurobiológicos e socioculturais da linguagem humana enquanto um conhecimento distintivo da espécie.

Tomasello propõe, ainda, uma estimativa de divisão em fases específicas do processo de aquisição/aprendizagem da linguagem, porém essa informação, apesar de imprescindível aos estudos que seguem uma perspectiva teórica centrada no uso, foge aos propósitos deste trabalho em virtude de ser questionável ao se tratar de uma L2⁷. Contudo, essas mesmas acepções teóricas a respeito da interface uso-cognição são aderidas por diversos linguistas para explicar também o fenômeno de aquisição/aprendizagem de uma L2, desde que sejam satisfeitas as condições ideais de uso para que os processos cognitivos de domínio geral apresentados na seção anterior emerjam de modo a colaborar para a representação mental das construções da língua alvo.

⁷ Justamente pelo fato de a aquisição/aprendizagem de uma L2 encontrar-se fortemente atrelada ao contexto de ensino em muitos casos, penso que a divisão em (1) Holófrase; (2) Construções verbais insuladas; (3) Construções abstratas e (4) Narrativas não se dá de forma espontânea no caso de ASL. Pensar dessa maneira, contudo, não invalida o fato de que a aquisição de L1 e de L2 estejam no mesmo patamar cognitivo, mas possibilita aberturas para confrontar essa divisão proposta por Tomasello (2003) à luz de uma metodologia construcionista de ensino de L2 defendida neste trabalho e, infelizmente, tão pouco aplicada no Ensino. Isso posto, trata-se de um impasse a respeito das **condições de aquisição/aprendizagem**, e não da maneira como são contempladas as atuações dos processos cognitivos subjacentes à capacidade de adquirir uma língua.

2. CAPÍTULO 2: REVISÃO DA LITERATURA

Para conferir ao trabalho um aspecto sólido tanto em relação ao viés da LFCU quanto ao de teorias acerca do processo de aquisição de L2, o presente capítulo apresenta-se como uma alternativa com o propósito de ilustrar a aplicação das fontes teóricas que subjazem às orientações metodológicas empenhadas neste estudo. Assim, esta etapa divide-se em três seções que, apesar de independentes, retomam investigações relevantes sobre a importância do efeito de frequência para aprendizagem de L2 e de reavaliações de conceitos clássicos da literatura aquisitionista diante da necessidade de situar aprendizes surdos em contexto mais amplo de discussão de ensino-aprendizagem de línguas. Apresentam-se, pois, reflexões e dados coletados em Bybee (2008), Freitas *et al* (2018), Soares (2018), Nascimento *et al* (2019) e Freitas & Nascimento (2020).

2.1 A importância da frequência de uso na aquisição de L2: Bybee (2008)

Conforme mencionado anteriormente, uma das premissas básicas da LFCU diz respeito ao impacto da frequência de uso na representação mental do conhecimento linguístico. Considerar esse aspecto, além de situar a linguagem em nível mais amplo da cognição humana, visto que implica concebê-la como um conhecimento corroborado por diversas entradas da experiência, pressupõe uma relação de simbiose entre uso linguístico e o recrutamento de processos cognitivos de domínio geral. Nessa concepção, assim, a aquisição/aprendizagem de uma língua passa a ser vista em termos da criação de rotinas sociocomunicativas, nas quais o uso se porta como requisito central.

No campo de ensino-aprendizagem de L2, a importância da criação de rotinas linguísticas com a língua alvo não constitui uma novidade, apesar de algumas distinções observáveis entre a comparação de modelos teóricos estruturalistas e funcionais. Entretanto, cabe ressaltar que uma abordagem que defende uma perspectiva emergentista de gramática como a aqui defendida excede um uso esvaziado de sentido e deslocado de situações reais de comunicação. Dizer, pois, que a língua emerge do uso não significa dizer que a cognição não tenha sua relevância ou esteja em segundo plano, dado que a própria interação que se

estabelece com construções recorrentes no uso é subsidiada por habilidades cognitivas inatas cabíveis a diferentes domínios.

Direcionando seu olhar estritamente para a questão da aquisição de uma L2, Bybee (2008), com base em evidências favoráveis à teoria cognitivo-funcional, estabelece reflexões sobre as aplicações deste construto teórico na contemplação do fenômeno de aquisição de uma nova rede construcional. Por meio da análise de dados do espanhol e do inglês e da apresentação de axiomas da LFCU, a autora aborda possíveis caminhos para a fixação de construções linguísticas na memória de aprendizes adultos de outras línguas que não as suas nativas e, ao fazê-lo, legitima a indispensabilidade do fator frequência de uso e a importância do *constructicon* 1 neste processo.

Em sua concepção, tal qual visto em trabalhos anteriores sob outros rótulos (SELINKER, 1972; BROWN, 1994), o grau de diferenças construcionais entre as línguas coexistentes no processo de ensino-aprendizagem de L2 pode impactar tanto positiva quanto negativamente a apropriação de padrões da LA. A esse respeito, Bybee (2008) alega que apesar das dificuldades nos casos em que as construções são largamente distintas quaisquer padrões da L2 podem alcançar níveis altos de representação mental, desde que haja exposição frequente a novos construtos, seus respectivos contextos de uso e outros detalhes pragmático-discursivos.

Ainda que a corrente baseada no uso enxergue a aquisição de L1 e de L2 como processos que não se distinguem de modo radical, o trabalho de Bybee (2008) apresenta algumas ponderações a respeito da distinção que se vê entre esses contextos. Em condições normais, o aprendiz de L1 desenvolve a linguagem ao mesmo tempo em que se constitui naturalmente como um sujeito cultural, o que fortalece a relação entre aprendizagem de língua e aprendizagens de outros domínios. Muitas vezes, esse fator pode estar avariado em se tratando de aprendizes de L2, em partes pela metodologia de ensino à qual estão sendo expostos. Nessas circunstâncias, ressalta-se o valor da imersão na cultura alvo como um facilitador para a percepção detalhada e redundante dos componentes linguísticos e discursivos da L2.

Ademais, em relação à frequência de uso de construções, cabe uma ressalva: de fato, em situação formal de aprendizagem de L2, a obtenção de insumo nativo com pertinência,

que não necessita de uma reprodução íntegra em contexto pedagógico para que sejam alcançados objetivos específicos de aprendizagem, destaca-se como um desafio para aprendizes de diferentes idades. Contudo, isso indica a necessidade de reconfiguração de metodologias de ensino, a fim de diminuir empecilhos para a construção do efeito de frequência estimado, dado que o contato com padrões de baixa aparição disporá de maior esforço tácito por parte dos aprendizes (BYBEE, 2008, p. 233).

Deve-se atentar também ao fato de que as habilidades essenciais para a aquisição de linguagem apresentadas na seção 1.3, isto é, a analogia e a categorização, são igualmente disponíveis à produção e à decodificação de construções da L2. Justamente por isso, Bybee (2008) reforça a distinção entre a teoria baseada no uso e a teoria gerativa no tocante à aprendizagem de língua ao afirmar que as categorias linguísticas não ganham representação na mente por meio da dependência de aspectos neurobiológicos próprios à linguagem, posto que a exposição frequente, gradual e orientada a categorias linguísticas da L2 pode ocasionar êxito satisfatório na aprendizagem. Assim, ao longo de realizações de tarefas linguísticas, o aprendiz deve ser conduzido ao domínio das habilidades mentais de domínio geral por meio da exploração de usos da L2, a fim de que se criem rotinas linguísticas favoráveis à ampliação do *constructicon* 2.

2.2 Revisitando conceitos da literatura de ASL aplicados à análise da escrita de aprendizes surdos universitários: Freitas *et al* (2018)

Indubitavelmente, o campo de estudos em ASL destaca-se por um grandioso número de trabalhos que se dividem em grandes temas de interesse da Linguística Aplicada e da Linguística Teórica. Não obstante, durante muitos anos que dão forma à seminal tradição de estudos nessa vertente, aprendizes surdos não foram contemplados com destaque merecido, situação que conta com implicaturas de concepções patológicas e equivocadas sobre a surdez. Hoje, porém, essa situação vem sendo diluída com o crescimento de novas investigações sobre a comunidade surda como uma comunidade linguística de direitos, dentre os quais se encontra o direito ao PBL2, no caso de surdos brasileiros.

Posto tal cenário, pesquisas recentes têm se debruçado sobre aspectos da aprendizagem de PBL2 por surdos e, mais especificamente, sobre a caracterização da escrita desses aprendizes. Um exemplo é o estudo realizado por Freitas *et al* (2018) sobre produções escritas de surdos bilíngues com nível superior em andamento e concluído, que expõe resultados pertinentes ao recorte desta pesquisa, sobretudo por estruturar uma metodologia de análise de dados linguísticos em L2 que harmoniza critérios formais, semânticos e discursivos.

Além de pioneiro no Brasil, o trabalho de Freitas *et al* (2018) sobressai-se por coadunar tanto conceitos vigentes nos estudos clássicos em ASL quanto princípios da teoria linguística baseada no uso ao se propor à análise de textos escritos por surdos com o fim de explorar (a) agramaticalidades, (b) desvios de norma e (c) questões de textualidade. Trabalhando com a concepção de Interlíngua — um sistema intermediário aparentemente caótico, porém regido por regras subjacentes, criado entre a L1 e a L2, que pode exibir ora características híbridas destas línguas ora características imprevisíveis —, os pesquisadores arquitetaram uma investigação de e-mails escritos por aprendizes surdos alunos da graduação em Letras-Libras da UFRJ, dos quais alguns foram produzidos no registro formal e outros no informal. A partir de metodologia quantitativa e qualitativa, foram mapeados desvios frequentes, regularidades contextuais e níveis coesivos prejudicados, além de explicações propostas com base em fenômenos típicos da interlíngua, tais como interferências da L1, hipercorreções/supergeneralizações e mesclagens.

Por se enquadrar em uma perspectiva centrada no uso, a pesquisa de Freitas *et al* (2018) refina os conceitos canônicos dos processos que compõem a interlíngua e, portanto, não os aplica de modo ignorante em relação à importância da frequência de uso de construções e à gradiência da aprendizagem. Sendo assim, ao falarem de transferência da L1 e de hipercorreção/supergeneralização, por exemplo, os autores adotam uma postura sociocognitivista diante da descrição das produções escritas analisadas, bem como elevam tais conceituações ao patamar de uma discussão melhor localizada teoricamente. Em outros termos, mais do que definir a ocorrência em si, interessa à abordagem apresentada a especificação pormenorizada da natureza cognitiva dessas estratégias utilizadas pelos

aprendizes, as quais, segundo os autores, revelam percursos implícitos arranjados a partir do raciocínio analógico.

Nos dados do referido estudo, foram percebidas 8 categorias de desvios. Essas podem ser divididas em quatro grupos de acordo com a tendência apresentada, a saber, problemas relacionados ao uso de itens lexicais/gramaticais, problemas de concordância nominal e verbal, problemas de transposição da modalidade oral do PB para a escrita (em casos de aprendizes altamente oralizados) e problemas quanto à fusão de construções da LA. Tais categorias, portanto, foram: (i) inserção indevida de itens gramaticais; (ii) repetição de itens lexicais/gramaticais; (iii) troca de itens gramaticais/lexicais; (iv) apagamento de itens gramaticais; (v) problemas de concordância e troca de modo e tempos verbais; (vi) problema de concordância nominal; (vii) traços de oralidade; e (viii) fusão de construções da língua alvo.

Quanto à frequência desses grupos de desvios, os autores notaram que os registros em que os textos foram produzidos desempenharam grande relevância para a distribuição dos fenômenos. Assim, a pesquisa aponta variações significativas para a consideração do fator contexto de produção em análises de textos escritos por aprendizes de L2. Frente a isso, observou-se que, nos dados de registro informal, os participantes exibiram um nível baixo de meta-atenção para adequação, o que se refletiu na maior saliência da categoria de apagamentos, explicada, até então, por interferência da Libras. Por outro lado, no registro formal, diante da necessidade de maior monitoramento, o problema de troca de itens mostrou-se mais proeminente quanto decorrência da hipercorreção.

Outra consideração importante oriunda dos resultados apresentados por Freitas *et al* (2018) é o fato de que os problemas encontrados, em sua maioria, alojaram-se no nível intraoracional (76,0%) em detrimento daqueles situados em níveis interoracional (22,5%) e interparagrafal (1,5%). Esse achado reforça a ideia de que mesmo aprendizes surdos adultos podem, ainda, apresentar um domínio baixo de construções do PB ao ponto de ainda não terem armazenado padrões combinatórios menos extensos para formar outros mais complexos, como orações e parágrafos.

De modo geral, as considerações construídas pelos pesquisadores em questão, apesar de se valerem em larga escala do modelo da Interlíngua, comprovam a ineficiência de

perspectivas estruturais para o tratamento da ASL, tal como o mito de que quaisquer problemas na performance de aprendizes de L2 podem ser elucidados em vista do que se sabe sobre a gramática da L1 (cf. BROWN, 1994, p. 193). Especificamente sobre a aquisição de PBL2 por aprendizes surdos, o trabalho denota possibilidades de desvios que podem ser contemplados para fins explicativos pela ótica da falta de aplicação de metodologias próprias de ensino de L2 na Educação de Surdos, pela recorrência de incompatibilidades justificadas por universais linguísticos de ordem empírica e pelo papel do contexto de uso.

2.3 A testagem da emergência dos processos cognitivos de domínio geral por meio da aplicação de um teste psicolinguístico *off-line* de *cloze*: Soares (2018)

Valendo-se também de uma perspectiva centrada no uso, o trabalho de Soares (2018) debruça-se sobre a investigação da escrita de aprendizes surdos adultos de primeira geração a partir da análise de respostas a testes *off-line* de produção escrita. De modo semelhante à proposta do estudo apresentado nesta monografia, a autora defende que o ensino de PBL2 para a comunidade surda terá mais eficiência tão logo os processos cognitivos de domínio geral sejam difundidos e alinhados a metodologias didáticas de ensino de L2. Sendo assim, na composição de sua pesquisa, propõe-se a hipótese da emergência de um sistema de competidores ao mensurar implicaturas relacionadas a metodologias de ensino inadequadas para o baixo grau de acionamento de habilidades cognitivas gerais para uma representação mental da base morfossintática do PB.

A partir da aplicação de duas atividades de compreensão leitora em PB em formato de *cloze*, a pesquisadora contabilizou 1144 dados envolvendo construções nominais com lacunamento que deveria ser preenchido pelos participantes da pesquisa (na ocasião, aprendizes surdos com nível superior em andamento). Os resultados desses testes, além de demonstrarem que o desenvolvimento de uma L2 está condicionado a fatores de diferenças interlingüísticas e carências de metodologias de ensino viáveis, propiciaram a organização de um contínuo de recrutamento de processos cognitivos para o uso do PBL2. Assim, a pesquisa de Soares (2018) busca elucidar o modo como aprendizes surdos processam, armazenam e acessam construções do PB nos momentos de leitura e escrita em L2, se eles acionam os

processos mentais de domínio geral para identificação de padrões e se a representação cognitiva alçada por eles é alimentada por *inputs* frívolos.

Como informantes, a autora dispôs de 24 aprendizes surdos estudantes do curso superior de Letras-Libras da UFRJ, com idade média de 31 anos, sendo 12 homens e 12 mulheres. Estes foram ainda divididos em grupos de acordo com seus respectivos perfis quanto à geração de surdos a que pertenciam e às idades em que perderam a audição e em que iniciaram tratamento fonoaudiológico. Sendo assim, a pesquisa investigou 5 grupos de surdos, dos quais 3 deles eram compostos por surdos de primeira geração (foco do estudo) com algumas distinções quanto aos outros critérios informativos, 1 de surdos de segunda geração e 1 de surdos que adquiriram surdez após terem aprendido PB como L1.

Como instrumentos de coleta de dados, a autora confeccionou um *corpus* tomando como base a seleção de dois textos, que renderam 50 itens nominais lacunados em 48 construções. Para a composição de um material sólido, considerou-se que a seleção de tais textos deveria se dar de acordo com a funcionalidade discursiva e a recorrência da temática, uma vez que a escolha de textos de domínios muito específicos poderia enviesar o impacto da frequência de uso de termos na LA e apresentar restrições semânticas. Entretanto, a fim de perceber se um texto de temática distante influenciaria negativamente o acesso ao item lacunado, foram escolhidos uma notícia sobre a participação de surdos em competições esportivas (temática familiar) e um folheto sobre um roteiro de livrarias do Centro Histórico do Rio de Janeiro (temática distante). Destaca-se, ainda, que esses não foram lacunados com a rigidez de distância geralmente mantida em *clozes*; na verdade, foram preservadas as partes dos itens lexicais selecionados e lacunados os formativos nominalizadores e de alguns verbos utilizados como distratores.

Dessa maneira, o teste proposto por Soares (2018) possibilitou uma postura metodológica coesa. Através dele, foi possível testar o nível de reconhecimento da palavra lacunada e, por conseguinte, da capacidade de compreensão textual e identificar e contabilizar as convergências e divergências de preenchimentos. De posse dessas informações, a regularidade observada embasou a classificação por tendências, a descrição das ocorrências e a explicação de seus antecessores motivacionais em termos de recrutamento de processos cognitivos. Assim, pela observância do conteúdo dos preenchimentos e dos processos

metacognitivos expressos ou não, a abordagem empregada definiu-se, simultaneamente, como qualitativa e quantitativa.

Nessas condições, o *cloze* oportunizou informações relevantes para a testagem de consciência construcional nos níveis morfológico e morfossintático, dado o controle quantitativo de itens mais frequentemente preenchidos, não preenchidos ou preenchidos de maneira errônea. Além disso, também viabilizado pelos instrumentos, notaram-se indicações a respeito das tipologias de preenchimentos com características morfossintáticas e grafofonológicas atípicas, assim como a respeito do acionamento de percepção metacognitiva interpretado por rasuras motivadas por uma possível regressão reparadora (SOARES, 2018, p. 101).

Dentre muitas considerações a respeito da competência leitora expressas integralmente no estudo de Soares (2018), é válido destacar aqui que os resultados dos testes aplicados demonstraram a existência de 8 esquemas de formas competidoras não reconhecidas pelos aprendizes surdos participantes da pesquisa. Tais esquemas podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 1 - esquemas competidores mapeados por Soares (2018)

ESQUEMAS DE FORMAS COMPETIDORAS DIVERGENTES OU NÃO RECONHECIDAS	
1- [radical + morfema congruente com significado e categoria da palavra-alvo] = [cognato]	[para o campeão] [livros gerais]
2- [radical + morfema de outra categoria] = [cognato]	[a primeira participar do Brasil] [com as respectivas especialmente]
3- [radical + morfema divergente aos padrões de concordância]	[o Brasil soma quatro medalha] [da poetisa frances Jane Catulle Mendes]
4- [radical + morfema desassociado da palavra-alvo]	[o carater Heron Silva] [cronograma perspicaz da alma humana]
5- [radical + morfema com alteração ortográfica]	[a delegação brasilirera] [o novo recorde mundinal] [para o campeantó]
6- [radical + sequência não produtiva]	[o novo recorde mundição] [a busca dos leitivos] [o judodor Alexandre Fernandes]
7- [radical + item pleno]	[um marco na história brasil 2017] [a primeira participa surda]
8- [radical + Ø]	[uma par no dia-a-dia apressado] [carioca quer]

Fonte: Soares (2018)

De acordo com as análises e diante dos esquemas acima propostos, a autora considera que os aprendizes surdos adultos de primeira geração não dispõem de um mecanismo ativador do contexto discursivo como um recuperador das construções morfológicas lacunadas, fator que evidentemente é um prejuízo à compreensão leitora em PBL2. Isso posto, aponta-se que a representação mental do PB, no caso dos aprendizes participantes do estudo de Soares (2018), é detentora de falhas morfológicas que podem ser explicadas por métodos de ensino centrados em isolamento de itens e não em construções, por supressões lexicais naturais da oralização e, ainda, pelo fenômeno da transferência, na ocasião caracterizado pela cumulação semântica de determinados itens na L1.

Ademais, o estudo delimita a relação entre os dados analisados e os processos cognitivos de domínio geral revisitados no capítulo anterior desta monografia. Para Soares (2018), estes atuam de maneira integrada e parecem enfraquecidos, posto que somente 20% de seus participantes reconhecem autonomamente a base construcional do PB e podem ser considerados, de fato, leitores; por outro lado, não se pode dizer o mesmo dos 80% restantes, que parecem apresentar níveis baixos de ativação dos processos cognitivos em relação à apreensão e representação de padrões do PB e foram classificados como não leitores e aprendizes em nível elementar.

Evidentemente, a presente seção não consegue contemplar o estudo de Soares (2018) à altura de sua relevância ao ensino de PBL2 para surdos e aos estudos aquisicionistas. No entanto, nosso intuito ao retomá-lo em revisão é justamente oferecer ao leitor um panorama do estado da arte da pesquisa sobre o PBL2 de aprendizes surdos em abordagem cognitivo-funcional.

2.4 Um olhar para pesquisas recentes sobre a produção escrita de surdos universitários sob a ótica centrada no uso: Nascimento *et al* (2019) e Freitas & Nascimento (2020)

Na seção 2.2, apresentamos os resultados do estudo de Freitas *et al* (2018) demonstrando seu caráter fundamental à discussão a ser desenvolvida ao longo desta monografia. Nesta, dando continuidade à agenda exploratória dos referidos pesquisadores, discutiremos os aperfeiçoamentos das investigações sobre produções escritas de aprendizes

surdos com base nos apontamentos de Nascimento *et al* (2019) e de Freitas & Nascimento (2020).

Com o olhar mais direcionado ao modo como as habilidades cognitivas de domínio geral perpassam a ASL, Nascimento *et al* (2019) defendem a hipótese de que casos de transferência L1-L2 e supergeneralização observados em produções escritas de aprendizes surdos universitários podem ser explicados via atuação de analogia e categorização. Assim, na visão dos autores, definir uma Interlíngua implica apontar regularidades desenvolvimentais caracterizadas por fenômenos posicionados em nível abstrato alto de competição entre as redes construcionais envolvidas no processo (NASCIMENTO *et al*, 2019, p. 147).

Seguindo o mesmo aparato metodológico exercido no estudo de 2018, nesta nova versão os autores investigaram produções escritas por surdos universitários nos gêneros relato de acontecimento e postagens de facebook, a fim de perceber possíveis regularidades da taxonomia proposta anteriormente e particularidades que pudessem estar atreladas às demandas de cada contexto. À exceção de novas categorias envolvendo fatores discursivos de construção textual, a saber, estratégia de textualização da L1 e problema de manutenção de continuidade tópica, os resultados de Nascimento *et al* (2019) evidenciam a eminência da categoria de apagamentos de itens lexicais/gramaticais, que representou 32,81% de toda a amostra.

Respaldados em estudos fucionais e cognitivistas, os autores propõem uma interpretação para fenômenos recorrentes no processo de ASL a partir da visão de que a analogização, enquanto uma capacidade inata ao ser humano que o propicia o desenvolvimento de habilidades linguísticas e não linguísticas (TOMASELLO, 2003; BYBEE, 2016), os embasa em um nível mais abstrato – postura que solidifica a concepção de aquisição de linguagem defendida no capítulo anterior. No entanto, a fim de aprimorar noções teóricas e em vista de comprovar essa hipótese, propõem-se subcategorizações de processos cognitivos, o que subvenciona a visão cognitivo-funcional do modelo da Interlíngua. Dessa maneira, a mesclagem construcional, a hipercorreção/supergeneralização, a interferência da L1, a interferência da oralidade da LA e a interferência da memória gráfico-visual seriam todas operações de caráter analógico provedoras dos desvios notados.

Para os autores,

Tais processos analógicos refletem como a aquisição de PBL2 por surdos se dá por estágios interlínguísticos específicos que permitem a suposição de um contínuo gradiente de representação cognitiva de conhecimentos linguístico-textuais da L2. Além disso, presumindo que o texto escrito do surdo em PBL2 é moldado pela atuação em série desses processos cognitivos típicos da aquisição de L2, a adesão a esta explicação científica induz a visão de que os fenômenos categorizados não ocorrem ao acaso, mas motivados por um componente subjacente que acompanha o desenvolvimento da Interlíngua destes indivíduos. (NASCIMENTO *et al*, 2019, p. 150)

Os resultados exibem ainda uma hierarquização de cada subprocesso analógico que se manteve regular em ambos os gêneros analisados. Desse modo, a interferência da L1 manteve-se em primeira posição, seguida, respectivamente, por hipercorreção/supergeneralização, interferência da memória gráfico-visual, mesclagem construcional e interferência da oralidade da LA. O fato de a interferência da L1 e da hipercorreção/supergeneralização serem os processos de maior impacto nos dados de Nascimento *et al* (2019) chama atenção para o modo como a analogia pode subsidiar (i) problemas sustentados pelo desconhecimento de padrões suficientes da L2 e (ii) fossilizações amparadas por falhas de associações contextuais relativas à aplicação de regras já conhecidas.

Comungando das mesmas especulações sociocognitivistas para a determinação do conceito de Interlíngua pareado aos modelos funcionais baseados no uso e às demandas de aprendizes surdos, ao investigarem mais a fundo a Hipótese do Choque Construcional na Interlíngua em produções escritas de surdos adultos, Freitas & Nascimento (2020) apresentam considerações sobre a aquisição e o ensino de PBL2 ao público surdo. No estudo, os autores defendem a Interlíngua como um sistema adaptativo emergente do uso, cujas características podem ser explicadas por atuação regrada dos processos cognitivos de domínio geral, por forças construcionais dos sistemas interpolados e por volubilidades discursivas.

Sabe-se que o fenômeno de mesclagem construcional “consiste em uma operação mental de natureza analógica, por meio da qual dois esquemas construcionais são mesclados, de modo a produzirem um padrão com marcas morfossintáticas dos protótipos mesclados” (NASCIMENTO *et al*, 2019, p. 149). Tendo isso em vista, Freitas & Nascimento (2020), em

uma visão centrada no uso para Interlíngua, aludem a possibilidade de o fenômeno da mescla de construções se materializar em diferentes contextos, envolvendo construções da L1 e da L2, ou puramente construções da L2 representadas de modo comprometido na memória de aprendizes ainda pouco experientes. Uma relação de exemplos pode ser analisada no quadro abaixo:

Quadro 2 - Exemplos de mesclagens

GÊNERO TEXTUAL	DADO	CONSTRUÇÕES MESCLADAS
Relato de acontecimento	Eu comia rapidamente, olhava para trás a todo local para tentar ver se alguém estava chegando.	[Sprep [pronSNtemp]] “a todo momento/tempo” + [Sprep [pronSNloc]] “para todo lugar”
Relato de acontecimento	Se formou em professor de Educação Física e montou um projeto social na comunidade onde morava, para revelar talentos e para treiná-los para os jogos estudantes .	[SN SNAj]“Jogos estudantis” + [SN [Sprep SN]]“Jogos de estudantes”
Postagem de Facebook	Parabéns Fabrícia, Que Deus te abençoe você e sua família.	[Que SN pron.obl SV] “Que Deus te abençoe” + [Que SN SV pron] “Que Deus abençoe você”
Mensagem de WhatsApp (L1 + L2)	Minha amiga piada e dança e nossa rsrs te adoro 2019	L1: [(pro)SN SAdj pred]sc “amiga piada” + L2: [[pro SN] VL [SAdj pred]]sc “minha amiga é uma piada” = [[pro SN] Ø [SAdj pred]] (signf. L1)

Fonte: Freitas & Nascimento (2020)

Assumir que a mescla de construções na Interlíngua de surdos seja um processo cognitivo analógico de resultados sistematicamente plurais demanda o aprofundamento das discussões a respeito ASL como um processo complexo e dinâmico, tal qual a linguagem humana como um todo. Além disso, por meio das acepções de Freitas & Nascimento (2020), é possível depreender instruções para o tratamento formal de construções da LA no âmbito do ensino, dado que a mescla fornece informações acerca de padrões mais suscetíveis ao uso

equivocado. Sem dúvidas, perceber como esse processo opera na mente de aprendizes surdos, adultos ou crianças, fortalece discussões cognitivo-funcionais sobre a ASL, como, por exemplo, a apresentada na seção 2.1, na medida em que se estabelece um papel de notoriedade para a L1, o *construction base*.

Nota-se, portanto, que os trabalhos de Nascimento *et al* (2019) e de Freitas & Nascimento (2020) estabelecem bases conceituais e metodológicas para a união da LFCU e de modelos teóricos de ASL. Essa interseção, além de altamente produtiva a ambas as áreas, auxilia reflexões mais bem estruturadas sobre temas centrais e transversais a tais alicerces teóricos. No caso da discussão sobre aprendizes surdos de PBL2, como esta, o entendimento dos predecessores desenvolvidos nesta vertente define-se por uma tarefa substancial à composição de uma investigação arraigada em bases sólidas, segundo as quais o discurso e a cognição colaboram conjuntamente à representação mental do conhecimento linguístico e ao entendimento de tendências gerais prototípicas no curso da ASL.

3. CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em vista da raridade de estudos no Brasil que tratam de questões relativas à aquisição, ao desenvolvimento e ao ensino de PBL2 para o público surdo infantil sob a ótica da GCBU, este estudo insere-se neste cenário como uma alternativa para a compreensão de aspectos estruturais, regulares e gradientes correntes em produções escritas de crianças surdas. Sendo assim, os procedimentos metodológicos adotados na ornamentação da pesquisa sustentam-se, primeiramente, nas premissas teóricas já elencadas nos capítulos anteriores e, portanto, alocam a investigação no limiar entre cognição-discurso-texto.

Defendemos a hipótese de que aprendizes surdos crianças de primeira geração possuem um repertório limitado de construções linguísticas do PB e que isso, dentre muitos fatores, pode ser explicado por contextos pouco favoráveis ao recrutamento consistente de processos cognitivos de domínio geral em relação à estrutura e ao funcionamento da L2 e repercutido na escrita em categorias sistemáticas de incompatibilidades. Assim, esta pesquisa busca delinear como a análise funcional das lacunas percebidas em produções escritas pode subvencionar interpretações a respeito do estado mental dos aprendizes em relação à aquisição de construções da língua alvo por meio do acionamento de analogia, categorização, associação transmodal, *chunking* e memória enriquecida. Dessa forma, ao olharmos para as improcedências construcionais presentes nos textos escritos dos informantes, visamos ao esclarecimento da gradiência relacionada à estocagem de construções do PB na mente dos aprendizes, a fim de percebermos possíveis entraves a uma representação cognitiva eficiente.

Nessa perspectiva, em termos metodológicos, podemos dividir o estudo em quatro fases específicas, a saber:

Quadro 3 - etapas da metodologia

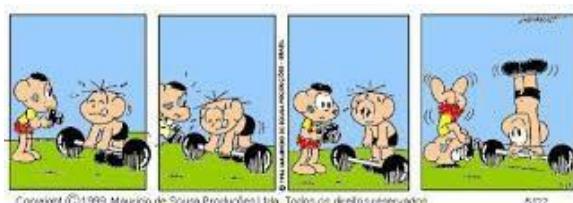
Fase 1	Aplicação de uma atividade didática experimental de produção escrita com 4 alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da qual foram recrutados textos para o <i>Corpus NEIS</i> .
Fase 2	Análise qualitativa e quantitativa de sequências não correspondentes aos padrões construcionais do PB que se refletiram em agramaticalidades e desvios inibidores da comunicação escrita.

Fase 3	Proposição de taxonomia para o fenômeno de apagamento em suas diferentes abrangências protótipicas.
Fase 4	Análise das ocorrências de apagamentos em seus respectivos contextos construcionais, relacionando-as à ativação de processos cognitivos de domínio geral que estariam subjacentes a processos de interferência da L1, mesclagem e supergeneralização.

Fonte: O autor, 2020.

Na primeira fase, como forma de enriquecer o *Corpus NEIS* com produções escritas de crianças surdas, visto que este até então só dispunha de contribuições de surdos universitários⁸, foram elaboradas algumas atividades didáticas experimentais para serem aplicadas no AEE⁹ oferecido no Instituto de Neurologia Deolindo Couto por meio do projeto Desenvolvimento de crianças surdas – Promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1, coordenado por Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (Faculdade de Medicina - UFRJ). Tais atividades consistiram em propostas de produções escritas partindo de dois tipos distintos de *input*, sendo o primeiro sequências lógicas ordenadas de imagens (figuras 7 e 8) e o segundo, textos sinalizados em Libras (figuras 9 e 10).

Figura 7 - tirinha 1



Fonte: <https://blogporque.files.wordpress.com/2013/05/tirinha-turmadamc3b4nica5.png>

⁸ Ver descrição desse banco de dados linguísticos em Freitas *et al.* (2018).

⁹ Foi tomado o cuidado de selecionar para a composição desta pesquisa somente os assistidos sem outras especificações para além da surdez.

Figura 8 - tirinha 2



Fonte:

<http://imagensengracadas.com.br/wp-content/uploads/2014/07/funny-Batman-Superman-raining-umbrella-1.jpg>

Figura 9 - template do vídeo 1



Fonte:<http://tvines.org.br/?p=5760>

Figura 10 - *template* do vídeo 2



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3nztJSc7vo&t=102s>

Em resposta às tirinhas, os assistidos deveriam produzir uma narrativa escrita correspondente à sequenciação não verbal expressa por cada um dos materiais. Já em relação aos textos sinalizados, solicitou-se que a história fosse recontada por meio da escrita em PB. Apesar de não apresentarem um *design* metodológico nos conformes ideais para um ensino construcional de PBL2 (cf. SOARES, 2020; FREITAS, 2020), ambas as propostas experimentais pareceram inicialmente convenientes aos objetivos da coletagem de dados. Assim, o fato de os assistidos não terem contado com qualquer tipo de apoio permitiu aferir até que nível havia padrões (*chunks*) da L2 bem formados como categorias de exemplares na memória, bem como em que medida foram estabelecidas relações associativas com imagens e sinalizações.

É importante ressaltar que tais produções escritas foram autorizadas pelos responsáveis legais dos assistidos para composição do *Corpus NEIS* e, portanto, para serem usadas em investigações científicas. Ao cederem os direitos dos textos por meio do preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1), os representantes de cada informante disponibilizaram também informações que poderiam auxiliar a pesquisa via preenchimento de formulário (ANEXO 2). Com base nisso, foi possível traçar os perfis sociolinguísticos dos participantes, os quais podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 4 - perfis sociolinguísticos dos informantes da pesquisa

Informante	Gênero	Idade	Escolaridade	Tipo e nível de surdez	Idade de exposição à Libras	Idade em que começou atendimento fonoaudiológico	Família
IL2018	M	12	5º ano em escola bilíngue	Congênita profunda	8 anos	8 anos	Surdo de primeira geração
ID2018	M	14	6º ano em escola bilíngue	Congênita profunda	10 anos	14 anos	Surdo de primeira geração
IM2018	F	9	4º ano em escola bilíngue	Congênita profunda	6 anos	6 meses	Surdo de primeira geração
IN2018	F	14	6º ano em escola bilíngue	Congênita severa	10 anos	7 anos	Surdo de primeira geração

Fonte: O autor, 2020.

Na fase 2, a partir de 10 produções escritas pelos informantes listados acima, foram feitas análises quantitativas e qualitativas em vista dos critérios de (a) gramaticalidade, (b) desvios de norma/registro e (c) composição de textualidade. Como as amostras exibiram frequentemente um número alto de padrões construcionais mal formados no PB devido ao não preenchimento de *slots* e descaracterização construcional, o foco concentrou-se na especificação do fenômeno de apagamento de categorias lexicais e gramaticais em uma perspectiva de análise construcional do contexto em que ocorreram.

Diante da notável regularidade dos apagamentos, na fase 3, propôs-se a divisão de 6 subcategorias recorrentes na amostra analisada, a qual será exibida com maior detalhamento no próximo capítulo. Essa divisão, que considerou o contexto de ocorrência dos apagamentos e suas naturezas morfossintáticas, permitiu generalizações a respeito do processo de aquisição do PB por aprendizes surdos, dado que exibiram tendências protótipicas do fenômeno em

questão e suas motivações subjacentes — possibilitando, aliás, que questões sobre o ensino viessem à tona.

Por fim, na quarta fase da metodologia, as categorias de apagamentos foram contempladas em vista de suas possíveis explicações cognitivas alinhadas à maneira que se adquire uma língua em perspectiva emergentista. Nessa etapa, muito além de olhar os fenômenos de apagamentos como simples decorrências de interferências do sistema construcional da L1, de mesclagens construcionais e de supergeneralizações acerca das regras de funcionamento e combinação de construções da L2, foi possível mensurar com diligência como se deram a atuação de processos cognitivos de gerais (BYBEE, 2016), fomentando evidências para elaboração de um contínuo de aquisição, no qual alguns padrões construcionais estariam mais fortalecidos na memória dos aprendizes em detrimento de outros.

Essa perspectiva não pressupõe dizer que tais habilidades estariam “enfraquecidas” nas crianças surdas participantes deste estudo de modo global, uma vez que se tratam de operações cognitivas em constante funcionamento na mente para a estruturação das mais diversas experiências e conhecimentos. Em outras palavras, não fazemos aqui uma distinção pejorativa entre indivíduos surdos e indivíduos ouvintes no que se refere ao funcionamento mental. Ao contrário, indicamos que analogia, categorização, associação transmodal, *chunking* e enriquecimento de memória podem não ser recrutados de modo direcionado à acepção de construções da L2 em vista de propostas de ensino aparentemente pouco funcionais e incapazes de promoverem consciência metacognitiva para a aplicação seriada de tais processos na aquisição.

4. CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Este capítulo se propõe à apresentação dos resultados oriundos da análise dos dados de 10 produções escritas de aprendizes surdos crianças de primeira geração em consonância com as fases 2, 3 e 4 da metodologia descrita no capítulo anterior. Para que isso seja feito de modo consistente, o organizamos em seções específicas, orquestradas de modo condizente com os objetivos inicialmente estabelecidos para este estudo. Assim, na seção 4.1 conceituamos as categorias de apagamentos mapeadas à luz da apresentação de alguns exemplares em perspectiva qualitativa; na seção 4.2, apresentamos os resultados quantitativos relacionados às ocorrências de apagamentos; e, por fim, na seção 4.3, discutimos os resultados no âmbito de suas motivações pelo pouco fortalecimento de processos cognitivos para uso da L2, consolidando interpretações acerca de como a análise dos dados permite discriminar etapas gradientes de aquisição de PBL2 pelos participantes da pesquisa em perspectiva construcional.

4.1 Apreciação qualitativa dos dados e das categorias de apagamentos

Como explorado no capítulo de revisão da literatura, o fenômeno de apagamento de itens em textos escritos em PBL2 por aprendizes surdos já vem sendo contemplado há algum tempo em determinados estudos. Freitas *et al* (2018) e Nascimento *et al* (2019), por exemplo, ao mapearem incompatibilidades morfossintáticas em produções escritas de surdos universitários quanto a problemas envolvendo itens lexicais/gramaticais em padrões construcionais divergentes do PB, apontaram grande recorrência de apagamentos de articuladores subordinativos, tais como preposições, complementizadores e pronomes relativos.

De fato, apagamentos dessas naturezas são esperados na performance de aprendizes cuja L1 apresenta grandes divergências estruturais em relação à LA, como ocorre entre Libras e PB. Entretanto, em se tratando do ensino em uma perspectiva construcionista, entender como o fenômeno de apagamento se materializa em diferentes níveis linguísticos e reflete tendências cognitivas do sistema construído pelos aprendizes — seja Interlíngua (FREITAS & NASCIMENTO, 2020), seja Sistema de Competidores (SOARES, 2018) — constitui-se uma

tarefa elementar para discussão acerca do processo de aquisição de PBL2 por aprendizes surdos, independente de idade.

Dessa maneira, frente à urgente necessidade de maior aprofundamento sobre o fenômeno em questão, neste estudo foram analisadas 10 produções escritas dos participantes descritos anteriormente. Tais dados podem ser vistos na íntegra no quadro abaixo, no qual se encontram divididos de acordo com o informante que os produziu:

Quadro 5 - Dados

Informante	Dado
IL2018 ¹⁰	<p><u>Texto 1</u></p> <p>Pato andar pessoa ver feio branco Preconceito feio branco pato Pato animao andar pessoa ver Pato branco feio Pato embora andar ver água Pato ver mãe Pato falar Eu feio branco mãe falar não vc muito lindo branco.</p>
	<p><u>Texto 2</u></p> <p>Ele super homem anda junto Batman Ele super homem ver raio Super homem pager guardachuva flar Ele super homem anda guardachuva Batmen.</p>
	<p><u>Texto 3</u></p> <p>Era uma vez, uma pata chocando cinco ovos. Começou quebrar ovos. Todos patinhos amarelos e um patinho preto. Os patinhos zombou para ele. Ele esta triste. A pata passear com patinhos. Outros animais também zombar para ele. O patinho quase chorou e lugar da família.</p> <p>Também outros patos, a dona da galinha ignorou para ele. O patinho muito triste. Depois meses, ele está crescendo. Ele perto da mora de cisnes. O pato está escondendo na planta. O cisne achou ele. Ele chamou de pato.</p> <p>Cisne perguntou ele:</p> <p>- por que, você tem que medo e triste?</p> <p>O pato respondeu:</p> <p>- Todo mundo me ignorou e zombar. Por quê sou feio.</p> <p>O cisne disse:</p> <p>- você não é feio, eu gosta de você! Vamos junto com eles!</p> <p>O cisne muito feliz!</p> <p>Finalidade, felizes para sempre!</p>

¹⁰ Neste quadro, constam duas produções escritas do informante IL2018 que giram em torno da mesma proposta de atividade, a saber, os textos 1 e 3. Na ocasião, após a seção de atendimento na qual ele produziu o texto 1, o próprio aprendiz questionou se poderia produzir outro texto, o que lhe foi permitido. Assim, ambos os materiais foram aproveitados para a pesquisa e dispuseram das mesmas condições de produção (cf. capítulo 3).

	<p><u>Texto 4</u></p> <p>Branca de neve me ajuda. Sete anões falou tá bom. Branca de neve falou muito obrigada. Bruxa foi na casinha ela viu a bruxa mal quer maçã ruim para branca de neve Depois Branca de neve morreu no topo de uma colina Príncipe foi um beijo na boca Branca de neve despertou. Branca de neve e príncipe já se casar. Fim.</p>
ID2018	<p><u>Texto 5</u></p> <p>“Patinho feio” mamãe e ovos nascer a primo. Ovos nascer ver igual amrella e terceira ovos nascer ver estranho branca e ao mamae pato ver eles diferente a estranho briga acabar andar vem amigos.</p> <p><u>Texto 6</u></p> <p>Andar a admirar arvores junto Batman e super homem ao ver chuva e ver pegar a e guardachuva a chuva.</p>
IM2018	<p><u>Texto 7</u></p> <p>Patinho branco amarelo. Mamãe patinho ovos. Amarelo patinho branco feio. Pessoa triste HAHAH triste branco. Mamãe branco igual feliz.</p> <p><u>Texto 8</u></p> <p>Cascão peso junto tentar ansado difícil virar cascão peso melhor virar pé virar bom melhor</p>
IN2018	<p><u>Texto 9</u></p> <p>Era uma vez um rei e uma rainha escolha é uma menina chamou nome é Branca de neve. Logo depois a rainha morreu rei e a filha Branca de neve está chorando. O rei outra mulher depois bruxa muito mal conversa no espelho, espelho meu, sou o quê? Espelho, espelho meu falou bruxa não, Branca de neve mais bonita. Bruxa agora raiva chama um caçador. Caçador falei branca de neve, depois branca de neve fugir para na floresta. Branca de neve foi na casinha sete anões. Sete anões casinha dele vem abrir a porta sete anões cama é branca de neve.</p> <p><u>Texto 10</u></p>

	O primeiro patinho nasceu é amarelo. O segundo patinho nasceu é amarelo. O terceiro patinho nasceu é branco muito feio. Porco, galinha, vaca outros animal... todos mundo estamo rir patinho feio. Todo mundo iguais.
--	---

Fonte: o autor, 2020.

A análise detalhada de cada produção escrita (ver apêndice) deu-se em função de alguns critérios próprios que objetivaram a aclaração de apagamentos de diferentes naturezas. Primeiramente, ao contemplar sequências que não formavam padrões construcionais do PB devido a não realização escrita de itens, atentamo-nos à forma dos resultados produzidos pelo aprendiz e ao significado por ela expresso — o que se mostrou viável em virtude dos *inputs* para a condução da tarefa geradora de dados. Uma vez detectado, com a ajuda das tirinhas e dos vídeos, o significado correspondente à forma truncada produzida pelo aprendiz, tornou-se mais claro vislumbrar os contrastes entre padrões utilizados e aqueles que efetivamente refletiam usos gramaticais na L2. Assim, por meio da contraposição entre tais padrões, foi possível mapear que tipos de apagamentos encontravam-se no cerne das divergências construcionais em contextos de realização morfossintática específicos, bem como a maneira que eles se relacionavam com o enfraquecimento de relações intra e inter construcionais e processos cognitivos, refletidos em interferência da L1 e mesclagens.

Como resultado de uma análise nesses conformes, foi possível constatar a existência de 6 categorias específicas de apagamentos, que serão apreciadas quantitativamente na próxima seção. Tais grupos mapeados foram:

1. Apagamento de especificador em construções nominais;
2. Apagamento de articulador em construções coordenadas e subordinadas;
3. Apagamento de morfema em construções lexicais;
4. Apagamento de verbos funcionais em construções de predicação nominal;
5. Apagamento de constituinte em construções argumentais;
6. Apagamento de núcleos verbais predicadores em construções argumentais.

Segundo Castilho (2010), entendemos que construções nominais do PB são regularmente formadas pelo padrão [Especificador NÚCLEO Complemento], sendo os *slots*

das duas extremidades possíveis de serem preenchidos, respectivamente, por formas dependentes (determinantes, quantificadores e pronomes) e predicativas (SAdj, SPrep e SOr), como em (i) [O menino feliz]; (ii) [Muitos homens de fé]; e (iii) [Meu estômago que está doendo]. Sendo assim, a categoria de apagamento de especificador aplica-se aos contextos em que os aprendizes surdos, muito provavelmente em razão da transferência de padrão nominal da Libras, que não admite uso de itens dessa natureza tal qual em PB, não realizam o preenchimento do *slot* à esquerda do núcleo nominal. Como exemplo, vê-se a ocorrência no dado abaixo:

(a) “Branca de neve me ajuda. Sete anões falou tá bom (...)" (IL2018, texto 4)

Reescrita: [A Branca de Neve] disse: me ajuda! [Os sete anões] falaram: tá bom!

Padrões divergentes¹¹: [Especificador + N] vs. [\emptyset + N] em SN's com FS de sujeito.

Outra categoria de grande expressão, que também pode ser explicada previamente em vista dos padrões construcionais da Libras, foi a de apagamento de articuladores de vocábulos e cláusulas. Nesse caso, dividem-se aqueles que estabelecem relações de coordenação por meio da manutenção de nexos semânticos caros à construção de sentidos do texto e aqueles responsáveis pelas construções subordinativas, que pressupõem dependência entre constituintes de níveis distintos. Assim, entendendo a coordenação e a subordinação como operações basilares à produtividade linguística e à capacidade expressiva (DUARTE, 2007), observar casos de apagamentos de conjunções coordenativas, sintagmas preposicionais, complementizadores e pronomes relativos em produções escritas de crianças surdas de primeira geração, tais como os listados de (b) a (e) abaixo, oportuniza o entendimento do

¹¹ Nestas partes, os padrões do PB vêm em primeira posição, ao passo que os prejudicados, utilizados pelos aprendizes surdos, apresentam-se em segunda posição e exibem o sinal gráfico do zero (\emptyset) como indicativo de apagamento. Por meio da comparação, o(a) leitor(a) poderá comparar e constatar em que posições houve apagamentos.

como os aprendizes utilizam estratégias combinatórias de construções de modo gradiente, dados os diferentes níveis linguísticos que apresentam.

(b) “O terceiro patinho nasceu é branco muito feio (...)" (IN2018, texto 10)

Reescrita: [O terceiro patinho nasceu] e [é [branco] e [muito feio]].

Padrões divergentes: $[S_{(esp+Adj+N)k} V_{Flexionado} e (pro)_k V_{FUNCIONAL} PSuj_{(Adj e Adv+Adj)}]$
 $vs. [S_{(esp+Adj+N)k} V_{Flexionado} \emptyset (pro)_k V_{FUNCIONAL} PSuj_{(Adj \emptyset Adv+Adj)}]$

(c) “Branca de neve foi na casinha sete anões (...)" (IN2018, texto 9)

Reescrita: Branca de Neve foi na casinha [de [os sete anões]]

Padrões divergentes: $[S V_{Flexionado} OBL_{(prep+esp+N+prep+esp+N)}]$ vs. $[S V_{Flexionado} OBL_{(prep+esp+N+\emptyset+O+N)}]$

(d) “(...) ao mamae pato ver eles diferente” (ID2018, texto 5)

Reescrita: A mamãe pato vê [que eles são diferentes]

Padrões divergentes: $[S_{(esp+N)} V_{Flexionado} [que [S V_{FUNCIONAL} PSuj] e [V_{Flexionado} OBL_{(prep+esp+N+comp)}]]]$ vs. $[S_{(esp+N)} V_{\emptyset} [\emptyset S \emptyset PSuj] \emptyset [OBL_{(\emptyset+esp+\emptyset+comp)}] V_{Flexionado}]$

(e) “O rei outra mulher depois bruxa muito mal conversa no espelho (...)" (IN2018, texto 9)

Reescrita: O rei conheceu outra mulher depois, [uma bruxa muito má [que conversa com o espelho]]

Padrões divergentes: [SN [que SOr]] vs. [SN [\emptyset SOr]].

Ainda quanto às categorias [+ GRAMATICAIS], o apagamento de morfemas sobressai-se enquanto um fenômeno em que o aprendiz não preenche o *slot* correspondente a morfemas específicos em construções de nível morfológico nominais [Lexema-morfema] ou verbais [V-morfema], conforme mostram os dados (f) e (g). Apesar de alojado no nível morfológico, trata-se de um tipo de apagamento que repercute desvios em outros planos, na medida em que os morfemas se mostram responsáveis em grande proporção pela particularização de eventos em termos de modo, tempo e aspecto e por relações morfossintáticas e discursivas, tais como marcação de concordância, alternância de turnos de fala e atribuição de papéis temáticos.

(f) “Porco, galinha, vaca outros animal (...)" (IN2018, texto 10)

Reescrita: Porco, galinha e outros [anima-**is**]

Padrões divergentes: [Lexema-morfema de plural] vs. [Lexema- \emptyset]

(g) “(...) terceira ovos nascer ver estranho branca” (ID2018, texto 5)

Reescrita: O terceiro ovo [nasceu] e a mamãe patinho [viu] a cor branca estranha.

Padrões divergentes: [V-morfema de MTA] vs. [V- \emptyset]

Além disso, no âmbito da predicação nominal, especificamente no padrão [S V FUNCIONAL X], destaca-se o apagamento de V FUNCIONAL, isto é, o verbo que se caracteriza como um item gramatical, de natureza relacional como os conectivos, que se presta à união do predicativo ao sujeito (LUFT, 1983). Possivelmente, para além da interferência da L1 no caso de aprendizes surdos, esse fenômeno decorre também do fato de o V FUNCIONAL não apresentar grande significância lexical na maioria dos casos, visto que seu papel se encerra na atribuição

de estatuto oracional à sentença projetada pela predicação nominal e na especificação de marcas aspectuais, modais e temporais. Um exemplo dessa tipologia pode ser visto abaixo, em (h):

(h) “(...) ver mãe pato falar eu feio branco” (IL2018, texto 1)

Reescrita: O pato vê a mãe e fala: [eu **sou** feio porque sou branco]

Padrões divergentes: [S V_{FUNCIONAL} PSuj] vs. [S Ø PSuj].

Foram mapeados ainda casos de apagamentos envolvendo padrões de teor [+ LEXICAIS] representados pelas categorias de apagamento de constituintes e apagamento de predicadores verbais. Em relação ao primeiro, destacam-se instâncias em que o aprendiz surdo não suprime somente partes componentes de um dado sintagma, mas sim toda a unidade que desempenha um papel sintático-semântico específico, geralmente em padrões semi-preenchidos. Por sua vez, em relação ao segundo, notam-se recorrências de apagamentos de predicadores verbais, problema que acomete o êxito em produções de construções de estrutura argumental e denuncia arcabouço lexical reduzido. Ambos os problemas podem ser vistos nos dados abaixo, respectivamente.

(i) “(...) ao ver chuva e ver pegar a e guardachuva a chuva” (ID2018, texto 6)

Reescrita: Ao ver a chuva e ver [o Batman], [Super Homem] pega o guarda-chuva para se proteger da chuva.

Padrões divergentes: [V O] vs. [V Ø]; [S V O] vs. [Ø V O];

(j) “Mamãe patiho ovos (...)” (IM2018, texto 7)

Reescrita: A mamãe patinho **tinha** ovos

Padrões divergentes: [S V O] vs. [S Ø O].

Como se vê, os apagamentos em produções escritas de aprendizes surdos não se restringem a categorias articulatórias, nem se mostram unicamente subsidiados por impactos do sistema gramatical da L1, o que é evidenciado pela própria variedade que esse fenômeno exibe. Na próxima seção, serão apresentados os resultados quantitativos da análise dos dados, a fim de refletirmos acerca de como tais ocorrências corroboram a hipótese de uma aquisição de L2 centrada no uso e regulada por gradiência.

4.2 Apreciação quantitativa da frequência de ocorrência das categorias de apagamento

A partir das análises das 10 produções escritas dos participantes desta pesquisa segundo as diretrizes anteriormente apresentadas, foram mapeadas 189 ocorrências de apagamentos divididas de acordo com os grupos tratados qualitativamente na seção anterior. Essa taxonomia fornece informações significativas acerca do processo de aquisição de PBL2 pelos aprendizes aqui referidos, visto que os situam em uma escala gradiente de níveis distintos de ativação dos processos cognitivos de domínio geral como facilitadores para o armazenamento de padrões bem formados em PB na memória.

Organizado de modo a cruzar informações quanto ao quantitativo de dados por categoria, informante e texto, o quadro abaixo apresenta detalhadamente a divisão das ocorrências em escala decrescente.

Quadro 6 - distribuição de ocorrências por categorias e informantes

	Informante IL2018				Informante ID2018		Informante IM2018		Informante IN2018		Total de apagamentos por categoria	
	Text o 1	Text o 2	Text o 3	Text o 4	Text o 5	Text o 6	Text o 7	Text o 8	Text o 9	Text o 10		
Apagamento de especificador	13	8	5	9	5	1	8	2	12	1	64	33,86%
Apagamento de articulador	1	3	4	3	4	2	5	1	10	6	39	20,63%
Apagamento de	8	1	3	2	7	1	1	1	2	2		14,81%

morfema										28	
Apagamento de V FUNCIONAL	3	0	7	0	1	0	6	5	2	1	25 13,23%
Apagamento de constituinte	1	0	3	1	5	3	3	2	3	0	21 11,11%
Apagamento de predicador	2	0	0	3	1	1	2	1	2	0	12 6,35%
Total de apagamento por texto	28	12	22	18	23	8	25	12	31	10	Total de apagamentos: 189 (100,0%)

Fonte: O autor (2020).

No topo da escala, com expressão de 33,86%, encontram-se os apagamentos de especificadores, que se alojaram exclusivamente em construções nominais. Há de se considerar ainda que dessas ocorrências, destacam-se especificações a respeito das funções sintáticas desempenhadas pelos SN's, sendo 44 sujeitos, 11 objetos diretos e 9 oblíquos. Tal dificuldade de os aprendizes produzirem padrões nominais com o *slot* à esquerda do núcleo preenchido induz a visão de que construções elementares da LA, tais como [S V O] e [S V OBL], podem ser falhamente percebidas como exemplares do PB no que diz respeito ao padrão do SN, o que abre caminho, inclusive, para estudos futuros a respeito do processamento construcional.

Em segundo lugar, com relevância de 20,63% na amostra analisada, observam-se os apagamentos de articuladores, categorias essenciais à formação de padrões em níveis mais altos que o vocabulário, como expressões compostas por encaixamento de itens e sentenças complexas. Nesse grupo mapeado, apontamos algumas distinções quanto ao contexto morfossintático, visto que, no âmbito da articulação entre vocabulários, houve maior tendência ao apagamento de articuladores subordinativos (SPrep's), com 15 ocorrências em detrimento de somente 01 de articulador coordenativo; por outro lado, no âmbito da articulação entre sentenças, observou-se um total de 16 apagamentos de conjunções coordenativas e 07 de articuladores subordinativos, dos quais se dividem 05 de complementizadores e 02 de pronomes relativos.

Em terceira posição, com 14,81%, notam-se os apagamentos de morfemas em construções no âmbito morfológico. Esses apagamentos invictaram estritamente a formação de esquemas nominais [LEXEMA + SUFIXO] e de esquemas verbais [V + SUFIXO], em que os sufixos mostraram-se encarregados da expressão de categorias gramaticais de número, pessoa, tempo, modo e aspecto. Dentre essas ocorrências, veem-se 26 dados de apagamentos de morfemas em construções morfológicas verbais e 02 em construções morfológicas nominais, números que representam a grande dificuldade de os aprendizes surdos em questão para representarem na escrita relações morfossemânticas por meio de recursos linguísticos disponíveis na L2.

Com um percentual de 13,23%, em quarta posição, localizam-se os apagamentos de V FUNCIONAL em construções de predicação nominal. Em relação a esse grupo, foi controlada a categoria de tempo verbal dos itens apagados, posto o fato de essa informação ser substancial a futuros trabalhos relativos à aquisição de categorias semânticas de verbos do PB por aprendizes de L2 e à produção de exercícios e materiais didáticos específicos para o ensino de tempos verbais e de predicação nominal. Dessa maneira, percebemos que na amostra selecionada houve forte tendência ao apagamento de V FUNCIONAIS no presente (12 dados), seguido pelo pretérito imperfeito (09 dados) e pretérito perfeito (04 dados), todos no modo indicativo¹².

Na penúltima posição na escala, representando 11,11% do total dos dados, percebem-se os apagamentos de constituintes sintáticos, uma categoria que implicou, muitas vezes, uma leitura dificultada, que só pôde ser restituída pelo acesso aos textos motivadores. Desses casos, ressaltam-se 10 apagamentos de sujeitos, 06 de objetos diretos, 03 de adjuntos adverbiais (não preposicionados), 01 de complemento oblíquo relativo e 01 de adjunto adnominal (preposicionado). Apesar de não termos percebido certa regularidade motivacional para o apagamento desses constituintes, sem dúvidas um fator que se mostra concorrente a esse posto é o de domínio baixo de padrões lexicais refletido em pouco manejo de vocabulário da L2.

¹² Apesar de haver uma variação grande nas escolhas flexionais realizadas além de tantas não realizadas em um mesmo texto, os tempos e modos verbais dos verbos relacionais apagados foram depreendidos com base nas especificações dos eventos dos *inputs* de que partiram os aprendizes.

Por fim, com menor expressividade, 6,35%, apreciamos os apagamentos de predicadores verbais. Esses inibiram a formação de padrões de predicação aceitáveis na LA, refletindo, em sua maioria, interferências de padrões construcionais da L1, em que a elisão do item verbal é permissível pelas forças cognitivas que regem as relações no *constructicon*. Houve, ademais, 2 casos em que o predicador foi suprimido em padrões de perífrase verbais, nos quais os aprendizes não preencheram o *slot* de V2, presumivelmente em virtude do fato de já haver um item verbal preenchido.

Essas informações de ordem quantitativa, que serão direcionadas à discussão sobre a aquisição de PBL2 pelos aprendizes surdos de que trata o presente estudo, refletem particularidades que individualizam a aprendizagem de escrita de uma L2 por surdos em comparação ao processo de aprendizagem de escrita de ouvintes, que apresenta muitos fenômenos subsidiados por aspectos fonéticos-fonológicos. Assim, a frequência regular observada, bem como os contextos de realizações dos apagamentos elencados, falam a favor de um processo gradiente e regrado por apropriação de processos cognitivos de domínio geral e por criação de maiores hábitos linguísticos com *inputs* ricos e pertinentes da L2

4.3 Generalizações a respeito da aquisição de PBL2 em perspectiva construcional

Os resultados quantitativos de cada categoria de apagamento mapeada permitiram o controle dos padrões construcionais do PB mais comprometidos em cada caso. Essa informação mostrou-se imprescindível à pesquisa desenvolvida, dado que possibilitou a percepção de como os aprendizes surdos exibem diferentes graus de apreensão linguística da L2, na medida em que se valorizou a construção como unidade mínima de análise e aquisição. Desse modo, visando a uma interpretação centrada no uso para o processo de aquisição de PBL2 por surdos, buscamos discutir nesta seção as relações pressupostas entre os apagamentos, os processos cognitivos de domínio geral, os processos típicos da Interlíngua e uma escala estimada de aquisição construcional.

Dentre as porções apagadas deve-se considerar a especificidade semântica em termos de força gramatical e nível de expressão lexical. Adotar tal ponto aqui não significa falar a favor de uma concepção formalista que separe léxico de gramática, mas de reconhecimento de significados de itens que ocupam *slots* em construções específicas do PB e o modo como estes

colaboram à expressão holística de tais unidades. Por esse ponto de vista, as categorias de apagamentos debatidas nas seções anteriores podem ser precisamente divididas da seguinte maneira:

- (a) Apagamento de porções [+ GRAMATICAIS] sem informação lexical;
- (b) Apagamento de porções [+ GRAMATICAIS] com considerável informação lexical;
- (c) Apagamento de porções [- GRAMATICAIS] de alta informação lexical.

No primeiro grupo, alocam-se os especificadores de construções nominais e os articuladores, que, como o nome sugere, são altamente gramaticais e não externalizam quaisquer tipos de conhecimento lexical do PB, posto que se encontram a serviço do aparato linguístico articulatório e da expressão de categorias funcionais, como, por exemplo, a definitude. No segundo, podemos situar os verbos funcionais e o morfemas, os quais, apesar de serem formativos notadamente gramaticais, resguardam ainda certa informação, ao passo que delimitam nocionalmente eventos linguísticos. No terceiro, com nível opaco de aspecto gramatical e, portanto, com nível alto de informação lexical, encontramos os predicadores verbais e os constituintes a eles relacionados que ocupam os papéis participantes de construções argumentais.

Subcategorizar os apagamentos a partir desses critérios mesmo em uma perspectiva construcional revela que aprendizes de L2 tendem a reconhecer mais facilmente componentes linguísticos que exortem valor lexical. Assim, justifica-se que um estudo sobre o fenômeno de apagamento em produções escritas de aprendizes surdos encontre um número maior de omissões de categorias mais [+ GRAMATICAIS]. Além disso, no caso dos aprendizes surdos usuários de Libras como L1, ainda é possível mencionar o fato de o sistema articulatório desta língua sobrepor-se, em uma tendência natural, ao do PB, haja vista o fato de essa classe de palavras nem sempre ser materializada foneticamente em itens lexicais, mas aparentemente incorporada a aspectos da ordenação e de ordem suprasegmentais.

Tendo em vista tais propriedades das porções frequentemente apagadas e em observação estrita dos padrões construcionais em que elas sistematicamente se inseriram, chegamos à conclusão de que 7 construções do PB apresentam representações comprometidas

no grupo de aprendizes analisados. Percebemos, ainda, que esses padrões podem ser divididos entre os níveis morfológico, morfossintático e sintático do PB, conforme aponta o quadro abaixo:

Quadro 7 - padrões enfraquecidos

NÍVEL MORFOLÓGICO	[V-sufixo] [Lexema-sufixo]
NÍVEL MORFOSSINTÁTICO	[Esp N comp] [N SPrep N]
NÍVEL SINTÁTICO	[SVO] [S V _{AUXILIAR} V Comp] [S V _{FUNCIONAL} X]

Fonte: O autor (2020).

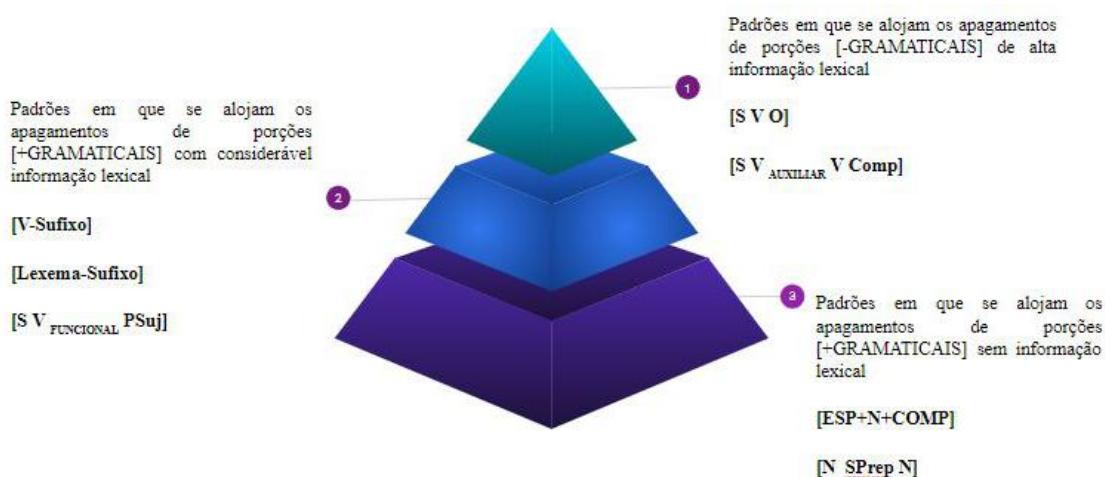
Em termos de prejuízo, notamos que o nível morfossintático se destaca em detrimento dos outros dois, apesar de se tratar de um nível que pode ser apontado como intermediário entre ambos. Esse fato chama atenção para explicações cognitivas subjacentes à ASL, uma vez que as construções deste nível são provenientes dos apagamentos de itens [+ GRAMATICAIS] sem informação lexical, o que sustenta a hipótese de que o contexto linguístico se torna, em razão disso, mais suscetível a interferências da L1 e à pouca ativação de raciocínio metacognitivo aplicado à estruturação da L2. Em outros termos, o desbotamento semântico de alguns itens que figuram nas construções do nível morfossintático pode ser um fator para que a elisão ocorra por interferência direta da L1.

Conforme visto na seção 2.4, em abordagem cognitivo-funcional a interferência da L1 pode ser tratada como um subprocesso de natureza analógica, dado que se trata do “estabelecimento de analogias entre o conhecimento linguístico já adquirido e os *inputs* da L2 manifestado em sobreposição de padrões construcionais de diversos níveis linguísticos da L1, os quais são preservados em contextos específicos de divergências interlingüísticas”

(NASCIMENTO *et al*, 2019, p. 149). Considerando, ademais, os contextos construcionais em que ocorrem os apagamentos por interferência analógica da L1, parece prudente apontar que tais construções ainda carecem de fortalecimentos, isto é, necessitam ser salientes como *chunks* aos aprendizes, para que sejam bem representadas na memória e ocorram sem lacunas.

Com base nisso, pode-se propor a seguinte escala de representação mental:

Figura 11 - Escala de representação mental de padrões construcionais do PB



Fonte: O autor (2020).

De modo geral, o diagrama acima ilustra a maneira como os padrões comprometidos pelos apagamentos mapeados se encontram representados na memória dos participantes da pesquisa. Em perspectiva ascendente, notamos que na base da pirâmide estão os padrões do nível morfossintático, que não constituem *chunks* para os aprendizes; no nível intermediário, veem-se os padrões morfológicos e o padrão de predicação nominal, os quais parecem instáveis na Interlíngua por apresentarem representações moderadas; por fim, no topo da pirâmide e caracterizados por um maior grau de representação cognitiva, estão os padrões de natureza sintática. Tais resultados evidenciam a intrínseca relação entre os apagamentos, as

naturezas semânticas das porções apagadas e os padrões construcionais do PB já adquiridos plenamente, adquiridos com lacunas e não adquiridos.

Especificamente quanto ao recrutamento dos processos cognitivos de domínio geral, podemos depreender, inicialmente, algumas generalizações que se esbarram diretamente a questões relacionadas ao ensino de PB como L2 para aprendizes surdos. Obviamente, conforme discutido nos capítulos 1 e 2, os processos cognitivos de domínio geral atuam a todo tempo na mente de indivíduos, independente de suas condições linguísticas, e incidem sobre o armazenamento de conhecimentos de diferentes domínios empíricos. Entretanto, muitas vezes aprendizes de L2, seja por falta de rotinas e experiências com o uso da nova língua, seja por razões de outras ordens, não têm autonomia suficiente para a utilização espontânea dos processos cognitivos de domínio geral como facilitadores da aprendizagem – o que pode ser, também, decorrente de metodologias de ensino pouco satisfatórias.

Assim, a teorização proposta pela LFCU fornece subsídios para o reforço dos processos cognitivos em contexto pedagógico, por meio de abordagens didáticas e recursos apropriados a um trabalho centrado no uso contextualizado de construções da LA. A partir da análise de dados de um fenômeno particular como o apagamento, pode-se refletir sobre o ensino de construções de modo mais claro, na medida em que as lacunas parecem indicar explicitamente os padrões (semi)esquemáticos ainda de baixa representatividade na rede dos aprendizes.

Alinhados a isso, os próprios fenômenos interlingüísticos há muito difundidos na literatura de ASL (BROWN, 1984; SELINKER, 1972, 1979), tais como transferências, mesclagens e supergeneralizações, analisados nessa perspectiva, proporcionam visões mais centradas no uso sobre a interação entre o *constructicon* base (L1) e o *constructicon* alvo (L2). Enquanto a analogia e a associação definem-se como motivadoras dos processos de interferência da L1 e mesclagens construcionais, notados, em sua maioria, nos casos em que as diferenças tipológicas entre as línguas desembocaram em produtos incompatíveis, quer explicados em razão do que se sabe sobre a mesma estrutura na L1, quer provindos de combinações destoantes, esses mesmos processos bem como *chunking* e categorização necessitam de fortalecimentos para que os aprendizes armazenem padrões elementares do PB na memória.

Em suma, os apagamentos configuraram-se como um ponto de partida para a interpretação sobre como ocorre a emergência de construções do PB na mente dos indivíduos participantes deste estudo. Dessa forma, destacamos que o processo de escrita em L2 não se esgota nas previsibilidades contextuais relacionadas às distâncias construcionais entre as línguas, mas antes pode ser explicado pelo desbotamento de processos cognitivos que operam de modo fortalecido em relação ao uso da L1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, há muita complexidade por detrás da investigação de produções linguísticas de aprendizes de línguas adicionais. Em se tratando da escrita de aprendizes surdos em PBL2, tais complexidades se elevam exponencialmente diante de especificações desse grupo ainda pouco conhecidas e difundidas. Em razão da ausência de metodologias de ensino de L2 ao longo da vida escolar desse público, apesar de hoje a Educação Bilíngue ser apontada como modelo vigente, frequentemente cidadãos surdos ficam à margem de contextos sociocomunicativos que requerem em alguma medida a utilização e decodificação da língua portuguesa escrita. Por isso, a discussão a respeito do processo de aquisição de PBL2 por surdos faz-se imoderadamente pertinente a reformulações de obstáculos para a oferta de um ensino sólido e correlato a propostas verdadeiramente bilíngues.

Nesta pesquisa, buscamos situar os pressupostos da LFCU e da GCBU e as considerações de pesquisas recentes sobre aquisição de escrita por surdos realizadas no Brasil pelo mesmo viés teórico, tais como os estudos de Freitas *et al* (2018), Soares (2018), Nascimento *et al* (2019) e Freitas & Nascimento (2020). Com base nessas considerações, investigamos produções escritas por crianças surdas de primeira geração com o intuito de mapearmos, em uma perspectiva construcional da linguagem humana, graus de representação mental do PBL2 pressentidos no grupo analisado. Assim, nossas condutas metodológicas perpassaram tratamentos quantitativos e qualitativos acerca do fenômeno de apagamento repercutido em textos escritos produzidos em resposta a atividades didáticas geradoras de dados.

Nossos resultados demonstraram que o fenômeno de apagamento – inicialmente discutido nos trabalhos revisados – apresenta 6 categorias distintas de materialização, que podem indicar danos na representação cognitiva de pelo menos 7 padrões construcionais do PB distribuídos nos níveis morfológico, morfossintático e sintático. Essa informação nos rendeu reflexões a respeito de como crianças surdas de primeira geração aprendizes de PBL2 podem encontrar dificuldades de recrutamento de processos mentais de domínio geral responsáveis pela aquisição de quaisquer conhecimentos, que puderam ser apontados como fortalecidos em relação à base construcional da L1, haja vista múltiplas ocorrências de transferências, mas enfraquecidos em relação ao processamento de construções da L2.

Nessa perspectiva, além de pioneira, a discussão aqui iniciada contribui não só para a interpretação da ASL em uma perspectiva relativamente nova nos Estudos Linguísticos aplicada a um público igualmente pouco explorado, mas também ao ensino de PBL2 em geral. Por meio dos resultados, legitima-se a consistência da abordagem construcional para o tratamento de fenômenos linguísticos gradientes e, propriamente, para o ensino de línguas, seja em contexto de língua materna, seja no contexto de L2.

Especialmente em relação à comunidade surda, são inegáveis os benefícios decorrentes deste trabalho, posto que o modelo gramatical oferecido pela GCBU, apesar de sólido, tem sido pouco aplicado ao ensino e à discussão do processo de aquisição de conhecimentos linguísticos por pessoas surdas no Brasil e no exterior. Dessa maneira, entendemos que os debates com relação à teoria e à análise de dados aqui expostos não se limitam ao escopo da Linguística Teórica, uma vez que trazem consigo inúmeras possibilidades de extensão às diversas áreas investigativas que abarcam a comunidade surda e suas demandas educacionais, como, por exemplo, a Linguística Aplicada.

Por fim, explicitamos a consciência de que a pesquisa a respeito dos apagamentos em produções escritas de aprendizes surdos não se encerra nos resultados deste estudo, tampouco os postulados sobre as estratégias cognitivas alçadas em favor da aquisição do PB. Reconhecemos, na verdade, a premência de que este tema seja retomado em pesquisas acadêmicas mais aprofundadas, a fim de que sejam refinados aspectos teórico-metodológicos sobre a relação entre aprendizes surdos e aquisição de linguagem em uma perspectiva cognitivo-funcional capaz de situar cada vez mais essa comunidade de fala na agenda vigente de pesquisas linguísticas centradas no uso. Assim, estimamos que os resultados sejam convertidos em ações pedagógicas diretas e teoricamente orientadas, visando ao deslocamento do ensino de PBL2 para surdos brasileiros do espaço da ineficiência, de modo a contribuir à formação de indivíduos capacitados ao uso autônomo da L2 nos mais diversos contextos sociocomunicativos.

REFERÊNCIAS

- ARBIB, Michael A. The envolving mirror system: a neural basis for language readiness. In: CHRISTIANSEN, Morten H.; KIRBY, S. (Eds). **Language evolution**. Oxford: University Press, p. 182-200, 2003.
- BERLIN, B.; KAY, Paul. **Basic color terms**: their universality and evolution. Berkeley: University of California Press, 1969.
- BYBEE, Joan. **From usage to grammar**: the mind's response to repetition. *Language*, vol. 82, no. 4, pp. 711-733, dec., 2006.
- BYBEE, Joan. Usage-based grammar and second language acquisition. In: P. Robinson and N. Ellis(eds.), **Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition**. New York: Routledge. 216-236, 2008.
- BYBEE, Joan. **Língua, Uso e Cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- BROWN, Douglas. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Coordenação e subordinação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Orgs); BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERRARI, Lilian Vieira. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1^a ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística Funcional**: teoria e prática. 1^a ed. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2015.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antonio; CEZÁRIO, Maria Maura da Conceição. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística Funcional**: teoria e prática. 1^a ed. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2015.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed, 4^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FILLMORE, Charles. An alternative to checklist theories of meaning. In: COGEN, C; THOMPSON, H; THURGOOD, G; WHISTLER, K. (eds.). **Proceedings of the Berkeley Linguistic Society**. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, pp. 123-131, 1975.

FREITAS JR, Roberto; SOARES, Lia Abrantes Antunes; NASCIMENTO, João Paulo da Silva; XAVIER, Hosana Sheila da Silva Rosa. **Será um grande de aprendizado:** uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 - Interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. Rio de Janeiro. Pensares em revista, v. 01, p. 0729, 2018.

FREITAS JR, Roberto de; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Aquisição e ensino de PBL2 para surdos: um estudo de caso sobre a hipótese do choque construcional na interlíngua. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). **Aprendizes surdos e escrita em L2:** reflexões teóricas e práticas – 1^a Edição. 2020.

FREITAS JR, Roberto de. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 de surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs) **Aprendizes surdos e escrita em L2:** reflexões teóricas e práticas – 1^a Edição. 2020.

FREITAS JR, Roberto de; CASTANHEIRA, Dennis da Silva; NASCIMENTO, João Paulo da Silva; ROCHA, Júlia Souza Agnese da. **As microconstruções [(X) Correr SN]foc e [(X) Chegar SN]foc:** uma discussão sobre estrutura argumental à luz da GCBU. No prelo.

GIVÓN, Talmy. **Syntax:** a functional-typological introduction. Amsterdã: John Benjamins, v. 1, 1984.

GOLDBERG, Adelle. **Constructions.** Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adelle. **Constructions at work: the nature of generalization in language.** Cambridge: University Press, 2006.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra. **Tranvisty in Grammar and Discourse.** Language, v. 56, n. 2, pp. 251-299, jun, 1980.

JAMES, William [1890]. **Principles of psychology.** New York: Dover, 1950.

LABOV, William. The boundaries of words and their meaning. In: BAILEY, C.; SHUY, R. (eds.). **New ways of analyzing variation in English.** Washington DC: Georgetown University Press, 340-373, 1973.

LABOV, William. Denotational structure. In: FARKAS, D; JAKOBSEN, W; TODRYS, K. (eds.). **Papers from the Parasession on the Lexicon.** Chicago: Chicago Linguistic Society, 220-260, 1978.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar: descriptive applications**. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. 4^a edição. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; SOARES, Lia Abrantes Antunes; FREITAS JR, Roberto. **Os bastidores da escrita**: análise cognitivo-funcional de processos cognitivos operantes na aquisição de PBL2 por surdos bilíngues. *Revista Diálogos, RevDia*, 2019.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. **A escrita de crianças surdas em PBL2**: uma investigação baseada no uso sobre a aquisição e o desenvolvimento de L2 escrita. 10^a Semana de Integração Acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Caderno de Resumos: Centro de Letras e Artes. Artigo 82, p. 8. 2019. Disponível em:

<https://sistemasiac.ufrj.br/cadernoController/gerarCadernoResumo/32000000>

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. **Investigando a construção [(X) V SN] com verbo chegar no PB sincrônico**. 10^a Semana de Integração Acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Caderno de Resumos: Centro de Letras e Artes. Artigo 82, p. 8. 2019. Disponível em:

<https://sistemasiac.ufrj.br/cadernoController/gerarCadernoResumo/32000000>

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. **Para conhecer comunidades surdas**: apontamentos iniciais sobre culturas, direitos e demandas sociais. Texto publicado no site “A menina neurodiversa”. 2019. Disponível em:

<https://ameninaneurodiversa.wordpress.com/2019/11/24/para-conhecer-comunidades-surdas-a-pontamentos-iniciais-sobre-culturas-direitos-e-demandas-sociais/>

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; CASTANHEIRA, Dennis da Silva. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCNs de língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas – 1^a Edição. 2020.

ODLIN, Terence. **Cross-linguistics influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

PINHEIRO, Diogo. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. In: ALVARO,

P. T.; FERRARI, L. (Orgs.). **Linguística Cognitiva**: dos bastidores da cognição à linguagem. Campos: Brasil Multicultural, 2016.

PINHEIRO, Diogo. Linguística funcional-cognitiva: fundamentos teóricos e aplicação ao ensino de língua. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs) NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1ª Edição**. 2020.

RIBEIRO, Fernanda da Silva. **A rede construcional de movimento causado do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROSCH, E. et al. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*. 1976, 8, pp. 382-439. SAEED, J. **Semantics**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

SANKOFF, Gillian; BROWN, Penélope. **The origins of syntax in discourse**: a cse study of Tok Pisin relatives. *Language*, v. 52, n. 3, pp. 631-666, set. 1976

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

SOARES, Lia Abrantes Antunes. **A emergência de um sistema de competidores**: um estudo cognitivo-funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1ª Edição**. 2020.

TAYLOR, Wilson. **Cloze procedure**: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, Questia Trusted Online Research, v. 30, p. 415-433, 1953.

TOMASELLO, Michael. **As origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2003.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Projeto NEIS - Núcleo de Estudos sobre Interlíngua e Surdez – UFRJ

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

Você está sendo convidado a disponibilizar os textos de seus filhos para compor base de dados do projeto de pesquisa NEIS-UFRJ, de responsabilidade dos pesquisadores Roberto Freitas Junior e Lia Abrantes Antunes Soares. Os textos serão usados como objeto de investigação linguística, sem identificação de seus autores.

Eu, _____, RG no _____, declaro ter sido informado sobre o trabalho de pesquisa a ser realizado e autorizo o uso dos textos produzidos por mim, ao projeto de pesquisa supracitado.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

ASSINATURA

ANEXO 2 - FORMULÁRIO DE PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO

INFORMAÇÕES SOBRE O PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:	Sexo:	Idade:	Ano da coleta:
Escolaridade			
Escola pública ()	Escola particular () / Bilíngue ()	Regular ()	
Nome da escola:			
Surdez e família			
Congênita (nascimento) ()			
Nível da perda: profunda ()	severa ()	moderada ()	leve ()
Perda auditiva: _____ % OD _____ % OE			
Pai: ouvinte () surdo ()	Mãe: ouvinte ()	surda ()	
Seus pais aprenderam libras?			
Mãe: sim () não ()	Pai: sim () não ()	Irmãos: sim () não ()	
Como você se comunica com seus pais e irmãos?			
() Libras	() gestos	() português oral	() português escrito
Em casa, seus pais faziam exercícios orientados pelo fonoaudiólogo?			
não ()	às vezes ()	sempre ()	
Atendimento fonoaudiológico			
Nunca ()	Sim ()		
Clínica/ hospital consultório: particular () público ()			
Frequência por semana: criança: _____ vez(es) adolescente: _____ vez(es) adulto: _____ vez(es).			
O fonoaudiólogo usava libras durante o atendimento? Sim () Não ()			
O fonoaudiólogo ensinou você a ler e a escrever? Sim () Não ()			
Você faz leitura labial? não ()	muito bem ()	pouco ()	muito pouco ()
Contato com a Libras			
com os pais ()	com o fonoaudiólogo ()	com amigos ()	na escola ()

Informante/Representante legal

APÊNDICE - QUADRO DE ANÁLISE DE DADOS

IL2018 - Texto 1					
<i>Forma</i>	<i>Significado</i>	<i>Representação prototípica no PB</i>	<i>Representação lacunada utilizada pelo aprendiz</i>	<i>Categoria de apagamento</i>	<i>Contexto morfossintático</i>
[Pato andar]	O pato anda.	[S _(esp+N) V _{Flexionado}]	[S _(Ø+N) V _Ø]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
[pessoa ver feio branco]	A pessoa vê um pato branco feio.	[S _(esp+N) V O _(esp+N+comp)]	[S _(Ø+N) V O _(Ø+Ø+comp)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de constituinte	N núcleo de OD
[Preconceito feio branco pato]	O pato branco e feio sofre preconceito.	[S _(esp+N+comp+comp) V O]	[O Ø S _(comp+comp+Ø+N)] Padrão construcional da L1	Apagamento de predicador	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
[pato animao andar]	O animal pato anda.	[S _(esp+N+comp) V _{Flexionado}] [genérico + específico]	[S _(Ø+comp+N) V _Ø] [específico + genérico]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
[pessoa ver Pato branco feio]	A pessoa vê o pato branco feio.	[S _(esp+N) V _{Flexionado} O _(esp+N+comp+comp)]	[S _(Ø+N) V _Ø O _(Ø+N+comp+comp)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
[Pato embora]	O pato vai embora.	[S _(esp+N) V AAdv]	[S _(Ø+N) Ø AAdv]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de	Predicador

				predicador	
[andar ver água pato]	O pato anda e vê a água.	$[S_{(esp+N)} V_{Flexionado} e (S) V_{Flexionado} O_{(esp+N)}]$ Padrão construcional da L1	$[V_\emptyset V_\emptyset O_{(\emptyset + N)} S_{(\emptyset + N)}]$	Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
[ver mãe Pato falar Eu feio branco]	O pato vê a mãe e fala: eu sou feio porque sou branco.	$[S_{(esp+N)} V_{Flexionado} O_{(esp+N)} e V_{Flexionado}]$: $[S_{(pronome)} V_{FUNCIONAL} PSuj]$, $[SC V_{FUNCIONAL} PSuj]$ Mesclagem Construcional (padrões copulativos)	$[V_\emptyset O_{(\emptyset + N)} S_{(\emptyset + N)} V_\emptyset]$: $[S_{(pronome)} \emptyset PSuj]$, $[\emptyset \emptyset PSuj]$ Padrão construcional da L1	Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
				Apagamento de articulador coordenativo	Entre cláusulas
[mãe falar não vc muito lindo branco.]	A mãe fala: não, você é muito lindo branco.	$[S_{(esp+N)} V_{Flexionado}]$: $[AAdv S_{(pronome)} V_{FUNCIONAL} PSuj]$ $(intens + Adj + Adj)$	$[S_{(\emptyset + N)} V_\emptyset]$: $[AAdv S_{(pronome)} \emptyset PSuj]$ $(intens + Adj + Adj)$	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal

IL2018 - Texto 2

Ele super homem anda junto Batman Ele super homem ver raio Super homem pager guardachuva flar Ele super homem anda guardachuva Batmen.

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
-------	-------------	---------------------------------	--	-------------------------	--------------------------

[Ele super homem anda junto Batman]	O super homem anda junto com o Batman	[S _(esp + N) V _{Flexionado} junto S _{Prep} SN _(esp + N)]	[Pronome _j S _(Ø + N) V _{Flexionado} junto Ø SN _(Ø + N)] Padrão de referenciação da L1 (Topicalização)	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de articulador subordinativo	S _{Prep} (subordinação de vocábulos)
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
[Ele super homem ver raio]	O super homem vê um/o raio	[S _(esp + N) V _{Flexionado} O _(esp + N)]	[Pronome _j S _(Ø + N) V _Ø O _(Ø + N)] Padrão de referenciação da L1 (Topicalização)	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
[Super homem pager guardachuv a]	Então, o super homem pega o guarda-chuva	[S _(esp + N) V O _(esp + N)]	[S _(Ø + N) V O _(Ø + N)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
[Ele super homem anda guardachuv a Batmen.]	O super-homem anda com o guarda-chuva de Batman	[S _(esp + N) V _{Flexionado} OBL _(Prep + esp + N + Prep + N)]	[Pronome _j S _(Ø + N) V _{Flexionado} OBL _(Ø + Ø + N + Ø + N)] Padrão de referenciação da L1 (Topicalização)	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de articulador subordinativo	S _{Prep} (subordinação de vocábulos)
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
				Apagamento de articulador subordinativo	S _{Prep} (subordinação de vocábulos)

IL2018 - Texto 3

Era uma vez, uma pata chocando cinco ovos. Começou quebrar ovos. Todos patinhos amarelos e um patinho preto. Os patinhos zombou para ele. Ele esta triste. A pata passear com patinhos. Outros animais também zombar para ele. O patinho quase chorou e lugar da família.

Também outros patos, a dona da galinha ignorou para ele. O patinho muito triste.

Depois meses, ele está crescendo. Ele perto da mora de cisnes. O pato está escondendo na planta. O cisne achou ele. Ele chamou de pato.

Cisne perguntou ele:

- por que, você tem que medo e triste?

O pato respondeu:

- Todo mundo me ignorou e zombrar. Por quê sou feio.

O cisne disse:

- você não é feio, eu gosta de você! Vamos junto com eles!

O cisne muito feliz!

Finalidade, felizes para sempre!

Forma	Significado	Representação protótipica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
Começou quebrar ovos.	Os ovos começaram a quebrar	[S _(esp+N) V _{Flexionado} S _{Prep} V]	[V Ø V S] Padrão construcional da L1	Apagamento de articulador subordinativo	S _{Prep} encabeçando completiva infinita de verbo
Todos patinhos amarelos e um patinho preto.	Todos os patinhos eram amarelos e só um patinho era preto	[S _(esp+esp+N) V _{FUNCIONAL} PSuj] e [AAdv S _(esp+N) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S _(esp+Ø+N) Ø PSuj] e [Ø S _(esp+N) Ø PSuj]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de V	Predicação nominal
				Apagamento de constituinte	Adjunção Adverbial
				Apagamento de V	Predicação nominal
A pata passear com os patinhos.	A pata passeou com os patinhos	[S _(esp+N) V _{Flexionado} OBL _(prep+esp+N)]	[S _(esp+N) V _Ø OBL _(prep+Ø+N)]	Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
Outros animais também zombar para ele	Os outros animais também zombaram dele	[S _(esp+N) AAdv V _{Flexionado} OBL]	[S _(Ø+N) AAdv V _Ø OBL]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
Também outros patos, a dona da galinha	Também os outros patos e a dona galinha ignoraram ele.	[AAdv S _(esp+N+N) e S _(esp+N+Adj) V _{Flexionado} O]	[AAdv S _(Ø+N+N) Ø S _(esp+N+Adj) V _{Flexionado} O]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito

ignorou para ele.				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre vocábulos
O patinho muito triste.	O patinho ficou muito triste.	[S _(esp+N) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S _(esp+N) Ø PSuj]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
Depois meses, ele está crescendo. Ele perto da mora de cisnes.	Depois de meses, ele está crescendo. Ele está perto da casa dos cisnes.	[AAdv _(adv + prep + N)]	[AAdv _(adv + Ø + N)]	Apagamento de articulador subordinativo	SPrep (subordinação entre vocábulos)
		[S _(Ø+N) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S Ø PSuj]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
Cisne perguntou ele:	O cisne perguntou para ele	[S _(esp+N) V _{Flexionado} OBL _(prep+N)]	[S _(Ø+N) V _{Flexionado} OBL _(Ø+N)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep com FS de OBL
- por que, você tem que medo e triste?	Por que você tem medo e está triste	[S V O e V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S V O e Ø PSuj]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
Todo mundo me ignorou e zombrar. Por quê sou feio.	Todo mundo me ignorou e zombou de mim porque sou feio.	[S V e V _{Flexionado} OBL _(prep + pronom)]	[S V e V _Ø Ø]	Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de constituinte	Complemento oblíquo relativo.
O cisne muito feliz!	O cisne ficou muito feliz!	[S V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S Ø PSuj]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
Finalidade, felizes para sempre!	No final, eles ficaram felizes para sempre!	[AAdv S V _{FUNCIONAL} PSuj]	[AAdv Ø Ø PSuj]	Apagamento de constituinte	Sujeito
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal

Branca de neve me ajuda.

Sete anões falou tá bom.

Branca de neve falou muito obrigada.

Bruxa foi na casinha ela viu a bruxa mal quer maçã ruim para branca de neve

Depois Branca de neve morreu no topo de uma colina

Príncipe foi um beijo na boca Branca de neve despertou.

Branca de neve e príncipe já se casar.

Fim.

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
Branca de neve me ajuda.	A Branca de Neve disse: me ajuda!	[S _(esp+N) V O]	[S _(Ø+N) Ø O]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
	Apagamento de predicator			Predicação verbal	
Sete anões falou tá bom.	Os sete anões falaram: tá bom!	[S _(esp+N) V _{Flexionado} O]	[S _(Ø+N) V O]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
Branca de neve falou muito obrigada.	A Branca de Neve falou: muito obrigada.	[S _(esp+N) V O]	[S _(Ø+N) V O]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
Bruxa foi na casinha e a Branca de Neve a viu. A Bruxa má queria dar a maçã ruim para a Branca de Neve	A Bruxa foi na casinha e a Branca de Neve a viu. A Bruxa má queria dar a maçã ruim para a Branca de Neve	[S _(esp+N) V OBL]	[S _(Ø+N) V OBL]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
	[SOr e SOr]	[SOr Ø SOr]	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)	
	[S _(esp+N+Adj) V _{Flexionado} O _(prep+N)]	[S _(Ø+N+Adj) V _Ø Ø O _(prep+N)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito	
			Apagamento de morfema	Predicador	
	Apagamento de predicator		Perífrase verbal		

Depois Branca de neve morreu no topo de uma colina	Depois, a Branca de Neve morreu no topo de uma colina	[S _(esp+N) V AAdv]	[S _(Ø+N) V AAdv]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito		
Príncipe foi um beijo na boca Branca de neve despertou.	O príncipe foi dar um beijo na boca da Branca de Neve e ela despertou	[SOR e SOR]	[SOR Ø SOR]	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)		
		[S _(esp+N) V _{Flexionado} V _O AAdv _(Prep + SN)]	[S _(Ø+N) V _{Flexionado} Ø _O AAdv _(Ø[SN])]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito		
		[S V]	[Ø V]	Apagamento de predicador	Perífrase verbal		
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep em Adjunto Adverbial		
Branca de neve e príncipe já se casar.	A Branca de Neve e o príncipe se casaram	[S _(esp+N e esp+N) se V _{Flexionado}]	[S _(Ø+N e Ø+N) AAdv _{se V_Ø}]	Apagamento de constituinte	Sujeito		
				Mescla construcional			
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito		
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito		
				Apagamento de morfema	Predicador		

ID2018 - Texto 5

“Patinho feio”

mamãe e ovos nascer a primo. Ovos nascer ver igual amrella e terceira ovos nascer ver estranho branca e ao mamae pato ver eles diferente a estranho briga acabar andar vem amigos.

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
[mamãe e ovos]Ø	os ovos da mamãe quebraram	S _(esp+N) de X V _{Flexionado}	Ø X e S _(Ø+N) Ø Transferência do padrão construcional da L1	Apagamento de articulador subordinativo	Subordinação entre vocábulos
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito

				Apagamento de predicador	Predicador
[nascer primo] [a]	nasceu [o patinho diferente]	[V [S _(esp+N+comp)] Flexionado]	[V _Ø [S _(esp+N)]]* * A palavra “primo” foi associada ao adjetivo “parecido”	Apagamento de morfema	Predicador
[ovos nascer]	os ovos quebram x os patinhos nascem	[S _(esp+N) V _{Flexionado}]	[S _(Ø+N) V _Ø] Mescla de construções da L2	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
*[ver igual amrella]	A mamãe viu patos amarelos iguais	[S _(esp+N) V _{Flexionado} O _(N+comp+comp)]	[Ø V _Ø O (Ø+comp+comp)]	Apagamento de constituinte	Sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de constituinte	Núcleo de SN
[terceira ovos nascer]	[O terceiro ovo quebra] x [O terceiro patinho nasceu]	[S _(esp+N) V _{Flexionado}]	[S _(Ø+N) V _Ø] Mescla de construções da L2	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
[ver estranho branca]	A mamãe pato vê a cor branca estranha	[S _(esp+N) V _{Flexionado} O _(esp + N + comp + comp)]	[Ø V _Ø O _(Ø + Ø + comp + comp)]	Apagamento de constituinte	Sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de constituinte	Núcleo de SN com FS de OD
[ao mamae pato ver eles diferente]	A mamãe pato vê que eles são diferentes e	[S _(esp+N) V _{Flexionado} [que S V FUNCIONAL PSuj] e [V _{Flexionado}]	[S _(esp+N) V _Ø [Ø S Ø PSuj] Ø [OBL _(Ø+esp+Ø+comp)] V _{Flexionado}]	Apagamento de morfema	Predicador

a estranho briga]	briga com o pato estranho	OBL _{(prep+esp+N+comp)]}		Apagamento de articulador subordinativo	Subordinação completiva (complementizado r)
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
				Apagamento de articulador coordenativo	Orações coordenadas unidas pelo nexo semântico de adição
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep encabeçando constituinte com FS de OBL
				Apagamento de constituinte	N núcleo de suposto SN
[acabar andar vem amigos]	No final, os amigos vêm andando.	[AAdv _(prep + esp + N) S _(especificador + N) V Flexionado V Flexionado]	<p>[V* V_Ø V_{Flexionado} S_(Ø+N)]</p> <p>* O termo “acabar” foi associado ao adjunto adverbial “no final”, possivelmente por uma questão semântica.</p> <p>Transferência do padrão construcional da L1</p>	Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito

ID2018 - Texto 6

Andar a admirar arvores junto Batman e super homem ao ver chuva e ver pegar a e guardachuva a chuva.

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático

[ao ver chuva e ver pegar a e guardachuv a a chuva]	Ao ver a chuva e ver o Batman, Super homem pega o guarda-chuva para se proteger da chuva	[AAdv _{(prep + V + esp + N e V + OD (esp + N) S V Flexionado O AAdv_(prep + pro + V + prep + esp + N))}]	[AAdv _{(prep + V + Ø + N e V + Ø) Ø V_Ø O AAdv_(Ø + Ø + Ø + esp + N)]}]	Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de constituinte	Objeto direto
				Apagamento de constituinte	Sujeito
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep (subordinação entre cláusulas com relação semântica de finalidade)
				Apagamento de constituinte	Sujeito anafórico
				Apagamento de predicador	Predicador
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep encabeçando constituinte com FS de OBL

IM2018 - Texto 7

Patiho branco amarelo. Mamãe patiho ovos.

Amarelo patiho branco feio.

Pessoa triste HAHAH triste branco. Mamãe branco igual feliz.

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
[Patiho branco amarelo]	Havia patinhos brancos e amarelos	[V _{Flexionado} O _(N+Adj e Adj)]	[Ø O _(N+Adj Ø Adj)]	Apagamento de predicador	Predicador
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre vocábulos
[Mamãe patiho ovos.]	A mamãe patinho tinha ovos	[S _(esp + N) V O]	[S _(Ø + N) Ø O]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de predicador	Predicador
[Amarelo patiho]	Todos os patinhos eram	[S _(esp + esp + N) V FUNCIONAL PSuj e	[PSuj S _(Ø + Ø + N) Ø Ø S _(Ø + N) Ø PSuj]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito

branco feio].	amarelos e o branco era feio	$S_{(esp + N)} V$ FUNCIONAL PSuj]	Transferência da ordenação sintática da L1	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de $V_{FUNCIONAL}$	Predicação nominal
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de $V_{FUNCIONAL}$	Predicação nominal
[Pessoa triste] HAHAH [triste branco].	A pessoa ficou triste com as zoações e o patinho branco também ficou triste	$[S_{(esp+N)} V$ FUNCIONAL PSuj (Adj + prep + esp + N) e $S_{(esp+N)} AAdv V$ FUNCIONAL PSuj (Adj)]	$[S_{(\emptyset+N)} \emptyset PSuj_{(Adj + \emptyset + \emptyset + \emptyset)} \emptyset PSuj_{(Adj + \emptyset + \emptyset)} \emptyset PSuj_{(Adj + \emptyset + \emptyset)}]$	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de $V_{FUNCIONAL}$	Predicação nominal
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep interno ao PSuj
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL (interno ao PSuj)
				Apagamento de constituinte	N núcleo de SN com FS de OBL (interno ao PSuj)
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de $V_{FUNCIONAL}$	Predicação nominal
				Apagamento de constituinte	Adjunção Adverbial
[Mamãe branco igual feliz]	A mamãe branca era igual ao patinho e eles ficaram felizes.	$[S_{(esp + N + Adj)} V$ FUNCIONAL PSuj (Adj) e $S_{(pronome)} V$ FUNCIONAL PSuj (Adj + PLURAL)]	$[S_{(\emptyset + N + Adj)} \emptyset PSuj_{(Adj + \emptyset + \emptyset)} \emptyset \emptyset \emptyset PSuj_{(Adj + \emptyset + \emptyset)}$	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de $V_{FUNCIONAL}$	Predicação nominal
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas

				Apagamento de constituinte	Sujeito
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
				Apagamento de morfema	Adjetivo

IM2018 - Texto 8

Cascão peso junto tentr ansado dificil virar cascão
 peso melhor virar
 pé virar bom melhor

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
[Cascão peso junto]	[Cebolinha está perto do peso]	[S _(esp + N) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S _(O + N) Ø SN SAdj*] * O item “junto” foi associado a perto.	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
[tentr]	[tenta levantar a barra]	[V _{Flexionado} O]	[V _Ø Ø]	Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de constituinte	OD
[cansado]	[Fica cansado]	[(pro) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[Ø PSuj]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
[dificil]	[É difícil]	[(pro) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[Ø PSuj]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
[virar Cascão peso melhor]	[virar o Cebolinha é melhor que levantar o peso]	[V _(Adj + que + V + O) O _(esp+N) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[V _{O_(O+N)} Ø PSuj _(Adj + Ø + Ø + O)] Transferência do padrão construcional da L1 (Padrão comparativo)	Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal
				Apagamento de articulador correlativo	Complementizador em construção comparativa
				Apagamento de predicador	Interno à construção comparativa
[pé virar bom melhor]	[virar os pés para cima é bem melhor]	[V _(adv+adj) O _(esp+N) AAdv _(prep+N) V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S _(adv+adj) V _Ø Ø PSuj]	Apagamento de constituinte	Adjunção adverbial
				Apagamento de	Predicação

				V FUNCIONAL	nominal
--	--	--	--	-------------	---------

IN2018 - Texto 9

Era uma vez um rei e uma rainha escolha é uma menina chamou nome é Branca de neve.
 Logo depois a rainha morreu rei e a filha Branca de neve está chorando. O rei outra mulher depois bruxa muito mal conversa no espelho, espelho meu, sou o quê?
 Espelho, espelho meu falou bruxa não, Branca de neve mais bonita.
 Bruxa agora raiva chama um caçador.
 Caçador falei branca de neve, depois branca de neve fugir para na floresta.
 Branca de neve foi na casinha sete anões.
 Sete anões casinha dele vem abrir a porta sete anões cama é branca de neve.

Forma	Significado	Representação prototípica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
Era uma vez um rei e uma rainha escolha é uma menina chamou nome é Branca de neve.	Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma filha menina e a chamaram pelo nome de Branca de Neve.	$[\text{SOR} \quad [\text{que} \quad \text{V} \\ \text{Flexionado} \quad \text{O}_{(\text{esp}+\text{N}+\text{Adj})}] \\ \text{e} \quad \text{V} \quad \text{Flexionado} \quad \text{O} \\ (\text{pronome}) \quad \text{OBL} \\ (\text{prep}+\text{esp}+\text{N}+\text{de}+\text{N})]$	$[\text{SOR} \quad [\emptyset \quad \text{V}^*_{\emptyset} \quad \text{V} \\ \text{FUNCIONAL} \quad \text{O}_{(\text{esp}+\emptyset+\text{Adj})}] \quad \emptyset \quad \text{V} \\ \text{Flexionado} \quad \emptyset \quad \text{OBL} \\ (\emptyset+\emptyset+\text{N} \quad \text{V} \quad \text{FUNCIONAL} \\ \text{N})]$ <p>* O nome deverbal “escolha” foi associado a “ter X [-ANIMADO]”, talvez em razão de o aprendiz não conhecer o significado idiomático da construção.</p> <p>Mescla de construções da L2 no constituinte com FS de OBL</p>	Apagamento de articulador subordinativo	Pronome relativo (subordinação entre cláusulas)
				Apagamento de morfema	Predicador
				Apagamento de constituinte	N em SN com FS de OD. Esse espaço foi preenchido pelo que viria a ser o adjetivo.
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)
				Apagamento de constituinte	SN com FS de OD
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep encabeçando constituinte com FS de OBL
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
Logo depois a rainha morreu e o rei e a filha Branca de neve ficaram tristes. O rei conheceu outra mulher depois, uma	Logo depois a rainha morreu e o rei e a filha Branca de neve ficaram tristes. O rei conheceu outra mulher depois, uma	$[\text{SOR} \quad \text{e} \quad \text{S}_{(\text{esp}+\text{N} \quad \text{e} \\ \text{esp}+\text{N})} \quad \text{V} \quad \text{FUNCIONAL} \\ \text{PSuj}_{(\text{Adj})}]$	$[\text{SOR} \quad \emptyset \quad \text{S}_{(\emptyset+\text{N} \quad \text{e} \quad \text{esp}+\text{N})} \\ \text{VAux} \quad \text{V}]$	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de predicador	Predicador

O rei outra mulher depois bruxa muito mal conversa no espelho, espelho meu, sou o quê?	bruxa muito má que conversava com o espelho: espelho meu, espelho meu, existe mulher mais bela do que eu?	[SN _(esp+N+adv+adj) [que V _{Flexionado} OBL _(prep+esp+N)]]	[SN _(Ø+N+adv+adj) [Ø V _{Flexionado} OBL _(prep+esp+N)]]	Apagamento de especificador	SN com FS de OD
				Apagamento de articulador subordinativo	Pronome relativo (subordinação entre cláusulas)
Espelho, espelho meu falou bruxa não, Branca de neve mais bonita.	O Espelho falou que a bruxa não era a mais bonita de todas, e sim a Branca de Neve.	[S _(esp+N) V _{Flexionado} [que S _(esp+N) AAdv V _{FUNCIONAL} PSuj (esp+adv+adj+prep+N)]]	[S _(Ø+N) V _{Flexionado} [Ø S _(Ø+N) AAdv Ø Ø]]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de articulador subordinativo	Complementizado r (subordinação entre cláusulas)
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
		[S _(esp+N) V _{FUNCIONAL} PSuj (AAdv+Adj)]	[S _(Ø+N) Ø PSuj (AAdv+Adj)]	Apagamento de V _{FUNCIONAL}	Predicação nominal
				Apagamento de constituinte	Predativo do sujeito
				Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
Bruxa agora raiva chama um caçador.	Naquele momento, a bruxa com raiva chama um caçador.	[AAdv _{Flexionado} S _(esp+N) OBL _(prep+N) V _{Flexionado} O _(esp+N)]	[S _(Ø+N) AAdv OBL _(Ø+N) V _{Flexionado} O _(esp+N)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep encabeçando constituinte com FS de OBL
Caçador falei branca de neve, depois branca de neve fugir para na floresta.	O caçador perseguiu (?) a Branca de Neve. Depois Branca de Neve fugiu para a floresta.	[S _(esp+N) V _{Flexionado} O _(esp+N)]	[S _(Ø+N) V* _{Flexionado} O _(Ø+N)]	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de especificador	SN com FS de OD
		[AAdv _{Flexionado} S _(prep+esp+N) V _{Flexionado} OBL _(prep+esp+N)]	[AAdv S V _Ø OBL _(prep+esp+N)]	Apagamento de morfema	Predicador

Branca de neve foi na casinha sete anões.	Branca de neve foi na casinha dos sete anões.	[S V Flexionado OBL (prep+esp+N+prep+esp+N)]	[S V Flexionado OBL (prep+esp+N+Ø+Ø+N)]	Apagamento de articulador subordinativo	SPrep encabeçando OBL (adjunto adnominal)
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
Sete anões casinha dele vem abrir a porta da casinha e a Branca de Neve se deita na cama deles. Branca de neve é branca de neve.	Os sete anões vêm abrir a porta da casinha e a Branca de Neve se deita na cama deles.	[S _(esp+N) VAux V O _(esp+N+prep+esp+N) e S _(esp+N) V _{Flexionado} OBL _(prep+esp+N+pron)] Transferência do padrão construcional da L1	[S _{(Ø+N)j} N + Pron _j VAux V O _(esp+N) Ø OBL _(Ø+Ø+N+N) V _{FUNCIONAL} S _(esp+N) Ø] Transferência do padrão construcional da L1	Apagamento de especificador	SN com FS de sujeito
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep em constituinte com FS de OBL
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
				Apagamento de predicator	Predicador verbal.

IN2018 - Texto 10

O primeiro patinho nasceu é amarelo. O segundo patinho nasceu é amarelo. O terceiro patinho nasceu é branco muito feio. Porco, galinha, vaca outros animal... todos mundo estamo rir patinho feio. Todo mundo iguais.

Forma	Significado	Representação protótipica no PB	Representação lacunada utilizada pelo aprendiz	Categoria de apagamento	Contexto morfossintático
[O primeiro patinho nasceu é amarelo]	O primeiro patinho nasceu e é amarelo	[S _{(esp+Adj+N)k} V _{Flexionado} e (pro) _k V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S _{(esp+Adj+N)k} V _{Flexionado} Ø (pro) _k V _{FUNCIONAL} PSuj]	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)
[O segundo patinho nasceu é amarelo]	O primeiro patinho nasceu e é amarelo	[S _{(esp+Adj+N)k} V _{Flexionado} e (pro) _k V _{FUNCIONAL} PSuj]	[S _{(esp+Adj+N)k} V _{Flexionado} Ø (pro) _k V _{FUNCIONAL} PSuj]	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)
[O terceiro patinho nasceu é branco muito feio]	O terceiro patinho nasceu e é branco e muito feio	[S _{(esp+Adj+N)k} V _{Flexionado} e (pro) _k V _{FUNCIONAL} PSuj _(Ad e Adv+Adj)]	[S _{(esp+Adj+N)k} V _{Flexionado} Ø (pro) _k V _{FUNCIONAL} PSuj _(AdØAdv+Adj)]	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre cláusulas (nexo semântico aditivo)
				Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre sintagmas (nexo semântico aditivo)
[Porco, galinha, vaca outros animal...]	Porco, galinha, vaca e outros animais	[N-N-N e N _(lexema+morfema)]	[N-N-N Ø N _(lexema+Ø)]	Apagamento de articulador coordenativo	Coordenação entre vocábulos (nexo semântico enumerativo)

				Apagamento de morfema	Nome (morfema de plural)
[todos mundo estamo rir patinho feio]	todo mundo estava rindo do patinho feio [Determinante + SN Vaux RIR de SN] x Todos estavam rindo do patinho feio [Quantificador Vaux RIR de SN]	[S _(esp+N) VAux Flexionado V _O Flexionado OBL _(prep+esp+N)]	[S _(esp+N) VAux Flexionado V _O OBL (Ø+Ø+N)] Mescla de construções da L2 Evidência: morfema -s no primeiro item.	Apagamento de morfema	Predicador (V2)
				Apagamento de articulador subordinativo	SPrep encabeçando constituinte com FS de OBL
				Apagamento de especificador	SN com FS de OBL
[Todo mundo iguais]	todo mundo é igual	[S _(esp+N) V FUNCIONAL PSuj _(Adj)]	[S _(esp+N) Ø PSuj _(Adj)]	Apagamento de V FUNCIONAL	Predicação nominal