

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**MARCOS DE MORAES SANTOS**

**SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS E O  
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA**

Maceió

2018

**MARCOS DE MORAES SANTOS**

**SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS E O  
DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva

Linha de Pesquisa: Teoria e Análise Linguística

Maceió

2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB4:1664

S237s Santos, Marcos de Moraes.  
Semântica da Libras: hiperônimos e hipônimos e o desenvolvimento lingüístico da criança surda / Marcos de Moraes Santos. – 2018.  
156 f.: il. color.

Orientador: Jair Barbosa da Silva.  
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 134-139.  
Apêndices: f. 140-151.  
Anexos: f. 152-156.

1. Semântica da libras. 2. Hiperonímia. 3. Hiperonímia. 4. Aquisição lexical.  
I. Título.

CDU: 81'37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

## TERMO DE APROVAÇÃO

**MARCOS DE MORAES SANTOS**

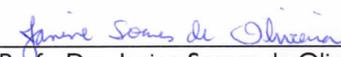
Título do trabalho: "SEMÂNTICA DA LIBRAS: hiperônimos e hipônimos na construção do arcabouço linguístico da criança surda"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Janine Soares de Oliveira (UFSC)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PPGLL/Ufal)

Maceió, 15 de junho de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu gostaria de agradecer a Deus por ter me sustentado até aqui e por ter me proporcionado mais esta conquista.

Em segundo lugar, agradeço à minha avó Antônia Marins de Moraes (*in memoriam*), que sempre me colocou em suas orações e sempre me abençoou, dando-me toda a força e carinho durante toda a minha vida. Ela estará sempre em meu coração.

Também não posso deixar de agradecer à minha mãe, Maria de Nazareth, uma mulher de ouro, única no mundo, a quem amo profundamente, responsável por tudo o que sei hoje. Ela me ensinou não só os conhecimentos sobre o mundo, mas me ensinou a lutar, e luta junto comigo. Mesmo com essa distância, ela se preocupou e teve toda a paciência, incentivando-me e me dando todo o apoio e carinho necessários para que eu conseguisse finalizar mais esta etapa da minha vida.

À minha família, de uma forma geral, que sempre me acolheu, apoiando-me e me incentivando, sempre torcendo por mim, fazendo orações e me abençoando a cada conquista.

Ao meu orientador, Jair Barbosa, por ter aceitado ser meu orientador, sempre me desafiando, de forma que posso dizer que muitas mudanças e esclarecimentos sobre o mundo, assim como um fortalecimento da minha posição como linguista que tenho hoje, foram devidos às nossas conversas, regadas de muito bom-humor, ensinando-me de uma maneira excepcional. Seus conselhos não se limitaram à dissertação, mas foram orientações que levarei para a vida. Gostaria de parabenizá-lo pela referência de pessoa e de profissional, que tem lutado, não só pelas suas realizações pessoais, mas também junto à comunidade surda com seu trabalho junto ao Letras Libras na UFAL, o que só me dá força para continuar acreditando num futuro melhor.

À minha amiga especial Cíntia Barbosa, por ter me dado suporte desde a escolha do tema à elaboração do projeto, auxiliando-me na tradução do projeto de uma forma sem igual e nas reflexões sobre os temas abordados no trabalho. Sua ajuda foi além do profissional, pois, sendo uma amiga de ouro e de grande coração, sempre me encorajou, acalmou-me e me animou, orando por mim e torcendo para que eu chegasse até aqui.

Ao professor Charridy Max, que desde a seleção me incentivou e me fez acreditar que eu poderia chegar aonde estou. Sua prestatividade e atenção me deram o suporte necessário para não pensar em desistir nem por um momento. E por que não falar das suas brincadeiras e do seu jeito bem humorado de lidar com as situações da vida? Essa amizade, construída ao longo desses anos, só me fez bem.

Ao meu intérprete na dissertação, Thiago Bruno, um excelente profissional que esteve me auxiliando não só com ótimas traduções e interpretações, mas que me fez mergulhar ainda mais na língua portuguesa. Alguém que hoje considero como um amigo que levarei para a vida inteira. Agradeço-lhe por ter toda a paciência nesse auxílio, pois, mesmo com todos os seus compromissos, sempre se mostrou prestativo, dando-me toda a atenção necessária. Em

todos os encontros, trabalhamos pesado, mas nos divertimos também, de maneira que sempre fizemos tudo com profissionalismo para que esta pesquisa fosse realizada.

Aos meus grandes amigos surdos, Alexander Garrido, Bruno Pedra e Marcelo Silveira, amigos de longa data, por estarem comigo nos bons e maus momentos, por me acalmarem na hora do nervosismo e da angústia, por acreditarem sempre em mim e por tornarem meus dias mais divertidos e bem humorados.

À minha amiga, Lívia de Andrade, e sua mãe, Zélia de Andrade, por me apoiarem durante esse processo em que estou em Maceió, longe da família. Seus cuidados sempre que estive com problemas de saúde, ajudando-me com chás, comidas saudáveis e muito carinho me ajudaram a manter o corpo e a mente saudáveis durante este árduo trabalho.

Aos meus amigos surdos, Rodrigo Machado, Erika Silva e Jaqueline Boldo, que já passaram por esta fase de mestrado e, portanto, ajudaram-me bastante, tirando minhas dúvidas corriqueiras sobre o programa, sobre a escrita da dissertação, a qualificação e a defesa, enfim. São referências para mim, com quem tive a honra de aprender muito.

Aos amigos, Cristine de Souza, Elisabeth Reis, Roberto Costa, Renê Macedo, Nanci Araújo e Samuel Barbosa, por todo o empenho em me auxiliar nas questões acadêmicas relacionadas à escrita da dissertação. Agradeço por toda a paciência e atenção a mim dadas e por todo o carinho que recebi durante este processo.

Ao professor Humberto Meira, por ter me ajudado a organizar o sumário da dissertação e aos profissionais da Handtalk pela ajuda providencial quando tive problemas com alguns arquivos da dissertação. Eles me salvaram.

Aos alunos do curso de Letras Libras da UFAL, Carlos Eduardo e Ewerton Douglas, por terem me auxiliado na gravação e edição dos termos de consentimento e assentimento.

Às diretoras, coordenadoras, professores e intérpretes do CAS-AL e da Escola Municipal Pompeu Sarmiento, por me receberem e me darem todo o apoio necessário para a realização da coleta de dados. Agradeço especialmente às crianças e aos seus pais e responsáveis por se voluntariarem e participarem da pesquisa; sem eles, nada seria feito.

Aos professores do PPGLL, Telma Magalhães, pelo apoio acadêmico indispensável, fornecendo fontes; Miguel Oliveira, o qual fez a análise estatística dos dados e pelas orientações dadas na qualificação deste trabalho.

Aos intérpretes que trabalharam na qualificação, Humberto Meira e Meire Pereira, os quais, com todo profissionalismo, mediaram a exposição do trabalho, as arguições da banca e as minhas dúvidas e respostas. O trabalho deles é indispensável e eles o fazem com toda excelência e rigor acadêmico.

Aos professores que compõem a banca examinadora de defesa deste trabalho, Profa. Dra. Janine Soares de Oliveira, que desde a qualificação se mostrou bastante inteirada das questões abordadas no trabalho e que me deu orientações que fizeram com que este trabalho chegasse ao ponto em que está hoje; ao Prof. Dr. Aldir Santos de Paula, por aceitar o convite

e por se disponibilizar a contribuir com este processo de investigação da Libras, que é de suma importância para a comunidade acadêmica.

Agradeço a todos os amigos e colegas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

*“Otimismo é a fé que conduz à realização.  
Nada pode ser feito sem esperança e confiança”*

Hellen Keller

## RESUMO

Crianças surdas, quando necessitam especificar animais como cães e gatos, utilizam mais hipônimos ou hiperônimos? O presente estudo tem como objetivo investigar como se estabelecem as relações hiperonímicas e hiponímicas na Libras com vistas a identificar as estratégias utilizadas pelas crianças para se referirem aos animais. Para realizar esta pesquisa, utilizamos um aporte teórico da aquisição de linguagem, através da teoria inatista (CHOMSKY, 1959, 1977, 1981, 1994), e dos estudos da semântica e do léxico, partindo das reflexões trazidas por Lyons (1977), Johnston e Schembri (2007) e Vidal (2011). Metodologicamente, fizemos uma pesquisa experimental com tarefas de produção eliciada (GROLLA; SILVA, 2014) em que figuras com diversas espécies dos animais GATO, PÁSSARO, MACACO e CÃO foram apresentadas a crianças surdas e ouvintes para que elas identificassem os animais. Em seguida, codificamos os tipos de identificação produzidos pelo grupo de crianças surdas e ouvintes e realizamos uma análise descritiva e estatística dos dados. Os resultados apontaram que crianças surdas e ouvintes realizaram mais hiperônimos do que hipônimos e essa diferença foi estatisticamente relevante. Entre os tipos de hipônimos, para o grupo de surdos, destacaram-se as estratégias de composição do hiperônimo com um modificador, sendo este um sinal do léxico nativo ou um sinal de representação. Para o grupo de ouvintes, destacaram-se os itens lexicais padrão. Na relação entre o grupo de surdos e de ouvintes, não houve uma diferença estatisticamente relevante, havendo um ligeiro sobressalto dos hiperônimos para as crianças ouvintes. Ou seja, crianças surdas e ouvintes produzem mais hiperônimos do que hipônimos quando necessitam identificar os animais referidos e não há diferença entre surdos e ouvintes quanto à proporção na produção de hiperônimos e hipônimos; a diferença está somente nos tipos de estratégias. Concluimos, portanto, que a produção ou não de hipônimos não é um problema na Libras, pois o léxico da Libras é capaz de se organizar e gerar relações entre os seus itens para que os usuários possam se expressar. Faz-se necessário, no entanto, que as crianças surdas tenham mais acesso ao conhecimento em sua língua materna e que a aprendizagem não esteja resumida ao ambiente escolar. A aquisição lexical da criança surda vai depender do contato efetivo com a Libras e a ampliação desse léxico está relacionada ao contato com a Libras em diversos campos conceituais.

**Palavras-chave:** Semântica da Libras; Hiperonímia; Hiponímia; Aquisição Lexical.

## ABSTRACT

Do deaf kids, when they need to specify animals such as dogs and cats, use more hyponyms or hyperonyms? The present study has the goal of investigating how the hyperonymic and hyponymic relations are established in Libras aiming at identifying the strategies used by the kids to identify the animals. To accomplish this research we used the theoretical contributions through the innatist theory (CHOMSKY, 1959, 1977, 1981, 1994) and through the studies of semantics and lexicon, from the reflections brought by Lyons (1977), Johnston and Schembri (2007) and Vidal (2011). Methodologically, we made an experimental research with production tasks elicited (GROLLA; SILVA, 2014) in which figures with different species of the animals CAT, BIRD, MONKEY and CAT were presented to the deaf and listener children so they could identify the animals. Following that, we identified the types of identification produced by the listener and deaf groups of kids and made a descriptive and statistical analysis of the data. The results pointed out that deaf and listener children made more hyperonyms than hyponyms and this difference was statistically relevant. Among the types of hyperonyms, to the deaf group the composition strategies of the hyperonym with a modifier were highlighted, this being a sign of the native lexicon or a representation sign. To the listener group the standard lexical items were highlighted. In the relation between the deaf and listener groups, there was no relevant statistic difference, existing a slight startle of the hyperonyms to the listener children. In other words, deaf and listener kids produce more hyperonyms than hyponyms when they need to identify the referred animals and that there is no difference between deaf and listeners according to the proportion in the production of hyperonyms and hyponyms, the difference is only in the types of strategy. We concluded, therefore, that the production of hyponyms or not is not a problem in Libras, because the Libras lexicon is capable of organizing and generating relations between their items so that the users may be able to express themselves. It is made necessary; however, that the deaf children have more access to knowledge in their mother language and that the apprenticeship would not be only available in the school environment. The lexical acquisition of the deaf child will depend on the effective contact with Libras and the extension of this lexicon is related to the Libras contact in diverse conceptual fields.

**Keywords:** Libras Semantics; Hyperonymy; Hyponymy; Lexicon Acquisition.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> A hipótese inatista sobre a faculdade da linguagem.....	32
<b>Figura 2:</b> Os neurônios e as sinapses .....	48
<b>Figura 3:</b> O escândalo da indução .....	58
<b>Figura 4:</b> A GU é o estágio inicial da aquisição da linguagem.....	59
<b>Figura 5:</b> A GU como o estágio inicial, geneticamente programado, da aquisição da linguagem .....	59
<b>Figura 6:</b> Two completely specified signs that differ in only one feature (movement) .....	67
<b>Figura 7:</b> Israeli SL noun-verb pair: question-ask. Copyright c 2011 by Sign Language .....	67
<b>Figura 8:</b> Exemplos de traços em configurações de mão.....	70
<b>Figura 9:</b> Hypernyms and hyponyms.....	72
<b>Figura 10:</b> A model of the Auslan lexicon.....	75
<b>Figura 11:</b> Sinal de GORILA – Item lexical padrão.....	121
<b>Figura 12:</b> Sinal de BEIJA-FLOR – Item lexical padrão.....	122
<b>Figura 13:</b> Sinal de MICO-LEÃO – Item lexical padrão.....	122
<b>Figura 14:</b> CÃO + ATACAR (Pitbull) .....	123
<b>Figura 15:</b> GATO + GORDO (Persa).....	123
<b>Figura 16:</b> CÃO + ORELHA (Pastor-alemão).....	124
<b>Figura 17:</b> MACACO + ANDAR (Babuíno-anúbis).....	124

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Brasil14SF .....	106
<b>Quadro 2:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Argentina14SM.....	107
<b>Quadro 3:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Chile13SF.....	107
<b>Quadro 4:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Cuba12SF.....	108
<b>Quadro 5:</b> Produção eliciada dos hipônimos: México10SM .....	108
<b>Quadro 6:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Canadá10SF.....	108
<b>Quadro 7:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Uruguai9SM .....	109
<b>Quadro 8:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Portugal12OF.....	109
<b>Quadro 9:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Alemanha12OF.....	110
<b>Quadro 10:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Grecia10OF .....	110
<b>Quadro 11:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Polônia10OM.....	110
<b>Quadro 12:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Inglaterra10OM .....	111
<b>Quadro 13:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Bélgica9OM.....	111
<b>Quadro 14:</b> Produção eliciada dos hipônimos: França9OM.....	111
<b>Quadro 15:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Holanda9OM .....	112
<b>Quadro 16:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Itália8OM .....	112
<b>Quadro 17:</b> Produção eliciada dos hipônimos: Espanha8OF.....	112
<b>Quadro 18:</b> Resultados gerais para surdos e ouvintes .....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Resultados gerais para surdos e ouvintes em porcentagem .....	114
<b>Gráfico 2:</b> Resultados para os tipos de hipônimos em porcentagem .....	114
<b>Gráfico 3:</b> Análise dos dados a partir da categoria = OUVINTE .....	115
<b>Gráfico 4:</b> Análise dos dados a partir da categoria = SURDO .....	116
<b>Gráfico 5:</b> Análise dos dados a partir da categoria = HIPERÔNIMO .....	117
<b>Gráfico 6:</b> Análise dos dados a partir da categoria = HIPÔNIMO .....	117
<b>Gráfico 7:</b> Análise dos dados a partir da categoria = OUTRAS .....	118

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Comparação para todos os pares utilizando Tukey-Kramer HSD = OUVINTE ..	115
<b>Tabela 2:</b> Comparação para todos os pares utilizando Tukey-Kramer HSD = SURDO .....	116
<b>Tabela 3:</b> Análise da variância = HIPERÔNIMO .....	117
<b>Tabela 4:</b> Análise da variância = HIPERÔNIMO .....	118
<b>Tabela 5:</b> Análise da variância = OUTRAS .....	118

## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

Libras – Língua Brasileira de Sinais

ISRAELI SL – Língua de sinais israelense (Israeli Sign Language)

AUSLAN – Língua de Sinais Australiana (Australian Sign Language)

LAD – Mecanismo de Aquisição de Linguagem (Language Acquisiton Device)

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais

## NOTA

Nota esclarecedora a respeito da redação deste trabalho. Esta pesquisa contou com o auxílio de um tradutor e intérprete de Libras, o qual realizou as interpretações do português para a Libras de textos das mais diversas fontes para o pesquisador, que é surdo. Esta medida foi tomada para que o pesquisador pudesse ter acesso ao aporte teórico em Libras, que é sua primeira língua. Além disso, as reflexões presentes nesta dissertação, assim como a descrição metodológica, a análise e a discussão dos resultados e todas as demais partes do texto a seguir foram protagonizadas pelo pesquisador surdo, que assim o fez em Libras, tendo o intérprete a função de traduzir as produções para o português escrito. Vale salientar que, mesmo que o pesquisador tenha conhecimento da língua portuguesa, o trabalho do intérprete foi indispensável, por se tratar de uma escrita acadêmica com um nível de produção elevado. Ainda assim, em diversas partes do texto, o pesquisador produziu suas reflexões em português, sendo necessário também o auxílio do intérprete para rever as questões gramaticais e de coerência textual.

É importante frisar que este trabalho de tradução foi de suma importância, não só para a produção da pesquisa, mas para que o pesquisador se aprofundasse na escrita do português, já que todo o trabalho de tradução foi acompanhado de perto por ele. Esta nota tem o papel de informar que, ainda que o contexto educacional em relação ao ensino de português tenha desfavorecido a comunidade surda, ainda assim, é possível que os surdos adentrem à comunidade acadêmica e sejam pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento. Este trabalho, de tradução, embora paliativo, tem sido de suma importância para que os surdos possam expressar suas reflexões teóricas e científicas sobre a Libras e sobre o mundo.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1</b>	<b>Contextualização.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Delimitação da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA I: A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Histórico.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Reflexões teóricas.....</b>	<b>29</b>
2.3.1	Inatismo.....	29
2.3.2	Behaviorismo.....	34
2.3.3	Cognitivismo.....	38
2.3.4	Interacionismo.....	42
2.3.5	Conexionismo.....	46
<b>2.4</b>	<b>Desenvolvimento aquisicional em crianças surdas e ouvintes.....</b>	<b>50</b>
<b>2.5</b>	<b>Pobreza de estímulo.....</b>	<b>55</b>
<b>2.6</b>	<b>Princípios e parâmetros.....</b>	<b>58</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA II: LÉXICO NA LIBRAS.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2</b>	<b>Relação entre Léxico e Semântica.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3</b>	<b>Relações semânticas: hiperonímia e hiponímia.....</b>	<b>71</b>
<b>3.4</b>	<b>Hipônimos e hiperônimos na Libras.....</b>	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Seleção dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>83</b>
<b>4.3</b>	<b>Coleta dos dados.....</b>	<b>85</b>
<b>4.4</b>	<b>Grupo de ouvintes.....</b>	<b>91</b>
<b>4.5</b>	<b>Armazenamentos dos dados.....</b>	<b>92</b>
<b>4.6</b>	<b>Tratamento e análise dos dados.....</b>	<b>93</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>95</b>
<b>5.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>95</b>
<b>5.2</b>	<b>Sobre a experiência de coleta de dados com crianças surdas.....</b>	<b>95</b>

5.2.1	Vantagens de se pesquisar com dados reais.....	97
5.2.2	Dos problemas encontrados.....	99
<b>5.3</b>	<b>Sobre a experiência de coleta de dados com crianças ouvintes.....</b>	<b>100</b>
5.3.1	Da reação das informantes com pesquisador surdo.....	102
5.3.2	Dos problemas encontrados.....	103
<b>5.4</b>	<b>Apresentação dos dados.....</b>	<b>104</b>
5.4.1	Sujeitos surdos.....	106
5.4.2	Sujeitos ouvintes.....	109
5.4.3	Resultados gerais.....	113
<b>5.5</b>	<b>Análise estatística.....</b>	<b>115</b>
5.5.1	Análise comparativa entre as categorias HIPERÔNIMO, HIPÔNIMO e OUTRAS por grupo.....	115
5.5.2	Análise comparativa entre as variáveis ouvinte e surdo por categoria.....	117
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>120</b>
<b>6.1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>120</b>
<b>6.2</b>	<b>Relação entre as categorias do grupo de surdos.....</b>	<b>120</b>
<b>6.3</b>	<b>Relação entre as categorias do grupo de ouvintes.....</b>	<b>125</b>
<b>6.4</b>	<b>Relação entre surdos e ouvintes.....</b>	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças surdas).....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de assentimento livre e esclarecido (crianças surdas).....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE C - Questionário para os familiares das crianças surdas.....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças ouvintes)..</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE E - Termo de assentimento livre e esclarecido (crianças ouvintes)....</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE F - Questionário para os familiares das crianças ouvintes.....</b>	<b>149</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>
	<b>ANEXO A - Tipos de GATOS.....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO B - Tipos de PÁSSAROS.....</b>	<b>152</b>
	<b>ANEXO C - Tipos de MACACOS.....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO D - Tipos de CÂES.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa entender como funciona os processos de categorização lexical em crianças surdas usuárias da Libras<sup>1</sup> e como os hipônimos e hiperônimos podem contribuir para a construção do desenvolvimento linguístico dessas crianças. A pesquisa está dentro dos estudos sobre Aquisição de Linguagem, mais especificamente sobre aquisição lexical. O aporte teórico Gerativista, com enfoque na Semântica Lexical, será fundamental para as reflexões sobre o léxico da língua.

Para introduzir a pesquisa, será feita uma contextualização dos estudos relacionados ao desenvolvimento das crianças surdas, para entender como estes estudos contribuíram para a compreensão de língua de sinais que temos atualmente. Além disso, faremos uma delimitação da pesquisa, apresentando como se organiza a semântica nas línguas de sinais e como funcionam os processos de categorização dos sinais.

No segundo capítulo, apresentaremos uma discussão mais aprofundada sobre Aquisição de Linguagem. Inicialmente, será apresentado um histórico dos estudos da área; em seguida, serão apresentadas diferentes perspectivas teóricas sobre língua e aquisição. Depois disso, explicaremos como estão organizados os estágios de desenvolvimento aquisicional, tanto para surdos, quanto para ouvintes, explicitando quais as características de cada um deles. Por fim, discutiremos sobre o argumento da pobreza de estímulo de Chomsky (1959; 1981) e sobre os conceitos de Princípios e Parâmetros, também presentes na teoria chomskyana.

No terceiro capítulo, refletiremos sobre os estudos da semântica e do léxico. Inicialmente faremos uma conceituação do léxico, dentro de uma perspectiva gerativista. Em seguida, estabeleceremos uma relação entre léxico e semântica, apresentando a Semântica Lexical como abordagem teórica, na qual se tem o léxico como portador de itens lexicais que carregam traços semânticos, formais e fonológicos; esses itens se combinam com outros itens na sintaxe para gerar sentidos. Depois disso, apresentaremos reflexões sobre como funciona o léxico das línguas de sinais. Para encerrar este capítulo, discutiremos sobre os hipônimos e hiperônimos no processo de aquisição de linguagem por crianças surdas e sobre como eles estão relacionados à aquisição lexical da criança surda.

---

<sup>1</sup> Sigla utilizada para “Língua Brasileira de Sinais”, que, segundo a Lei 10436 de 2002, “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão”.

No quarto capítulo, explicaremos como será a metodologia da pesquisa, definindo o perfil dos participantes da pesquisa, apresentando detalhadamente os critérios de inclusão e exclusão, justificando cada um deles. Em seguida, exporemos como será feita a coleta de dados, esclarecendo a escolha do local da pesquisa e descrevendo como serão feitos os testes, salientando o caráter experimental da pesquisa. Logo após, descreveremos como será o armazenamento dos dados e, por fim, explicitaremos como será feito o tratamento e análise quantitativa dos dados coletados.

No quinto capítulo, apresentaremos a análise dos dados. Inicialmente, traremos os dados coletados pelos experimentos; criaremos códigos específicos para os tipos de produção diversos; organizaremos os dados em tabela por indivíduo e, em seguida, faremos uma análise descritiva, para indicar as porcentagens de produção para cada categoria, tanto para o grupo de surdos, como para o grupo de ouvintes. Depois da descrição, faremos a análise estatística para identificar a relevância estatística das diferenças entre as variáveis para a pesquisa.

No sexto capítulo, desenvolveremos uma discussão a respeito dos resultados, para buscar entender como funcionam os hipônimos e os hiperônimos no processo de aquisição de linguagem da criança surda e como os hipônimos e hiperônimos estarão relacionados às respostas das crianças, ou seja, como essas categorias semânticas podem definir o desempenho das crianças em identificar linguisticamente os elementos apresentados nos testes. Por meio da análise estatística, buscaremos responder com precisão quais as estratégias utilizadas pelas crianças para identificar os hipônimos da Libras, mais especificamente dos hiperônimos GATO, PÁSSARO, MACACO e CÃO, itens lexicais escolhidos para os fins desta pesquisa. Discutiremos também sobre as produções das crianças ouvintes, visando entender as estratégias utilizadas por elas, e, por fim, faremos considerações sobre as produções das crianças surdas em relação à produção das crianças ouvintes.

## **1.1 Contextualização**

No que diz respeito às pesquisas no Brasil sobre a comunidade surda, muitos avanços já são percebidos. A produção de materiais didáticos e uma atenção especial à entrada do surdo, não só na escola regular, mas nos demais ambientes sociais, como os espaços de trabalho, estão se tornando cada vez mais efetivas, graças, também, aos estudos científicos. Para Bento (2010, p.15), “os estudos culturais atuais sobre surdos nos proporcionam novas concepções acerca do Ser Surdo”. A autora afirma ainda que a visão sobre o surdo pela

ciência tem deixado de ser estritamente clínica, do ponto de vista da patologia, para ser vista de uma perspectiva social e cultural (BENTO, 2010).

Entende-se, com isso, que a Libras difere da língua portuguesa, por ser uma língua visual-espacial e não oral-auditiva, utilizando as mãos como articuladores da fala, e tendo os olhos como receptor linguístico. O português, por sua vez, de modo análogo ao que acontece com outras línguas orais, é uma língua cuja percepção se dá, em tese, pelo canal auditivo, o que implica dizer que os sons são apreendidos pela audição. Em linhas gerais, as duas línguas têm suas próprias estruturas gramaticais, possuem um conjunto de símbolos convencionais e um sistema de signos que regulam o uso desses signos. Tais línguas devem ser respeitadas, quer nos processos de ensino, quer nos processos de aquisição, e mesmo em termos sociais.

Quadros e Karnopp (2004), ao analisarem historicamente a diferença entre línguas de sinais e línguas orais, apontam as contribuições de Stokoe, que “se dedicou à investigação das línguas de sinais durante os anos de 1960 e 1970” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

Bento (2010) reforça que Stokoe

Realizou uma pesquisa de descrição do sistema estrutural da língua de sinais americana, demonstrando que a produção dos sinais deveria ser observada como parte de um todo. Essas análises influenciaram o ramo da linguística e proporcionaram o avanço nas pesquisas na área. Atualmente, as línguas de sinais são consideradas pelos linguistas como línguas naturais que compartilham princípios linguísticos assim como as línguas orais, já que possuem um léxico e uma gramática própria (BENTO, 2010, p. 35).

Stokoe foi o primeiro linguista que apontou os elementos linguísticos da língua de sinais, sendo esta vista como língua de fato, considerando-se seus níveis fonológico e morfossintático, a fim de se comprovar que “as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 35). Esse *status* linguístico é de suma importância para os estudos sobre a Libras.

Para Ferreira et al. (2012), o acesso ao léxico da língua está subordinado ao fato de a pessoa conhecer os itens lexicais de uma dada língua, ou seja, de ela dispor desses itens em seu repertório, podendo, assim, acessá-los de forma rápida. A aquisição lexical, portanto, refere-se a um importante mecanismo para o desenvolvimento da linguagem da criança e exerce, diante da importância do aspecto lexical para o desenvolvimento da linguagem, influência significativa no desenvolvimento linguístico geral da criança em fase de aquisição.

Ainda conforme Ferreira et al. (2012, p. 10), “muitos estudos têm sido realizados no sentido de entender como crianças com desenvolvimento normal de linguagem aumentam seu vocabulário, porém pouco se sabe sobre o processo de aquisição lexical naquelas em que há algum tipo de alteração”, a exemplo daquelas que apresentam surdez. Desse modo, parece relevante compreender o modo como as crianças surdas desenvolvem o léxico, sobretudo no que concerne aos campos conceituais menos conhecidos e de certos fenômenos semânticos, como nos casos de hiperônimos e hipônimos.

Além disso, percebe-se restrita a literatura que aborde a aquisição e desenvolvimento da aquisição vocabular da criança surda usuária da Libras, o que justifica o empreendimento de novas pesquisas na área, já que o vocabulário constitui importante pista para se entender o processo de aquisição lexical e, portanto, o desenvolvimento da linguagem infantil. Para tanto, questiona-se, na construção do presente estudo, como os estudos sobre hiperônimos e hipônimos em Libras podem contribuir com a construção do desenvolvimento linguístico da criança surda.

Da caracterização do problema, por conseguinte, vale ressaltar que, mesmo com os estudos apresentados, os quais comprovam que Libras é uma língua natural, é necessário que mais estudos sejam feitos, para que haja uma reflexão aprofundada sobre a estrutura gramatical da língua de sinais, do ponto de vista da criança surda e como esta pode aprender ou adquirir o léxico e a própria estrutura gramatical. Importante se faz que essas reflexões possam favorecer o desenvolvimento da pessoa surda.

## **1.2 Delimitação da pesquisa**

Nesta seção, definiremos a área de estudos à qual a pesquisa pertence. Partindo da grande área de estudos: Semântica, nosso enfoque será na semântica das línguas de sinais, mais especificamente da Libras. Além disso, dentro da área da Semântica, trataremos dos processos de categorização lexical, com enfoque na categorização dos sinais. Quanto a esses processos, nossa pesquisa terá como objeto de estudo *os hipônimos e hiperônimos da Libras* por crianças surdas. Para delimitar a área de estudos, conceituaremos semântica e categorização, estabelecendo suas relações com as línguas de sinais.

De acordo com Chierchia (2003, p. 21), Semântica é “o ramo da linguística que trata do significado. As expressões da nossa linguagem 'significam' alguma coisa, e isto é o que nos permite comunicar. O objeto deste estudo é compreender como isto acontece”. A Semântica

está relacionada, portanto, não só ao significado das palavras, mas também ao significado do resultado das combinações entre elas.

Muitas vezes o significado está relacionado a elementos extralinguísticos, de tal forma que, segundo Farias e Assis (2011, p. 79), ocorre que “a estrutura pode não estar adequada, no entanto, é possível compreender o significado do falante”. Entretanto, o contrário acontece, quando a estrutura está organizada adequadamente, mas o significado, à primeira vista, é incompreensível. Assim, a compreensão dos significados das palavras num contexto depende de como os conceitos são construídos mentalmente. Rodrigues e Valente (2011) apontam que a diferenciação semântica das palavras depende da abstração e/ou idealização da palavra/sinal. As autoras citam McCleary e Viotti (2009) para explicar que a conceituação do mundo interior e exterior é o que permite relacionar as palavras aos seus significados, de modo que um conceito consiste num princípio de categorização.

Sobre o conceito como “um princípio de categorização”, importante dizer que “uma categoria é um conjunto de entidades (que podem ser objetos, eventos, situações, relações ou conceitos) que têm algo em comum” (MCCLEARY; VIOTTI, 2009, p. 8). Essas entidades estão organizadas no léxico da língua e se relacionam entre si, de modo que um item lexical pode fazer parte de várias categorias, uma vez que compartilha de informações semelhantes com grupos diferentes de itens.

Para esses autores, “categorização é a habilidade que nós temos de identificar as semelhanças e diferenças que percebemos que existem entre certas entidades, ou entre certas eventualidades, ou entre certas relações, de modo a juntá-las em diferentes grupos” (2009, p. 11). Quando pensamos em “mesa”, podemos categorizá-la junto a “cadeira”, “quadro”, “apagador” e “piloto”, estabelecendo uma relação desses itens com uma sala de aula, ou podemos relacioná-la a “sofá”, “televisão” e “tapete”, se pensarmos numa sala de estar.

Os referidos autores ratificam que a categorização é imprescindível para alcançar o entendimento acerca da “representação do conhecimento e o significado linguístico” (idem, 2009, p. 11). É através dos processos de categorização que criamos conceitos, dentro das nossas experiências de vida. Cada categoria relaciona itens que apresentam semelhanças, de tal forma que o conceito de um item nos ajuda a conceituar os outros que estão na mesma categoria. Se não conseguíssemos categorizar os itens linguísticos, provavelmente haveria uma desordem de conceitos em nossa mente. McCleary e Viotti nos ajudam a entender que

Por exemplo, quando vemos dois animais pela primeira vez e percebemos que eles são bastante semelhantes, criamos uma categoria para agrupar esses

dois animais. Ao criar a categoria, criamos também um conceito, ou seja, uma ideia que nos ajuda a reconhecer esses animais, e que nos ajuda a fazer uma distinção entre esses animais e outros animais diferentes deles. Uma vez criada essa categoria e esse conceito, vamos incluir dentro dela todos os animais que têm alguma semelhança com os que vimos primeiro. Ou seja, uma vez criada a categoria e o conceito, vamos passar a categorizar certos animais como membros dessa categoria (MCCLEARY; VIOTTI, 2009, p. 11).

Sobre essas questões, é importante destacar que usuários entendem a categoria e o conceito para representação do conhecimento. Já em línguas de sinais, por serem de modalidade visual, muitos sinais carregam características físicas, a exemplo dos animais, em que muitos sinais estão relacionados às orelhas, olhos, pelos, pé, entre outros. Os autores ainda reforçam que

Nesse tipo de disposição hierárquica, há uma relação entre significados englobantes e englobados de acordo com o domínio semântico de cada termo da classificação. O significado de *animal* é englobante dos significados de *réptil*, *aves* e *mamíferos*, cujos significados são englobados por ele. O significado de *mamífero*, por sua vez, é englobante em relação aos significados de *roedor*, *cetáceo*, *felino*, *canídeo*, *marsupial* e *primata*, seus englobados. O termo englobante é chamado hiperônimo dos demais e, os englobados, hipônimos seus. Ser um ou outro depende de como é enfocada a sua posição na taxionomia, pois *mamífero* é hiperônimo de *primata* mas é hipônimo de *animal* (PIETROFORTE; LOPES, 2007, p. 129).

Uma maneira de lembrarmos sobre a diferença entre hipônimo e hiperônimo é dizer que “as noções de hiponímia e hiperonímia são usadas para tratar da relação entre dois conceitos: um mais elaborado (ou específico), outro mais esquemático (ou genérico)” (MCCLEARY; VIOTTI, 2009, p. 19). Temos, portanto, FRUTA, sendo um termo mais genérico, e MELANCIA como um termo mais específico, o qual engloba o conceito de fruta e outras características que distinguem a melancia das demais frutas.

Crianças surdas, segundo Pizzio e Quadros (2011), em 95% dos casos, são filhos de pais ouvintes e não partilham da mesma língua, ficando em desvantagem no processo aquisicional. O *input* linguístico das crianças surdas se dá pelo canal visual, diferentemente das crianças ouvintes, o qual ocorre pelo canal auditivo, prioritariamente. A criança surda necessita de contato com a língua de sinais na mais tenra idade, para que, dessa forma, possa ampliar o vocabulário e conhecer o significado dos sinais que compõem o léxico da língua.

Para que uma criança surda desenvolva a aquisição lexical, é necessário que ela esteja exposta a itens da língua constantemente, a fim de que possa organizar mentalmente as

representações linguísticas do léxico, desenvolvendo a sua capacidade de categorizá-las. Sobre isso, Quadros (2008) ressalta que

O conhecimento que a criança tem não inclui apenas uma lista de sons, ou configurações de mão no caso dos surdos, não inclui apenas uma lista de vocabulários, mas a sistematicidade existente por trás dessas listas. Ela aplica processos fonológicos e morfológicos, bem como processos sintáticos, altamente complexos aos dados a que a criança é exposta (QUADROS, 2008, p. 62).

Essa visão está sendo cada vez mais difundida em relação às línguas orais. Muitos estudos estão sendo feitos na tentativa de explicar como funciona o desenvolvimento da linguagem nas crianças. Nesse sentido, é ainda mais emergente os estudos sobre as línguas de sinais. Esse atraso parte do fato de que, até meados do século passado, essa ideia de sistematicidade da língua só era atribuída às línguas orais. Em se tratando dos processos de categorização, como os hiperônimos e hipônimos, ainda há muito o que se pesquisar em línguas de sinais e essa ausência de estudos se agrava quando o olhar é para a Libras. Como já mencionado, após uma revisão bibliográfica, muito pouco foi encontrado sobre hipônimos e hiperônimos na Libras.

Nessa direção, percebendo a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre esses processos voltados para a Libras, no que se refere à categorização de hipônimos e hiperônimos na Libras, surge o seguinte problema para a pesquisa: de que forma se estabelecem as relações hiperonímicas e hiponímicas na Libras? Para responder a este questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo central investigar como se estabelecem as relações hiperonímicas e hiponímicas na Libras. A partir dessa questão geral, é possível pensar nos objetivos específicos: i) pesquisar a utilização dos hiperônimos e dos hipônimos por crianças surdas; ii) identificar estratégias metalinguísticas que crianças surdas utilizam para categorizar conceitos em Libras e iii) estabelecer relações entre as produções de hiperônimos e hipônimos por crianças surdas e ouvintes. Para tanto, parte-se da hipótese de que crianças surdas, quando querem identificar animais, utilizam mais hiperônimos do que hipônimos e que crianças ouvintes utilizam mais hipônimos do que crianças surdas.

Esta dissertação visa também contribuir para aprofundar as discussões sobre hipônimos e hiperônimos na Libras. Espera-se, dessa forma, que, após esta pesquisa, outros estudos surjam com este mesmo enfoque, não só em linguística, como na educação e áreas afins e que estas reflexões possam servir para fomentar discussões sobre a Libras no ensino superior. Com o aprofundamento nos estudos relacionados à semântica da Libras, será

possível pensar de uma maneira mais consistente sobre como se desenvolve cognitivamente a criança surda usuária da Libras, e tais reflexões poderão contribuir para a educação de crianças surdas.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA I: A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

### **2.1 Introdução**

Neste capítulo nos debruçaremos sobre o processo de aquisição de linguagem. Será feito um breve histórico sobre os estudos referentes ao desenvolvimento da linguagem, observando a maneira como os seres humanos refletem sobre a linguagem, desde a Grécia antiga até os dias atuais, dando uma ênfase no século XX, em que os estudos sobre aquisição de linguagem se tornaram mais sistemáticos, voltados para a criança.

Depois disso, trataremos de algumas teorias sobre aquisição da linguagem, explicitando suas principais características. Realizaremos ainda uma explanação sobre os estágios de desenvolvimento da linguagem, propostos por Brown, em 1973, trazendo exemplos com crianças surdas e ouvintes. Além disso, refletiremos a respeito da ideia de “pobreza de estímulo”, proposta pela teoria gerativa e discutiremos acerca da teoria dos princípios e parâmetros, que contribuiu significativamente para os estudos da aquisição de linguagem.

### **2.2 Histórico**

Ao fazer uma comparação entre os processos de aquisição de linguagem de crianças surdas e ouvintes, é fato que há diferenças, por se tratar de línguas de modalidades diferentes, mas há também muitas semelhanças. É possível, portanto, por meio de recortes históricos, perceber como esses estudos sobre línguas orais se desenvolveram, para se chegar a uma reflexão mais aprofundada sobre a aquisição de linguagem por crianças surdas, usuárias de línguas de sinais.

Quando o assunto é aquisição de linguagem, muitos são os pontos de vista, não só científicos, mas do senso comum também. Essa questão está presente no seio da comunidade desde os tempos antigos. Na Grécia antiga, já se pensava em como as crianças aprendiam a falar e como o ser humano poderia apreender os conhecimentos sobre o mundo. O filósofo Platão se destacou nessa discussão ao suscitar questionamentos sobre como o ser humano é capaz de construir conhecimento por intermédio de tão poucas evidências, o que ficou conhecido como “Problema de Platão”. Segundo Kenedy (2016), “para Platão, era espantoso que, apesar da existência breve e tumultuada comum a cada membro de nossa espécie,

possamos adquirir tanto conhecimento, com base numa experiência de vida tão breve e fragmentada” (idem, 2016, p. 61).

A resposta de Platão era baseada no seu conceito de “mundo das ideias” e é amplamente refutada pelos cientistas da linguagem atualmente. Na mesma época, os então denominados *sofistas* acreditavam que, diferente da concepção de Platão, os conceitos e ideias sobre a vida não eram pré-concebidos em um mundo metafísico, mas “que o ser humano só vem a saber aquilo que lhe é ensinado pelos outros seres humanos de seu grupo social – e nada mais” (KENEDY, 2016, p. 62), e que havia evidências ricas na natureza e na experiência humana, diferente do que postulava Platão.

Atualmente, há uma reformulação do problema de Platão pela teoria gerativa, por meio da hipótese inatista, de que existe um dispositivo que já está presente na mente da criança desde o seu nascimento, que é capaz de transformar as informações recebidas pela criança no período de aquisição em um sistema complexo a que denominamos língua. Segundo essa teoria

É exatamente essa capacidade de filtrar informações e focar-se no que é relevante que chamamos de competência pragmática. Mais uma vez, os estímulos do ambiente não fornecem todas as pistas explícitas sobre quais inferências são corretas e quais não são (KENEDY, 2016, p. 70).

Isso implica dizer que, sem esse dispositivo, não haveria língua e a linguagem humana estaria comprometida. Scarpa (2001) relata haver registros do século VII a.C. sobre um estudo feito por Heródoto a fim de descobrir qual foi a primeira língua falada no mundo. Segundo a autora, Heródoto acreditava que, se duas crianças não tivessem contato algum com outras línguas, a primeira palavra proferida por elas seria da língua mais antiga do mundo. Os resultados do teste com duas crianças que passaram os dois primeiros anos de vida privadas de interação foi uma palavra que se assemelhava à palavra “pão” na língua egípcia.

Mas é no século XIX, junto ao surgimento de várias áreas de estudo, como a Linguística, que estudos mais contundentes começam a ser feitos sobre aquisição de linguagem, ainda que a finalidade não fosse estritamente científica. Scarpa (2001, p. 204) afirma que “desde o século XIX, alguns linguistas, guiados tanto por interesse paterno quanto profissional, elaboraram diários da fala espontânea de seus filhos”. Dois estudos pertinentes nessa época foram feitos por Antoine Grégoire (1939) sobre aquisição bilíngue e por Lewis (1936) sobre o aprendizado da língua inglesa.

Uma característica presente nesses estudos é o uso da metodologia *longitudinal*. “Trata-se do estudo que acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo” (SCARPA, 2001, p. 204). Os dados são registrados ao longo de anos, com visitas semanais de 30 minutos até uma hora. Essa metodologia é adequada para pesquisas que têm como objetivo observar o desenvolvimento da linguagem, em que a língua passa por mudanças até os estágios finais. Arelada a essa metodologia, está o caráter naturalístico, uma vez que os dados são gravados na casa dos indivíduos, com o mínimo de interferência do pesquisador, para que os dados produzidos sejam mais naturais, ainda que haja a presença do pesquisador e do gravador.

Em contrapartida, esses estudos podem apresentar dificuldades na fase da coleta de dados, uma vez que fatores como a duração de tempo, a invasão de privacidade e o humor da criança podem fazer com que os sujeitos da pesquisa se recusem a aceitar participar, ou desistam durante a pesquisa. Há relatos de pesquisadores que fizeram visitas, cujos dados registrados não foram úteis, simplesmente porque a própria criança se recusava a falar, por não estar de bom humor. Além disso, é importante pensar num instrumento de armazenamento dos dados coletados que seja seguro, pois, ao longo do tempo, imprevistos, como roubo ou acidentes com aparelhos eletrônicos, podem fazer que dados de meses de coleta se percam.

É a partir de 1980, com os avanços tecnológicos, que começam a ser produzidos bancos de dados linguísticos com fala de crianças. Esse fenômeno intensifica o número de pesquisas com a metodologia *transversal*; esta “baseia-se no registro de um número relativamente grande de sujeitos, muitas vezes classificados por faixas etárias” (SCARPA, 2001, p. 204). Essa metodologia pode ser utilizada para tentar estabelecer generalizações no processo de aquisição de linguagem e de definir estágios “normais” de desenvolvimento da linguagem. Em contraposição ao caráter naturalístico das pesquisas longitudinais, a maioria das pesquisas transversais apresentam um caráter *experimental* “em que os fatores e as variáveis intervenientes no fato analisado são isolados e controlados e depois testados” (idem, 2001, p. 205).

Atualmente, as duas metodologias são utilizadas e a escolha muitas vezes é baseada no posicionamento teórico adotado pelo pesquisador e pelo fenômeno que se queira estudar, o que pode variar muito. Para Scarpa (2001, p. 205), “a aquisição da linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar”. A autora explica que muitas questões referentes a essa área são trazidas pela Psicologia, seja ela comportamental, do

desenvolvimento ou cognitiva, enquanto que muitas outras indagações são suscitadas pela Linguística. Além disso, já existem subáreas, quais sejam, aquisição de língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição de escrita que são linhas de pesquisa com objetos distintos e, portanto, apresentam uma metodologia diferenciada entre si.

### **2.3 Reflexões teóricas**

Por se tratar de um fenômeno complexo e de um objeto de estudo não palpável, que é a linguagem, muitos postulados teóricos foram construídos, tanto na Linguística, quanto na Psicologia, como vimos, com posicionamentos e pontos de vista diversificados.

Nesta seção, abordaremos brevemente algumas das teorias sobre aquisição de linguagem, a saber: o Inatismo, o Behaviorismo, o Cognitivism, o Interacionismo e o Conexionismo. Apresentaremos alguns conceitos desenvolvidos por essas teorias, apontando as suas contribuições para a área de estudo evidenciada, assim como as críticas feitas a cada teoria.

#### **2.3.1 Inatismo**

A primeira teoria de que vamos tratar é a teoria Inatista. Esta teoria tem como principal nome o filósofo e linguista Noam Chomsky. Segundo Cezario e Martelotta (2015, p. 208), “Chomsky afirma que existe uma gramática universal, que é uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que as crianças aprendem a falar”. Sendo assim, muitas informações sobre a língua já estão no indivíduo quando ele nasce.

Essa hipótese parte de uma corrente filosófica que vem se desenvolvendo desde a Grécia antiga também chamada de Inatismo. No diálogo com Menon, a discussão sobre a busca pelo conhecimento é suscitada. Menon afirma que não há como buscar o conhecimento, porque, primeiro, não há como saber se o que foi encontrado era de fato o que se estava procurando, e, segundo, já há um conhecimento prévio que lhe permite dizer que o que se encontrou era realmente o que se estava procurando. Nesse segundo caso, quando já há um conhecimento prévio, a busca se torna inútil (GLENDA, 2008). Sócrates, no entanto, argumenta que há uma condição intermediária de conhecimento vago. Ele afirma, por uma reflexão sobre a metafísica: “Já que a alma é imortal e já que viveu diversas vidas, e já que viu tudo o que se passa aqui e no Hades, não há nada que não tenha aprendido” (REZENDE,

1999 apud SELL, 2002, p. 8). O que o ser humano faz ao adquirir os conhecimentos ao seu redor não é aprendê-los, mas, sim, recordá-los, pois todos os conhecimentos lhe são inatos.

Vale ressaltar que, para esta hipótese, defendida por Sócrates e Platão, o conhecimento inato seria a soma dos conhecimentos obtidos em outras vidas, e que, portanto, não poderia ser confundido com o conhecimento empírico, pois assim ele seria limitado, já que nenhum ser humano passou por todas as experiências possíveis. O conhecimento inato, ou *a priori*, estaria relacionado a objetos atemporais e não espaciais, ou seja, desconectados da experiência humana, como o conhecimento da matemática, por exemplo, ou os demais “conhecimentos universais”; “na verdade, é somente para esse gênero de objetos que Platão admite haver realmente conhecimento, no sentido próprio do termo, e conhecimento inato” (GLENDAY, 2008, p. 79), o qual não pode ser confundido com os conhecimentos que mudam conforme o tempo e a sociedade.

Com o passar dos séculos, outros filósofos deram sequência à discussão sobre o conhecimento inato. Entre eles, Plotino (séc. III d.C.) que “defende a existência de um intelecto cósmico, do qual emanaria o nosso próprio intelecto” (SELL, 2002, p. 9). Esse intelecto seria responsável por nos trazer à luz todos os conhecimentos sobre o mundo. Já para Santo Agostinho (séc. IV-V d.C.), “a função desse intelecto cósmico passa a ser atribuída a Deus e as verdades e os conceitos supremos são irradiados por Deus para o nosso espírito” (Idem).

No início da era moderna, alguns pensadores começam a pensar na hipótese inatista olhando para o ser humano, e não para um possível ser superior. Herbert de Cherburry (1582-1648) apresenta a ideia de inatismo no nível da subjetividade. Desse modo, “Se na perspectiva platônica tratava-se de ideias perfeitas, objetivamente existentes, cujo conhecimento estava em nós por já as termos divisado nalguma vida anterior, agora o inato refere-se à própria natureza do indivíduo” (SELL, 2002, p. 9). Esse pensamento foi preponderante para a visão inatista de língua, uma vez que, diferente do pensamento grego, “as ideias inatas não estão necessariamente em *ato* em nosso pensamento e sim em *potência*” (cf. KOYRÉ, 1922 apud SELL, 2002, p. 9).

Entretanto, é Descartes que apresenta a contribuição filosófica mais aprofundada para a essa visão de língua e de aquisição de linguagem

Descartes faz uma distinção entre (i) ideias adventícias, que provêm de fora da mente pela experiência; (ii) fictícias, que são inventadas ou, como ele também escreve, “fingidas” pelo próprio sujeito em sua atividade de

composição de elementos retirados de outras ideias; e, (iii), ideias inatas, que não provêm da experiência e estariam implantadas em nós desde o nascimento (GLENDAY, 2008, p. 84).

Temos como inato não todo o conhecimento sobre o mundo, mas uma predisposição para, a partir das experiências com o mundo, gerar os conhecimentos. Esse conceito de “inato”, para Descartes, parte do pensamento de que “algumas ideias representam um determinado conteúdo ou realidade objetiva, cuja origem não pode ser atribuída nem à experiência, nem ao sujeito cognoscente, como se fosse algo ‘fingido’ ou inventado por ele, só podendo ter uma origem independente da experiência e do sujeito” (GLENDAY, 2008, p. 85). Um exemplo trazido por Descartes é a ideia de Deus. Essa ideia, segundo o filósofo, não poderia ter sido inventada ou gerada a partir da experiência humana, uma vez que a ideia é superior à experiência e ao homem. Nesse sentido, a ideia de Deus só poderia ter sido gerada pelo próprio Deus, que é tão grande quanto a ideia que se tem dele mesmo. O homem, portanto, nasce com a ideia de Deus inata. Descartes então conclui

[..] que Deus existe; pois ainda que a ideia da substância esteja em mim, pelo próprio fato de ser eu uma substância, eu não teria, todavia, a ideia de uma substância infinita, eu que sou um ser finito, se ela não tivesse sido colocada em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinita (DESCARTES, 1973 apud GLENDAY, 2008, p. 86).

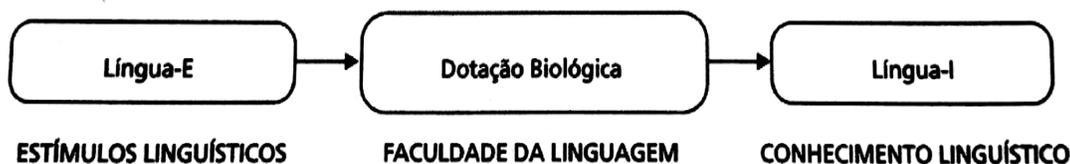
Toda essa discussão filosófica sobre o conhecimento contribuiu para a hipótese inatista de língua e de aquisição de linguagem. Entretanto, há um deslocamento de perspectiva filosófica para uma perspectiva científica, e mais especificamente linguística, a respeito desse conceito feito por Chomsky (1977). Segundo o autor, “o inatismo ressurgiu, então, não a partir de uma discussão filosófica, mas a partir da necessidade de se formular hipóteses empíricas frutíferas para a investigação científica dos mecanismos do uso da linguagem e de sua aquisição. A questão é deslocada para a elaboração de uma teoria da aprendizagem” (SELL, 2002, p. 23). Dentro dessa proposta, Chomsky desenvolve a hipótese inatista nos estudos da linguagem. Veremos agora como essa hipótese se desenvolve.

A linguagem é inata ao ser humano e, portanto, há padrões linguísticos que são comuns a todas as línguas. A esse padrão na estrutura de todas as línguas, Chomsky (1981) chama de *Princípio*. Entretanto, há também algumas variações entre as línguas. A essas diferenças entre as línguas, Chomsky chama de *Parâmetros*, os quais se estabeleceram a partir da interação com o meio. Conforme Cezario e Martelotta, “no caso da aquisição da linguagem, o meio cumpriria o papel de acionar o dispositivo responsável pela aquisição de

língua” (idem, 2015, p. 208). Assim, as informações linguísticas percebidas pela criança em fase de aquisição são chamadas de *input* linguístico. É o *input* que vai oferecer dados para que o cérebro marque os parâmetros da língua a qual a criança está sendo exposta.

Ao nascer, a criança sai do estágio inicial (So) da aquisição até o estágio estável (Ss) em que a criança já adquiriu o que a teoria inatista chama de língua-I, com os parâmetros da língua já marcados. Essa passagem só é possível por meio da faculdade de linguagem presente no indivíduo. Segundo Kenedy (2016), a faculdade de linguagem “possibilitará à criança analisar os estímulos da língua do ambiente (a língua-E) de forma a construir uma competência linguística (a língua- I)” (p. 74).

**Figura 1:** A hipótese inatista sobre a faculdade da linguagem



Fonte: Kenedy (2016, p. 74)

Entende-se por língua-E a língua externa à qual a criança tem acesso (Português, Inglês, Libras), e língua-I a língua interna que é configurada individualmente por cada criança. Outro problema que se apresenta nessa teoria é explicar como acontece a passagem do estágio inicial para o estágio estável. Para responder a essa questão, há duas hipóteses que se destacaram, a hipótese *Maturacional* e a hipótese *Continuista*.

Segundo a hipótese *Continuista*, “todos os elementos (lexicais e funcionais) já estão disponíveis desde o início do desenvolvimento linguístico. Essa hipótese descarta a ideia de maturação e de fases de aquisição” (CEZARIO; MARTELOTTA, 2015, p. 211). A explicação para o fato de as crianças não apresentarem elementos funcionais como os adultos estaria na limitação do vocabulário da criança, entretanto eles já estão ativos na sua gramática assim como os elementos lexicais.

Esta é a que muitos estudiosos chamam de hipótese inatista forte. Segundo Kenedy (2016), “há um princípio linguístico geneticamente determinado que especifica, na biologia desse bebê, algo como ‘uma anáfora deve ser ligada a um referente fora de seu domínio’” (idem, 2016, p. 77), ou seja, todos os princípios linguísticos já estariam subespecificados no genoma humano. Entretanto, essa hipótese foi refutada por muitos outros estudiosos, que

terminaram por desenvolver uma hipótese inatista fraca, também conhecida como *Maturacional*.

Cezario e Martelotta afirmam que, para a hipótese *Maturacional*, estudada por Radford (1993), “existem diferentes fases para a aquisição da linguagem e a passagem de uma fase a outra é determinada pela maturação do organismo” (idem, 2015, p. 209). Ou seja, assim como os demais processos biológicos passam por fases até amadurecerem, a linguagem vai se desenvolvendo de maneira pré-programada, de tal forma que os princípios vão entrando em operação em diferentes estágios de maturação. Os elementos lexicais (nomes e verbos) seriam adquiridos anteriormente aos elementos funcionais (adjetivos, preposições etc.). Portanto, as crianças, em fase inicial, não saturam na sentença os elementos funcionais, porque tais elementos estariam inativos, sendo ativados *a posteriori*.

É, portanto, pelo *input* de língua-E que os princípios vão sendo ativados.

Nesse sentido, para que o conhecimento linguístico possa emergir nos seres humanos, o mínimo suficiente e necessário é que os neurônios da linguagem sejam capazes de identificar e interpretar todos os detalhes da informação linguística a que a criança é exposta (KENEDY, 2016, p. 78).

Esses neurônios seriam destinados a receber as informações da língua-E e gerar os princípios, que seriam estabelecidos com o tempo, um a um. Esse processo é chamado de LAD (*Language Acquisition Device*) ou Mecanismo de Aquisição de Linguagem, que seria responsável por maturar o dispositivo de linguagem.

Apesar de ser uma teoria amplamente difundida, o modelo chomskyano apresenta diversas questões que, para muitos autores, ainda não são claras. Willian Labov (1972) desenvolve um estudo em Marthas’s Vineard nos Estados Unidos. Nesse estudo, Labov se dá conta de que questões sociais podem interferir no sistema linguístico. Esta perspectiva é contrária à teoria gerativista, pois

para Chomsky, a linguística é propriamente o estudo da competência, e ele deixa explícita a prática que decorre do paradoxo saussuriano: que o real objeto do estudo linguístico é uma comunidade de fala abstrata, homogênea, em que todo mundo fala igual e aprende a língua instantaneamente (LABOV, 1972, p. 219).

Ao separar competência de uso, e focando na competência, Chomsky (1965) ignora uma parte que para Labov é substancial, a variação linguística. Numa comunidade linguística ideal, em que todos falam igualmente, seria possível pensar numa língua homogênea,

entretanto, ao se deparar com fatores sociais diferentes, a língua se modifica, de modo que cada falante apresenta uma forma de falar, que é um conjunto de vários condicionantes internos (linguísticos) e externos (extralinguísticos). Para Labov (1972), a língua é completamente afetada por fatores sociais e as variações fazem parte do sistema linguístico. Para o autor, “tão logo eliminarmos a suposta associação entre estrutura e homogeneidade, estaremos livres para desenvolver os instrumentos formais necessários para lidar com a variação inerente dentro da comunidade de fala” (LABOV, 1972, p. 218).

A visão inatista de língua ignora o fator social como preponderante para a aquisição do sistema linguístico. Para essa hipótese de língua, o ambiente externo será responsável somente por dar acesso à criança à língua-E, por meio da qual a criança irá, pelo *input* linguístico, ter acesso às informações linguísticas que serão utilizadas para marcar os parâmetros daquela língua. Ou seja, “o modelo da GU desconsidera vários aspectos importantes envolvidos na aquisição. Aspectos linguísticos, como os semânticos e pragmáticos, são ignorados, assim como fatores individuais, como os sociais e afetivos” (PAIVA, 2014, p. 82). Questões relacionais, como o contato com os pais e com o ambiente que cercam a criança não são observados nessa teoria.

### **2.3.2 Behaviorismo**

Outra teoria que explica o processo de aquisição de linguagem é a teoria Behaviorista. Esta teoria busca dar conta de explicar o comportamento humano, tendo a linguagem como parte desse comportamento. No início do século XX, “os psicólogos da época vinham buscando um objeto observável, mensurável, cujos experimentos poderiam ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos” (BOCK et al., 1999, p. 45). Essa busca se deve ao pensamento de que somente dessa forma a Psicologia poderia receber o *status* de ciência, como a Biologia ou a Física.

Essa teoria teve como principais autores John Watson e Burrhus Skinner. Apesar de apresentar discussões sobre aquisição de linguagem, “não existe nela um proponente específico e nem uma formulação teórica de aquisição, propriamente dita, mas princípios linguísticos e psicológicos que tentam explicar a aprendizagem” (PAIVA, 2014, p. 11).

Watson, como precursor dessa teoria, também denominada, nessa fase, de behaviorismo radical, apresentava um ponto de vista peculiar entre os autores da área da Psicologia, pois “pode ser considerado como tendo uma visão de mundo comportamental que

se concentra no registro e modificação apenas de comportamentos ‘objetivos’ que são visíveis externamente” (OLIVEIRA, 2011, p. 51). Essa perspectiva se distancia de outras correntes da Psicologia por desconsiderar questões internas e subjetivas do ser humano, como a emoção e a sensação, por exemplo; em outras palavras, “sob a influência do positivismo, rejeita a consciência e o subjetivismo e considera que a matéria de interesse da psicologia é o comportamento humano, defendendo, conseqüentemente, a pesquisa experimental” (PAIVA, 2014, p. 12).

Mesmo não enveredando pelos estudos linguísticos, Paiva (2014) afirma que Watson (1930) “define língua, apesar de reconhecer suas complexidades, como um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável, e considera a sua aprendizagem como uma questão de condicionamento” (PAIVA, 2014, p. 13). Este ponto de vista também vai de encontro a muitos autores da linguística, como a visão estruturalista de língua, de que a língua seja um sistema abstrato de signos que se articulam para gerar significados.

Vale ressaltar que essa corrente tem como raiz etimológica o conceito de comportamento, entretanto, não só o comportamento ou a “ação isolada de um sujeito, mas, sim, como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente onde o seu ‘fazer’ acontece” (BOCK, 1999, p. 46). Ou seja, a ação do ser humano é sempre vista por uma ótica que envolve os elementos que o circundam, pois as suas ações estão ocorrendo sempre como resposta ao meio. A nomenclatura se manteve devido a duas razões, uma metodológica e outra histórica: na primeira, a análise empírica e analítica se perpetuou na abordagem; na segunda, o termo se popularizou, sendo amplamente utilizado até os dias atuais.

Em concordância com o modelo teórico de Watson, há o cientista Skinner, “considerado por alguns o mais famoso psicólogo americano do mundo, e ainda um dos mais importantes psicólogos da história da Psicologia” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009 apud OLIVEIRA, 2011, p. 18). O autor estudou o comportamento humano e elaborou conceitos que dessem conta de explicar as diversas nuances comportamentais dos seres humanos. A primeira distinção feita pelo cientista é a de Comportamento Operante e Comportamento Respondente; a primeira diz respeito a uma relação de condicionamento sem que haja um estímulo motivador; a segunda, portanto, estaria relacionada ao par estímulo-resposta.

Dentro do primeiro tipo de comportamento estão o tossir, quando algo está engasgado na garganta, ou o piscar para lubrificar os olhos. Esses e todos os comportamentos naturais do ser humano não são pensados ou aprendidos pelo ser humano. Entretanto, é possível pensar

em situações em que o ambiente provoca comportamentos respondentes. Segundo Bock et al. (1999),

interações desse tipo também podem ser provocadas por estímulos que, originalmente, não eliciavam respostas em determinado organismo. Quando tais estímulos são temporalmente pareados com estímulos eliciadores podem, em certas condições, eliciar respostas semelhantes às destes. A essas novas interações chamamos também de reflexos, que agora são condicionados devido a uma história de pareamento, o qual levou o organismo a responder a estímulos que antes não respondia (p. 47).

Um exemplo desse tipo de comportamento, a partir de atividades eliciadas, pode estar no simples fato de acender a luz. Alguns interruptores apresentam um atraso entre o momento em que ligamos o interruptor e a luz acende. Quando alguém está no escuro e alguma luz é acesa, o comportamento respondente é cerrar os olhos. No caso de interruptores com atraso, ao ouvir o barulho do interruptor sendo ligado, mesmo antes de a luz acender, a resposta será cerrar os olhos. Nesse caso, o que gera esse comportamento, ou reflexo, não é mais a luz, mas o barulho do interruptor.

Mas Skinner não focou sua pesquisa no comportamento respondente, mas, sim, no operante. Segundo Bock et al. (1999),

neste caso de comportamento operante, o que propicia a aprendizagem dos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito dela resultante — a satisfação de alguma necessidade, ou seja, a aprendizagem está na relação entre uma ação e seu efeito (p. 49).

Nesse tipo de comportamento, a ação do ser humano será sempre uma resposta ao ambiente, que, quando repetida várias vezes, fará com que o indivíduo aprenda. O cientista utilizava métodos de pesquisa diferentes para suas análises: 1) Observação, cujo nome já explica o método; 2) Métodos de Teste, em que se avaliavam a resposta dos sujeitos mediante estímulos; 3) Método de Relato Verbal, em que se avaliava a produção verbal em resposta aos estímulos; e 4) Método do Reflexo Condicionado, que foi o método mais produtivo em suas pesquisas, pois, por meio dele, Skinner pôde detalhar o comportamento humano (OLIVEIRA, 2011). Dentro da educação, esses métodos foram utilizados para comprovar as hipóteses de que “a aprendizagem acontece através da repetição de estímulos, os reforços positivos e negativos têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados, a aprendizagem ocorre melhor se as atividades forem graduadas” (PAIVA, 2014, p. 13). Essas hipóteses estão baseadas na visão de aprendizagem e de linguagem proposta pelos autores.

Para Santos (2015), “Skinner propunha ser capaz de prever e controlar o comportamento verbal mediante variáveis que controlam o comportamento (estímulo, resposta, reforço) e a especificação de como essas variáveis interagem para determinar uma resposta verbal particular” (p. 217). Ou seja, o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem como um todo estariam estritamente relacionados ao processo de estímulo, resposta e reforço, sendo então condicionados pelo ambiente.

Dessa forma, pelos estímulos, o indivíduo apresenta respostas que podem ser reforçadas de uma maneira positiva, com elogios ou recompensas, ou de uma maneira negativa, por meio de correções e castigos. Cada resposta só permanece e se torna um comportamento se for reforçada positivamente. A aquisição vai depender “tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consciência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio” (FINGER, 2008, p. 38). Portanto, quando a criança produz uma palavra, ou sinal, no caso da criança surda, que corresponde à situação, os pais tendem a reforçar positivamente essa resposta e a criança termina por aprender esse novo significado. Nesse sentido, ao nascer, a criança não deve apresentar nenhum conhecimento linguístico, uma vez que não foi estimulada ou condicionada a tal.

É por essas experiências de estímulo e resposta com os adultos que a criança vai adquirindo a língua. Elas tentam imitar a fala dos adultos na tentativa de reproduzir os sons padrões em contextos diferentes, para o caso das línguas orais; no caso da criança surda, toda a realidade específica da modalidade linguística das línguas de sinais. “Elas continuam a imitar e a praticar esses sons e padrões até formarem hábitos de uso correto da língua” (FINGER, 2008, p. 39). E esse processo acontece repetidamente até que ela tenha terminado o processo de aquisição de linguagem. Santos (2015) apresenta um exemplo de como isso se daria na prática: “Imagine que a criança vê a mamadeira (estímulo) e diz *papá*. Se ela conseguir com isso que lhe deem a mamadeira, será reforçada positivamente, ‘aprenderá’ que quando quiser comida deve dizer *papá*” (2015, p. 217). Esse movimento vai se repetindo durante todo o período de aquisição de linguagem.

Além disso, é importante destacar o conceito de “cadeia de respostas” proposto por Skinner (1957). Esse processo faz que, segundo Finger (2008), “ao produzir a primeira palavra, a criança já teria as demais opções disponíveis, possibilitando a realização das associações adequadas ao contexto apresentado” (idem, p. 40). Isso explicaria o porquê de crianças produzirem “fazi”, mesmo sem ouvir, pois uma vez condicionada a flexionar um

verbo adicionando “i” na forma de pretérito perfeito, ela aplica essa resposta a todos os outros verbos, criando uma cadeia.

Mesmo que a ideia de que a criança produz o que os pais produzem faça sentido e que, muitas vezes, haja exemplos cotidianos que podem embasar esse pensamento, uma questão pode colocar em cheque essa abordagem: o fato de que nem todos os elementos linguísticos são marcados na morfologia da língua. Os dados linguísticos a que a criança tem acesso não são o suficiente para que ela consiga produzir estruturas complexas sem equívocos, como as regras gramaticais (estrutura sintática, restrições fonológicas e formação de palavras) que não se mostram evidentes simplesmente pelo que é dito pelos pais, ou por associações que podem ser feitas.

Além disso, Santos diz que

outro importante problema para as propostas behavioristas é explicar como produzimos e compreendemos sentenças nunca ouvidas antes, principalmente porque nem todas as sentenças têm sua referência no contexto em que são produzidas (SANTOS, 2015, p. 217).

Esse fator não está relacionado somente a questões lexicais, mas às estruturas e combinações sintáticas que são infinitas, mas que um falante da língua consegue compreender. Nem sempre o contexto servirá como base para a compreensão dos enunciados produzidos numa conversa.

Para Santos (2015), “se o aprendizado se dá por imitação, seria esperado um tempo muito maior de exposição à língua para que a criança adquirisse um repertório suficiente de frases para que pudéssemos dizer que ela ‘aprendeu’ uma língua” (p. 218). Sobre isso, é importante salientar que o tempo que a criança passa para adquirir uma língua não seria o suficiente para ela falar fluentemente se tivesse que ser estimulada e respondesse a cada estímulo, tendo reforços positivos para cada um deles.

### **2.3.3 Cognitivismo**

O Cognitivismo tem como proposta descrever o desenvolvimento cognitivo da criança em concomitância ao desenvolvimento da linguagem e tem como precursor Jean Piaget. “Para ele, a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente” (SANTOS, 2015, p. 222). Essa teoria teve uma importante contribuição para os estudos dentro da pedagogia. Muitos postulados

dessa teoria têm guiado a prática de muitos professores e demais profissionais da educação, pois ela vai de encontro aos paradigmas do ensino tradicional e propõe um olhar sobre a educação centrada na interação entre a criança e o mundo.

Piaget (1970) estabelece sua teoria de aprendizagem e aquisição para tentar responder o seguinte questionamento: “de que modos consegue a mente humana avançar de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento?” (PIAGET, 1970 apud MENDES, 2016, p. 4). A hipótese de Piaget é de que os novos conhecimentos se unem aos conhecimentos que a criança já possui e essa aquisição de novos conhecimentos se dá a partir da relação com o ambiente externo. Nesse sentido, cada etapa da vida da criança irá se caracterizar pelo desenvolvimento de novas habilidades e pela aquisição de novos conhecimentos de maneira cumulativa e gradativa, ou seja, cada vez mais complexa, uma vez que os novos conhecimentos irão se coadunar aos já obtidos.

A aprendizagem faz parte desse desenvolvimento cognitivo a que a criança está submetida e ela se dá sempre com base em novas informações que se coadunam aos conhecimentos já obtidos pelo homem, de forma que “a formação das operações cognitivas no homem está subordinada a um processo geral de equilíbrio para o qual tende o desenvolvimento cognitivo, como um todo” (BOCK, 1999, p. 127). A cada nova informação, o sistema cognitivo se adapta e se equilibra para receber novas informações.

Vale salientar que, para essa teoria, cada processo cognitivo acontece de maneira progressiva e temporal, de modo que “é a formação de uma estrutura neurológica em etapas sucessivas que suporta o sistema cognitivo e sem o amadurecimento necessário dessa estrutura, o conhecimento, enquanto habilidade lógica para interagir com os objetos da experiência, perde autonomia” (MENDES, 2016, p. 4). Ou seja, quando a criança não passa por experiências de aquisição, por meio do contato com o ambiente e com outras pessoas, o processo de desenvolvimento cognitivo e linguístico se comprometem.

Nesse sentido, o ambiente em que a criança se desenvolve é tão fundamental para o processo de significação quanto a sua própria estrutura biológica, uma vez que o “homem, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significado” (BOCK, 1999, p. 127). Portanto, de acordo com a perspectiva piagetiana, é nessa relação entre a criança e o ambiente que acontece o desenvolvimento cognitivo.

Para a teoria, o desenvolvimento acontece através do processo de adaptação do ser humano às novas informações. Segundo Bock (1999),

a adaptação — que envolve a assimilação e a acomodação numa relação indissociável — é o mecanismo que permite ao homem não só transformar os elementos assimilados, tornando-os parte da estrutura do organismo, como possibilitar o ajuste e a acomodação deste organismo aos elementos incorporados (p. 127).

A cada interação com o ambiente, a criança recebe novas informações, que serão processadas pela cognição que se adaptará para que a criança se desenvolva. Esse desenvolvimento será não somente psicológico, mas linguístico, intelectual, motor e sensorial, e acontecerá de maneira gradual e progressiva, passando por diversos estágios.

Há dois aspectos na teoria proposta por Piaget (1970) que cabem destaque: o aspecto figurativo, em que são apreendidas as informações momentâneas, relativas às sensações, percepções e imaginação e o aspecto operativo, em que consistem as operações mentais de significação e representação. É possível dizer que o “aspecto operativo é o componente essencial do pensamento em detrimento do aspecto figurativo e permite conceituar o conhecimento como a assimilação da realidade em termos de sistemas transformativos” (MENDES, 2016, p. 5). Nesse ponto, podemos perceber o caráter ativo da criança no seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que, como aspecto figurativo, a criança irá reagir somente ao meio; no aspecto operativo, em que a aprendizagem se desenvolve, a criança irá ter um papel fundamental na operação sobre esse conhecimento.

Sobre o desenvolvimento linguístico, Piaget afirma que seu início se dá aos 18 meses, quando a criança supera o estágio sensório-motor. Nesse período,

dá-se o desenvolvimento da função simbólica, por meio da qual um significante (ou um sinal) pode representar um objeto significado, além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada (SCARPA, 2001, p. 210).

Ou seja, é quando a criança começa a se dar conta de que as coisas podem existir, mesmo estando fora do seu campo de visão, de que podem ser representadas, tanto sendo substituídas por outro objeto (a exemplo de um controle remoto que vai se transformar num carrinho) ou por meio da língua.

Piaget não se debruçou sobre a aquisição da linguagem em si, mas sobre o desenvolvimento da criança por completo, tendo como foco os processos cognitivos que

envolvem esse desenvolvimento. Para Piaget, “o conhecimento linguístico de uma criança em um determinado momento reflete as estruturas cognitivas que foram desenvolvidas antes e que determinam este conhecimento” (cf. PIAGET; INHELDER, 1976 apud SANTOS, 2015, p. 222). Nesse aspecto, há um choque de teorias entre o Cognitivismo e o Inatismo, pois, enquanto na teoria inatista o desenvolvimento linguístico está focado na capacidade inata da linguagem, assumindo o meio como o lugar em que as informações linguísticas são apresentadas ao indivíduo, para que o próprio cérebro marque os parâmetros, na teoria Cognitivista, a língua é constituída a partir de processos cognitivos que têm como fonte as experiências que a criança vivencia no mundo que a envolve.

Piaget também aponta fases para o desenvolvimento cognitivo, as quais são definidas como: “sensório-motor (0 a 18 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais” (SANTOS, 2015, p. 222). Esses estágios seriam universais e invariáveis, de tal forma que todas as crianças deveriam passar por eles até alcançar o desenvolvimento pleno da cognição. Além disso, não existe a possibilidade de se pular estágios, pois eles são cumulativos e se desenvolvem qualitativamente e “em cada um, a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças qualitativas no desenvolvimento” (idem, 2015, p. 222).

Na transição do período sensório-motor para o pré-operatório, a criança irá passar por um processo de descentralização, passando a distinguir o que é “eu” e o que é “outro”; além disso, irá passar por um processo de coordenação gradual das ações e irá estabelecer a noção de permanência do objeto que, como já mencionado, faz que a criança entenda que as coisas existem e podem ser representadas, mesmo estando fora do seu campo sensorial.

Essa fase de transição habilita a criança a entrar no mundo simbólico, por intermédio do qual ela irá abstrair os signos, estabelecendo de fato uma relação de arbitrariedade do signo, dissociando o objeto do elemento linguístico. Portanto, “com a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental, as sucessivas coordenações entre as ações e estas e o sujeito, surge a possibilidade de internalizar e conceptualizar as ações” (SCARPA, 2001, p. 211).

Segundo a teoria cognitivista, a criança vai se desenvolver intelectualmente e a linguagem se desenvolve concomitantemente, pois “a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral” (idem, p. 211), e é nesse momento que a aquisição de conhecimentos se torna mais produtiva, pois, pelo aparato

linguístico, a criança terá acesso a novos conceitos, no sentido representacional agora, já que não será necessário materializar tudo o que se quer passar para que a criança entenda.

Muitos estudos estão sendo feitos com a teoria Cognitivista com um olhar sobre a aquisição de linguagem, mas uma crítica a essa proposta teórica tem sido o fato de que os estágios sejam invariáveis. Sobre esse ponto, Santos afirma que

Isso significa que todas as crianças deveriam passar pelos mesmos processos, e na mesma ordem, durante a aquisição da linguagem. No entanto, não é isto que se encontra. Mesmo estudos que assumem estágios falam de variações no processo de aquisição, ou de como crianças não passam por determinados estágios (SANTOS, 2015, p. 223).

Essa abordagem adota a visão de que os processos de desenvolvimento da linguagem devem acontecer sempre homogeneamente e essa postura teórica tem refletido na realidade das crianças. Quando uma criança não atende cognitivamente ou linguisticamente ao que é previsto para a sua idade, muitos médicos e fonoaudiólogos que concordam com essa ideia terminam por passar para os pais a impressão de anormalidade na criança que deve ser corrigida a qualquer custo, quando muitas vezes essas diferenças são extintas naturalmente com o passar do tempo, e não só quanto ao atraso em determinados aspectos linguísticos, mas em relação ao adiantamento também.

Muitos estudiosos afirmam que “Piaget avaliou mal e subestimou o papel do social e das outras pessoas no desenvolvimento da criança e que um modelo interativo social se fazia necessário para explicar o desenvolvimento nos primeiros dois anos” (SCARPA, 2001, p. 213). Outra crítica que é feita à teoria cognitivista é a ausência de uma atenção especial ao ambiente social, ao que rodeia a criança, como afetividade, contato linguístico e as interações sociais, que podem ser encaradas como variáveis para o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo.

#### **2.3.4 Interacionismo**

A proposta teórica interacionista tem como principal autor o psicólogo Lev Vygotsky. Sua teoria se distancia da proposta Cognitivista, tendo como principal diferença o foco da interação. Na proposta Cognitivista, o foco está na interação da criança com o mundo que a cerca, o ambiente e as pessoas são fontes de informações para o desenvolvimento cognitivo desse indivíduo em formação. Na proposta interacionista, o foco de interação está na relação entre a criança e os falantes com os quais ela se comunica. “Assim, a interação social e a troca

comunicativa entre a criança e seus interlocutores são vistas como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico” (SCARPA, 2001, p. 214).

Em seu livro *A formação da mente*, Vygotsky (1991) se baseia em três questionamentos básicos para estabelecer o foco da sua abordagem:

- (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?
- (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade?
- (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (p. 17).

A partir dessas questões, o autor aponta que a fala se apresenta como um instrumento indispensável para o desenvolvimento das suas atividades. Ele elucida uma diferença substancial entre a maneira como as crianças resolvem os problemas a sua volta e a maneira como os animais o fazem, pois é pela fala que a criança consegue organizar melhor suas ações. Ou seja, “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p. 20). Num momento inicial, a fala acompanha as ações, mas, com o passar do desenvolvimento da linguagem, a fala vai servir para guiar as ações, planejá-las e executá-las.

Sobre o processo de aprendizagem, Vygotsky (1991) afirma que “já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo” (p. 56). Isso indica que o processo de aquisição de linguagem não diz respeito somente à aquisição da estrutura linguística, mas sobre a aquisição de conhecimentos, os quais servirão de base para a criança quando ela chegar na escola. Essa relação entre os conhecimentos adquiridos nos primeiros anos de vida e os conhecimentos que a criança terá contato na escola é explicitado pelo autor por meio de dois conceitos básicos: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

O período de aquisição e os conhecimentos obtidos pela criança durante esse período podem ser relacionados à zona de desenvolvimento real, pois “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança se estabeleceu como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57). Vale ressaltar que esse conceito não está limitado ao período de aquisição, mas a toda vida do ser humano. A zona de desenvolvimento real são todos os conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo até aquele

momento. Os novos conhecimentos trazidos pela escola ou pelo ambiente que envolve a criança estão ligados à zona de desenvolvimento proximal.

Segundo o autor, a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Ou seja, tudo o que a criança consegue fazer ou resolver sozinha está na zona de desenvolvimento real, e o que ela só consegue fazer com a ajuda de um adulto está na zona de desenvolvimento proximal. A aprendizagem dar-se-ia, portanto, a partir do momento em que a criança passasse da zona proximal para a real, podendo assim prosseguir para outros conhecimentos.

Nesse sentido, desenvolvimento e aprendizagem estão estritamente ligados. Nessa relação, Vygotsky (1991) afirma que a aquisição de linguagem se apresenta como um paradigma. Para ele, “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna” (p. 60). A linguagem, que nos anos iniciais surge da necessidade da interação entre a criança e as pessoas que a cercam, num segundo momento, essa linguagem irá assumir a função de organizar o pensamento de modo que a criança se desenvolva por meio da linguagem e pela linguagem.

Tanto a fala com os adultos, quanto a fala egocêntrica, em que a criança dirige a fala a ela mesma, será base para as suas ações externas e seu comportamento. Ou seja, “da mesma maneira que as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Sem a fala, a criança estaria fechada para o mundo, e é a partir da fala que a criança internaliza ações e conceitos de modo que ela não necessita de estímulo para guiar suas ações, pois sua leitura de mundo, a partir da linguagem, será o suficiente para que a criança pense e realize atividades de forma voluntária.

De acordo com esse pensamento, o desenvolvimento linguístico estaria em função da relação da criança com o adulto e não somente das informações linguísticas trazidas pela fala

desse adulto. Scarpa (2001, p. 215) afirma que “alguns estudos demonstram como esquemas de ação e atenção partilhadas pela criança e pelo adulto interlocutor-básico precedem categorias linguísticas”. Se tomarmos como exemplo uma situação em que uma TV esteja ligada em algum canal em que haja pessoas conversando, e que uma criança esteja ouvindo o que está sendo dito na TV, partindo de uma perspectiva interacionista, não podemos dizer que esses sons trazem informações para o desenvolvimento linguístico da criança.

Os adultos utilizam uma maneira de falar diferente quando estão falando com crianças e interpretam, não só a fala, mas o choro e certos comportamentos como intenções comunicativas diferentes de como fazem com pessoas adultas. “Há um ajuste mútuo nas conversações entre adulto e criança, de maneira que as vocalizações infantis não caem num vácuo comunicativo” (SCARPA, 2001, p. 216). Ou seja, o adulto que interage constantemente com a criança interpreta sua fala e corresponde a essa fala com construções linguísticas que são significativas para a criança e, por isso, ela absorve a língua.

Enquanto alguns estudos apontam para características internas do ser humano, como instinto, para justificar a interação assertiva da criança com o mundo, ou seja, a ideia de que “a criança vem pré-programada, devido a processos de seleção natural, a reagir às curvas entonacionais próprias de situações de conforto, desconforto, privação etc.” (SCARPA, 2001, p. 216), outros estudos apontam a questão cultural como influenciador nessa interação. A interação vai se estabelecer a depender da cultura de que esse adulto e essa criança fazem parte, pois há algumas sociedades em que a figura do bebê é vista como alguém que ainda não consegue se comunicar e, por causa disso, é ignorado pelos adultos.

O que é evidente é que ambos os pontos de vista apontam que as interações pré-verbais, jogos, gestos e as relações afetivas “formam o espaço da partilha com o outro, no qual a criança vai desenvolver determinadas funções, quer linguísticas, quer comunicativas, primeiro em nível gestual e depois em nível verbal” (SCARPA, 2001, p. 217). Em outras palavras, antes de aprender a usar a fala, a criança já se comunica, por meio de gestos, do choro ou de expressões, a depender de cada situação e essas situações vão contextualizando as falas do adulto para que a criança adquira a língua falada por ele.

As formas funcionais da língua, as posições sintáticas, as relações semânticas entre os elementos serão previamente experimentadas nessa relação com o adulto antes mesmo de haver a fala. Sobre isso, Scarpa (2001, p. 218) explicita que “o que é gesto ou balbúcio da

criança numa situação de troca comunicativa será verbal em etapas posteriores, por meio, nesse caso, de flexão verbal de tempo e uso de partículas temporais ou aspectuais<sup>2</sup>”.

Santos (2008, p. 3) acrescenta que “entre a mãe e a criança, esta comunicação é natural, pois mesmo através de gestos, do choro e, às vezes, com o próprio olhar, a criança se faz entender”. Ou melhor, a interação se sobrepõe ao artefato linguístico. Quando o ambiente linguístico é favorável, ou seja, quando o adulto consegue usar a língua para se comunicar com a criança, o desenvolvimento da criança é ainda maior, mas a presença da língua, na perspectiva interacionista, não é o suficiente para a aquisição de linguagem. É necessário que haja interação. Segundo Santos (2008, p. 6), “o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, dessa forma, tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto”. Sem a interação social, portanto, o desenvolvimento linguístico ficaria comprometido.

### 2.3.5 Conexionismo

Outra corrente bastante difundida que tenta explicar o processamento do conhecimento humano e a aquisição de linguagem é o Conexionismo. Segundo a abordagem conexionista, o conhecimento “é incorporado a uma rede de unidades de processamento simples através de conexões fortalecidas ou enfraquecidas em resposta às regularidades de padrões de *input*” (GASSER, 1990 apud PAIVA, 2014, p. 86). Nesse sentido, o cérebro funciona como captador desse conhecimento e formulador de associações linguísticas, mas não é possível dizer, a partir dessa abordagem, que haja um dispositivo de aquisição de linguagem.

Além disso, o que se pode dizer é que, mesmo supondo que “os indivíduos possuem capacidades inatas responsáveis por restringir a aprendizagem<sup>3</sup> da linguagem, é de questionar se tais capacidades incluem qualquer tipo de conhecimento prévio de estruturas gramaticais” (FINGER, 2008, p. 148). Ou seja, não é inata a capacidade de desenvolver a língua, mas a capacidade que o cérebro tem de se desenvolver. Há, portanto, uma capacidade cerebral que restringe e controla a aquisição de linguagem, de maneira que possa haver princípios gerais

---

<sup>2</sup> Uma crítica pertinente a esta visão, como a outros tipos de interacionismo, pode ser encontrada em Lemos (1992), que frisa a falta de explicação sobre a origem do que é linguístico propriamente (SCARPA, 2001, p. 218).

<sup>3</sup> Ver em Finger: Os conexionistas normalmente empregam a expressão ‘aprendizagem’ em vez de ‘aquisição’ da linguagem (FINGER, 2008, p. 149).

para as línguas. Essa nova concepção pode ser também chamada de “nova forma de inatismo”, segundo a mesma autora.

A partir desse pressuposto, os conexionistas acreditam que a mente seja capaz de organizar o conhecimento humano, de maneira que a criança consiga adquirir língua e compreender o mundo ao seu redor. Ela cria elos que relaciona as informações obtidas e “esses elos tornam-se mais fortes à medida que se tornam recorrentes e se transformam em parte de uma rede maior quando as conexões entre os elementos se tornam mais numerosos” (PAIVA, 2014, p. 87).

Mesmo fugindo da teoria inatista, o Conexionismo se apresenta como um modelo representacionista, pois, segundo Finger (2008), “ao defenderem que a aprendizagem é moldada pelas demandas do ambiente, os defensores de modelos conexionistas sugerem uma ‘nova forma de inatismo’” (idem, p. 149), por meio de um modelo de um *paradigma subsimbólico*, em que atuaria no nível subconceitual, junto ao nível conceitual gerando significados.

Outra ideia importante trazida pelos conexionistas é a de que o desenvolvimento linguístico não seja modular. Nesse sentido, “as informações não são armazenadas em um único lugar do cérebro, mas são distribuídas pelas várias camadas do cérebro que servem a certas funções linguísticas e não linguísticas” (WARING, 1996 apud PAIVA, 2014, p. 89). Essa visão coloca o cérebro como elemento chave para o desenvolvimento linguístico e não uma parte dele, como defendem os inatistas, por exemplo.

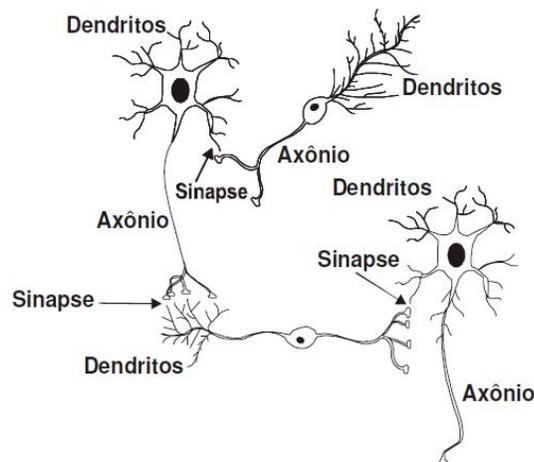
Esse modelo, ao postular que o desenvolvimento linguístico vai se dar pelas informações trazidas do ambiente externo com as sinapses do cérebro, refuta a ideia de que “todos os aprendizes de uma dada língua acabam por adquirir o mesmo nível de competência nessa língua, e quaisquer possíveis divergências entre os falantes são atribuídas a fatores relacionados ao seu desempenho linguístico” (FINGER, 2008, p. 162), pois esse contato com o externo e a maneira como o cérebro vai reagir a esses *inputs* serão diferenciados.

A abordagem conexionista, portanto, surge dos conhecimentos trazidos pela linguística e pela ciência neurológica, enquadrando-se na área da neurolinguística. Dentro dessa área, postula-se que é no estudo sobre o cérebro que podem ser encontradas respostas sobre como funciona o mecanismo da linguagem. Segundo os estudiosos dessa teoria, “para entender a aquisição e/ou aprendizagem da linguagem é necessário compreender o funcionamento e a ligação dessas células nervosas. O cérebro humano se compõe de uma

estrutura – os neurônios – e de um processo – as sinapses” (LEITE, 2008, p. 4). A aprendizagem acontece quando ocorrem novas sinapses, ou, grosso modo, novas ligações entre os neurônios.

O processo de aprendizagem é explicado pelos conexionistas levando em conta desde o momento em que a criança ou adulto recebe a informação até o momento em que a sinapse acontece. A figura abaixo ilustra como ocorre a sinapse.

**Figura 2:** Os neurônios e as sinapses



Fonte: Adaptada de Jensen, 2002 apud Leite, 2008, p. 5.

Rossa (2004) explica esse processo:

A informação entra através dos sentidos (visão, audição, por exemplo) e espalha-se por toda a rede. Durante o processamento da informação pelos neurônios ocorrem dois tipos de eventos: um elétrico e outro químico. O evento elétrico ocorre dentro do próprio neurônio no momento em que a informação passa pelo axônio, sendo assim um evento intraneuronal. O evento químico ocorre quando o estímulo elétrico, após entrar pelos dendritos e percorrer o axônio, chega aos ramos terminais. Entre esses ramos e os dendritos de outros neurônios há um espaço conhecido como membrana sináptica. O estímulo, ao encontrar essa membrana, sofre uma reação química na qual há explosões de vesículas e liberação de neurotransmissores que preenchem este espaço, realizando, então, a sinapse (ROSSA, 2004 apud LEITE, 2008, p. 5).

Nesse momento, é possível dizer que a criança está aprendendo algo novo, pois, quando a criança é levada a pensar sobre algo que já sabe, as sinapses já ocorrem, não havendo a criação de novas sinapses.

Vale salientar que as sinapses não são geradoras de conceitos sobre as palavras/sinais ou sobre eventos, afinal, “o conceito, para o conexionismo, nunca está pronto, armazenado em um lugar específico do cérebro. Ele não existe como um todo, nem em seu significado, nem em sua expressão, sendo formado/ativado no momento em que se faz necessário, ou seja, *ad hoc*” (LEITE, 2008, p. 6). Quer dizer, não há um espaço abstrato em que os conceitos são depositados, mas o acesso ao conceito sobre algo no mundo é dado pelas conexões sinápticas estabelecidas no momento em que o ser humano está pensando sobre ele.

É importante destacar que as sinapses não ocorrem instantaneamente sempre que uma nova informação é acessada pelos sentidos da criança, pois outras várias podem estar relacionadas a esse processo, como “a interação do aprendiz com o meio, a frequente exposição aos itens lexicais e a importância da emoção e da atenção. Tais aspectos podem interferir com mais ou menos força nas sinapses responsáveis pelo aprendizado” (LEITE, 2008, p. 6). Essas variáveis são preponderantes, quando comparamos o processamento de informações de uma máquina ao de um ser humano. A subjetividade humana se apresenta como substancial para a aprendizagem, além da interação com o meio.

Em relação à frequência de exposição aos itens lexicais, é possível dizer que, segundo Leite (2008),

quanto maior for a exposição do indivíduo a uma palavra, por exemplo, mais as sinapses se reforçam na rede. Dessa forma, o conexionismo parece ser muito eficiente nas situações formais de ensino, que buscam fazer com que o indivíduo, através do contato com uma língua, treinamento e reforço, possa aprendê-la (idem, p. 6).

Nesse ponto, parece haver uma semelhança com a abordagem behaviorista, uma vez que o aprendizado nesta abordagem também se dá a partir da repetição. Entretanto, há diferenças que são substanciais, entre elas, o aspecto emocional da aprendizagem, ausente nos estudos comportamentalistas.

Como dito, a emoção tem um papel fundamental para a aprendizagem dentro dessa abordagem, pois “eventos com uma carga emocional maior recebem uma prioridade maior em seu processamento e são recordados por mais tempo na memória, sendo, portanto, lembrados mais facilmente” (LEITE, 2008, p. 7). A maneira como a criança vai receber a informação vai influenciar no seu processo de aquisição ou aprendizagem. Um ambiente hostil de muita pressão pode ser prejudicial ao aprendizado, enquanto que um ambiente saudável e acolhedor pode facilitar a criação de novas sinapses.

Essa interferência se dá a partir de processos químicos que podem ser explicados. Jensen (2002) afirma que “as emoções proporcionam aos aprendizes um cérebro mais ativo e quimicamente estimulado, o que os ajuda a melhor recordar o que foi estudado, pois elas desencadeiam mudanças químicas que alteram os estados mentais e também o comportamento do indivíduo” (JENSEN, 2002 apud LEITE, 2008 p. 7). O cortisol, liberado quando uma criança está estressada, pode dificultar as conexões sinápticas, enquanto que a endorfina, liberada quando a criança sente prazer, pode facilitar as conexões.

Todos esses fatores contribuem para que a criança se desenvolva linguisticamente. O processo de aquisição lexical se dá por meio dessas sinapses; “aprender, portanto, para o conexionismo, é ativar as redes neuronais já existentes e criar redes novas. Em outras palavras, é integrar conhecimento novo ao já existente, engramado no cérebro” (idem, p. 8). Assim, quanto mais sinapses forem criadas, maior será a capacidade de a criança utilizar o cérebro. É nesse sentido que o cérebro é visto nessa abordagem: como a peça chave para a aquisição e a aprendizagem.

O conexionismo, muito embora difundido e amplamente discutido, não apresenta representações complexas para as análises. “Além disso, os modelos conexionistas ainda não conseguem descrever a gramática mental do aprendiz e nem as restrições impostas às hipóteses dos aprendizes sobre o sistema linguístico” (PAIVA, 2014, p. 94). De fato, ainda há muito o que se discutir sobre esse modelo, principalmente sobre o funcionamento da língua, vista de uma perspectiva não modular.

## **2.4 Desenvolvimento aquisicional em crianças surdas e ouvintes**

A aquisição de linguagem é um fenômeno que acontece na maior parte dos seres humanos nos primeiros anos de vida, exceto em alguns casos por fatores como a deficiência mental, ou quando a criança nasce ou se torna surda nos primeiros anos de vida e as pessoas que estão ao seu redor não conseguem se comunicar por não saberem língua de sinais. Sobre as crianças surdas, há fatores que influenciam no seu desenvolvimento linguístico.

Quadros (2008) endossa a perspectiva inatista nos estudos da linguagem da criança, ressaltando a interação existente entre fatores ambientais e biológicos que auxiliam no processo de produção da linguagem. Três fatores são essenciais para essa discussão, segundo a autora supracitada: “1) os princípios geneticamente determinados que limitam a faculdade da linguagem; 2) os mecanismos de aprendizagem que também são geneticamente

estabelecidos; 3) experiência linguística da criança com a comunidade de fala (ou de sinais)” (QUADROS, 2008, p. 59). Com isso, a pesquisadora afirma que os padrões universais extraídos da aquisição da linguagem podem ser acessados pela criança a partir do ambiente em que ela está inserida.

Ou seja, crianças surdas, diante de um ambiente linguístico favorável, irão desenvolver a linguagem de maneira similar às crianças ouvintes. Para explicar como acontece esse desenvolvimento, tanto com crianças surdas, como com ouvintes, utilizaremos Brown (1973) que desenvolveu um estudo longitudinal sobre os casos gerais em que as crianças adquirem língua nos primeiros anos de vida e propôs que a aquisição de linguagem pode ser dividida em estágios. Veremos agora como se delimitam esses estágios, apontando suas principais características.

Nos primeiros meses de vida, a criança começa a emitir sons com a boca mexendo os lábios, a que os estudiosos denominam de “balbucio”. Esse balbucio acontece não só com crianças ouvintes, mas com crianças surdas também. Em se tratando de línguas de sinais, Karnopp (2004, p. 81) afirma que “uma criança surda que nasce em um ambiente onde os pais utilizam a língua de sinais adquirirá tal língua da mesma forma que as crianças ouvintes adquirem uma língua oral”. A criança irá passar pelo balbucio, pela fase de um sinal, dois sinais, até construir sentenças na língua, de modo análogo ao que acontece com crianças usuárias de línguas orais.

Aparentemente simples, esta fase se apresenta como basilar para que a criança venha a produzir as primeiras palavras ou os primeiros sinais. Nessa primeira fase, a criança já começa a distinguir características da língua como o ritmo, pois elas “podem distinguir sua língua nativa de uma língua estrangeira e até mesmo duas línguas estrangeiras uma da outra, desde que essas línguas pertençam a grupos rítmicos distintos” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 64). Isso implica dizer que, desde o seu nascimento, a criança já está imersa no universo linguístico, percebendo tudo o que está sendo dito ao seu redor, ainda que inconscientemente.

Sobre o assunto, Lyons (2016) complementa que

Durante o período do balbucio (que dura em média até a criança atingir os doze meses), podem-se produzir muitos sons de fala que não são empregados na língua do ambiente da criança e que mais tarde ela terá bastante dificuldade de adquirir, no caso de vir a estudar uma língua estrangeira (LYONS, 2016, p. 204).

Esse fato aponta para as restrições fonológicas que serão impostas à criança, na medida em que ela for adquirindo a língua-E que está ao seu redor. O som produzido por um bebê no Brasil pode ser idêntico ao de um bebê russo, mesmo sabendo que, quando crescerem, alguns russos não conseguirão produzir determinados segmentos fonológicos do português brasileiro e vice-versa.

É no período de 6 meses que os balbucios se intensificam. Esse processo, aparentemente, seria uma tentativa de as crianças imitarem a fala dos adultos ao seu redor; segundo Karnopp (1999), o balbucio é produzido por crianças surdas também, o que implica a pressuposição de que “o balbucio não é uma resposta à estimulação externa, mas um comportamento guiado internamente” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 64). Os balbucios, no contexto de crianças surdas, com o passar do tempo, cessam, pela ausência de *input*, ao contrário do que ocorre com a criança ouvinte.

Esse estágio em que a criança tem em torno de 10 meses se caracteriza pelo fato de as crianças começarem a produzir sons da língua. As produções agora são linguísticas. Há estudos (LILLO-MARTIN, 1986; KARNOPP, 1994, 1999; QUADROS, 1995, 1997) que apontam que esse processo acontece também com crianças surdas que são expostas à língua de sinais durante todo o período de aquisição. Elas começam a movimentar as mãos na direção do que seriam sinais na língua, ainda que com *status* de balbucio (KARNOPP, 1999; NEWPORT; MEIER, 1985). Um estudo realizado por Karnopp (1999) mostra que sinais feitos com a mão aberta, ou com o dedo indicador e polegar são os primeiros adquiridos pelas crianças surdas, enquanto que os sinais feitos com configurações de mão complexas como em “Y” demoram um pouco mais. Segundo Grolla e Silva (2014), nessa fase, as crianças começam a desenvolver “a forma prosódica das palavras, regularidades distribucionais, informação fonética e restrições fonotáticas” (idem, 2014, p. 65), elementos que se apresentam como fundamentais para a produção da fala.

É perceptível, nesse estado, a diferença entre sons linguísticos e meros balbucios. Afinal, “ela começa a revelar provas de ter embarcado na construção do sistema fonológico de sua língua nativa” (LYONS, 2016, p. 204). Pode-se dizer, portanto, que, nessa fase, a criança está passando do período pré-linguístico para o período propriamente linguístico, em que a língua já está restringindo sua capacidade de expressão.

Em torno de 1 ano de idade, as crianças começam a pronunciar palavras, ou mesmo sinais, se submetidas a uma língua de sinais, mas o nível de compreensão linguística já é bem mais avançado. A criança produz uma palavra ou um sinal, que semanticamente tem o valor

de uma frase inteira. “Esses enunciados de uma palavra geralmente têm o significado de uma sentença completa, e por isso são chamados de holófrases” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 66). Uma criança surda, portanto, que nessa fase produz o sinal de “água”, este sinal pode representar a sentença “EU QUERER ÁGUA”. Somando-se a isso, as crianças, surdas ou ouvintes, começam a utilizar gestos para se comunicar, como apontação para indicar algo ou virar o corpo para indicar que não quer ir para os braços de determinado adulto.

Pizzio e Quadros (2011), pensando o processo de aquisição de linguagem, ressaltam as contribuições de Petitto e Bellugi (1988), no que se refere ao uso da língua de sinais americana utilizada por crianças surdas com menos de dois anos e destacam que elas não fazem uso da apontação da língua de sinais americana por conta de processos descontínuos no processo de aquisição da linguagem. As autoras reforçam:

As crianças surdas com menos de um ano de idade, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas; no entanto, quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da apontação desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico) (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 5).

Com 1 ano e 6 meses, as crianças começam a produzir mais de uma palavra ou sinal, mas “podemos seguramente dizer que essas combinações de palavras [ou de sinais] não são ainda sentenças” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 66), pois as palavras/sinais não são colocados numa mesma cadeia entonacional, eles são produzidos com uma marcação prosódica para cada uma. Esse fenômeno também acontece em língua de sinais com crianças surdas e, embora não haja uma sentença, “as duas palavras enunciadas encontram-se numa relação semântica, em uma mesma ordem” (idem, 2014, p. 67).

Vale ressaltar que, mesmo não produzindo sentenças, crianças surdas ou ouvintes, conseguem compreender as relações sintáticas básicas presentes nas falas dos adultos. Esse período é chamado por Lyons (2016) de telegráfico. Nesse período, a criança não apresenta um bom desempenho no uso das flexões, nem no uso de elementos funcionais. Para o autor, a criança sai do estágio telegráfico, ou seja, “do estágio de duas palavras para outros estágios caracterizados pela produção de enunciados mais longos, a sua fala vai se aproximando cada vez mais, em termos de ordem de palavras etc., da do adulto” (LYONS, 2016, p. 205).

No estágio entre 2 e 3 anos, a criança aumenta significativamente seu vocabulário passando de aproximadamente 400 palavras a 900 palavras. As sentenças começam a aparecer na fala das crianças com os sintagmas nominal e verbal marcados. Nesse processo de produção gramatical, as crianças irão tentar detectar “regularidades em seu *input* e vão além delas, produzindo formas novas, que elas nunca ouviram antes e que são regidas por regras” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 68). A produção de verbos irregulares é uma evidência disso. As crianças produzem “eu fazi”, por entenderem a regularidade da língua na flexão do verbo de segunda conjugação para a primeira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, pois sempre que ela conjuga verbos como “comer”, “beber” ou “ver”, ela produz “eu comi” “eu bebi” e “eu vi”, respectivamente.

Esse fenômeno também acontece com crianças surdas, que, ao utilizarem verbos sem concordância, como o verbo GOSTAR, realizam a concordância, entendendo como regular a concordância presente em verbos como DAR, DIZER, AJUDAR, entre outros. Nesse caso, as crianças “identificam essa flexão generalizada dos verbos nesse período como supergeneralizações, considerando esse fenômeno análogo a generalizações verbais como ‘fazi’, ‘gosti’ e ‘sabo’ (BELLUGI; KLIMA, 1990 apud QUADROS, 2008, p. 77).

A partir de 3 anos, a produção linguística torna-se ainda mais complexa. As crianças começam a produzir orações com palavras gramaticais devidamente marcadas. Além disso, começam a relacionar orações, formando períodos e seu vocabulário passa de 1.200 palavras aos três anos a 1.900 palavras aos cinco anos. Aos 4 anos de idade, “a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Com referentes presentes no discurso, contudo, já há o uso consistente do sistema pronominal (uso de indicações espaciais ostensivas)” (BELLUGI; KLIMA, 1990 apud QUADROS, 2008, p. 77).

Vale salientar que, embora o período de 5 anos não seja o suficiente para a criança ouvir todas as produções sintáticas possíveis na língua, ela está apta para produzir qualquer sentença, o que reforça a hipótese Inatista de aquisição, pois o que “a criança adquire não é uma lista de sentenças, mas um conjunto de regras que lhe permitirá gerar sentenças novas, que ela nunca ouviu antes” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 69); ademais, ela vai compreender/interpretar sentenças da língua jamais vistas e/ou por ela produzida.

Quadros (2008) destaca que, em relação à concordância verbal, no período de 5/6 anos, as crianças surdas já usam de forma consistente a língua de sinais, podendo contar histórias mais ou menos longas, do passado/presente, estabelecendo comunicação com as

determinadas pessoas. Já com 6/7 anos, a criança é capaz de realizar atos comunicativos com quaisquer pessoas, inclusive com estranhos, podendo influenciar o pensamento das pessoas a partir de suas opiniões/argumentações com as alternativas de que dispõe nas mais diversas situações.

Muitos são os estudos na tentativa de estabelecer “normalidades” para a aquisição de linguagem. Esses estudos apresentam vantagens, do ponto de vista do entendimento, sobre como a mente humana, mesmo com uma quantidade enorme de pessoas diferentes, pode funcionar com convenções gerais, mas, ao mesmo tempo, pode ter suas desvantagens, quando utilizadas para rotular pessoas que não apresentam o mesmo padrão de aquisição como “anormais”. Lyons (2016) ainda acrescenta que

Trabalhos recentes sobre o estudo da aquisição da linguagem muito têm feito no sentido de tornar os dados mais dignos de confiança, embora não tenham resolvido, até o momento, nenhuma questão teórica, nem em linguística, nem em psicologia, nem em filosofia da mente (LYONS, 2016, p. 206).

Por isso, antes de haver quaisquer postulações sobre o desenvolvimento linguístico, é preciso pensar que essas perspectivas teóricas ainda deixam brechas e que, portanto, não podem ser seguidas ao pé da letra.

## 2.5 Pobreza de estímulo

Faz-se necessário refletir sobre a aquisição de linguagem observando o fato de que a criança consegue apreender muitas informações em pouco tempo, sem nenhum tipo de instrução.

Pensar que a criança consegue fazer isso por imitação ou simplesmente por estímulo-resposta não se apresenta como uma resposta científica plausível. Nesse ponto, há uma vantagem da hipótese inatista, pois prevê que informações das línguas já estariam previstas na mente quando ela nasce. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem não estaria, portanto, na imitação da fala do adulto, mas na apreensão de elementos gramaticais presentes na fala desse adulto. Essa apreensão não se daria por instrução, ou estímulo, pois, mesmo em situações caóticas, as crianças conseguem desenvolver uma língua. Somente ouvir os adultos falando em situações reais de comunicação já constitui um *input* linguístico satisfatório para que a criança receba informações positivas da língua e marque os elementos daquela língua na

GU. Este argumento é nomeado por Chomsky (1959) como o Argumento da pobreza de estímulo.

Essa pobreza, segundo Grolla e Silva (2014, p. 70), estaria relacionada ao fato de “não conter *necessariamente* toda a informação que poderia em princípio conter”. Não é ensinado para a criança, por exemplo, como ela deve produzir uma oração subordinada substantiva objetiva direta, mas, mesmo sem ouvir todas as possibilidades de produção de períodos compostos por orações assim, uma criança, ainda nos primeiros anos de vida, já produz essas orações sem grandes dificuldades.

Além disso, Chomsky (1994) aponta uma diferença substancial entre a Língua internalizada (língua-I) e a língua que está presente no *input*, que seria a língua falada pelos indivíduos (língua-E). A pobreza do estímulo estaria no fato de que, mesmo a criança tendo acesso somente à língua-E, pois o *input* “é degradado, ou seja, contém inúmeras imperfeições, típicas de situações de fala” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 73), ela conseguiria adquirir a língua-I.

A criança em fase de aquisição adquire a língua quando é exposta a dados linguísticos positivos, ou seja, quando ela recebe informações positivas sobre aquela língua. Tentar explicar, portanto, para uma criança o que ela não deve falar por ser “errado” na língua é inútil. A criança que diz “eu fazi” vai continuar produzindo isso, ainda que o adulto tente corrigi-la até que ela mesma perceba em outras situações que existe irregularidades na língua e vá entendendo como essas irregularidades são marcadas. Dessa forma, “adicionalmente, o *input* não é organizado para a criança como é o caso num curso de língua estrangeira” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 73), em que nos é ensinado o que fazer e o que não fazer em determinada língua.

Ao pensarmos na hipótese interacionista, que aponta a interação direta com o adulto como prerrogativa para a aquisição de linguagem, esta seria uma maneira de pensar que o *input* deveria estar organizado para ser apreendido pela criança, pois, nessa interação, o adulto suprime elementos e simplifica a produção das palavras na tentativa de fazer com que a criança reproduza o que ele está dizendo. Entretanto, Grolla e Silva (2014) afirmam que “há muita variação nas sociedades com respeito ao modo como se fala com as crianças, isto é, maternês não é um fenômeno universal” (ibidem, p. 74).

Através do *input* que se apresenta como informações positivas na língua, as crianças conseguem entender o que não pode ser feito na língua. “Não temos como ter aprendido, por

meio de alguma instrução formal, as instruções que pesam sobre a nossa língua materna” (GROLLA; SILVA, 2014, p. 76) e isso não seria possível se não houvesse algo interno ao ser humano que nos possibilitasse estabelecer essas restrições. Não é preciso que alguém nos ensine que a construção “menino o” (núcleo + determinante) não é possível na língua portuguesa, mas, a partir das informações contidas no dispositivo da linguagem, conseguimos perceber isso.

Esse argumento se apresenta como uma forte evidência de que há uma faculdade de linguagem inata ao ser humano. Sobre o caso, Grolla e Silva (2014) afirmam:

Não se trata apenas da incompletude dos dados ou dos eventuais erros de desempenho dos adultos que a cercam; o ponto fundamental é a ausência de informação crucial para que a criança seja capaz de emitir julgamentos de gramaticalidade, o que ela fará normal e naturalmente ao final do processo de aquisição (GROLLA; SILVA, 2014, p. 79).

Quando comparamos o conhecimento linguístico com outros conhecimentos, como o conhecimento geográfico, que se dá através da memória, cinco anos não seriam suficientes para que alguém conseguisse “lembrar” de tantas informações e atribuir julgamentos sobre elas, ao ponto de, se alguém falar algo que não está na sua língua, a criança automaticamente reagir a isso.

Podemos ilustrar como esse fenômeno ocorre por meio dos usos das anáforas e dos reflexivos. Kenedy (2016) explica que “uma anáfora deve ser ligada a um referente de outro domínio da anáfora – e, por *domínio*, no caso, entendemos *oração*. Já os reflexivos comportam-se de maneira inversa” (p. 68). Temos uma anáfora (ele) em “JOÃO PENSAR PEDRO GOSTAR ELE NÃO” e temos um reflexivo (ELE-MESMO em “JOÃO ACHAR PEDRO ELE-MESMO GOSTAR NÃO”. Estes exemplos são observados no português, na Libras (como o expresso em glosa) e em qualquer língua, pois se trata de um princípio que rege todas as línguas. Não seria possível que uma criança em fase de aquisição tivesse acesso a essa informação, somente pela repetição das frases ditas pelos pais.

Além disso, outro conceito atrelado ao de pobreza de estímulo pode tornar mais evidente a existência de uma gramática gerativa interna. É o conceito de “escândalo da indução” trazido por Willard van Quine. Este conceito diz respeito à quantidade de informações pragmáticas existentes no contexto em que ela está inserida. A partir disso, a criança poderia ser induzida a vários caminhos e significados ao mesmo tempo. Kenedy

(2016) apresenta um exemplo de como isso pode acontecer: ao ver um rato em sua casa, a criança poderia ser induzida a pensar muitas coisas.

**Figura 3:** O escândalo da indução



*Ilustração de Eduardo Kenedy*

Fonte: Kenedy (2016, p. 70)

O mesmo autor afirma que “é exatamente essa capacidade de filtrar informações e focar-se no que é relevante que chamamos de competência pragmática. Mais uma vez, os estímulos do ambiente não fornecem todas as pistas explícitas sobre quais inferências são corretas e quais não são” (KENEDY, 2016, p. 70). Entretanto, a criança já apresenta uma capacidade de filtrar essas informações pragmáticas.

## 2.6 Princípios e parâmetros

Quando estávamos falando sobre a hipótese Inatista para a aquisição de linguagem, abordamos os conceitos de Princípios e Parâmetros propostos pela teoria gerativa. Estes não são simples conceitos, mas constituem um modelo teórico. O modelo de Princípios e Parâmetros (P&P) se apresenta como “O conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU” (KENEDY, 2015, p. 135).

O conceito de GU é considerado um grande avanço para os estudos da linguagem. Segundo Kenedy (2016), “Chomsky promove uma síntese entre a tradição racionalista sobre o estudo da linguagem e as modernas ciências da cognição. Tal síntese pode ser denominada biolinguística” (idem, 2016, p. 95). Tal síntese permite que diversas reflexões ao longo da história sobre a linguagem humana encontrem seu espaço na teoria, desde a ideia de que a língua expressa pensamentos até a ideia de que a língua é natural do ser humano.

**Figura 4: A GU é o estágio inicial da aquisição da linguagem**

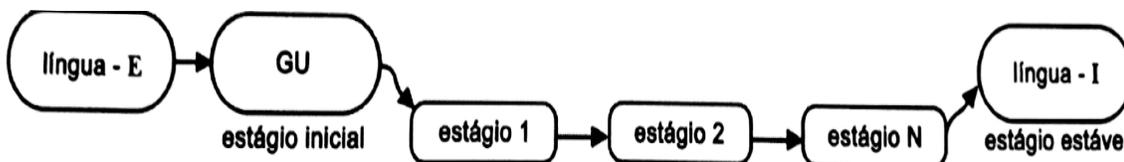


*Ilustração de Eduardo Kenedy*

Fonte: Kenedy (2016, p. 95)

A língua-E, que é recebida através do *input*, através da GU, vai sendo sistematizada até que a criança chegue no estado estável, ou/ seja, “o conjunto de Princípios universais e o conjunto de Parâmetros já formatados pela experiência particular, caracterizará a língua-I de um indivíduo, a sua competência linguística” (KENEDY, 2016, p. 97). O processo implicado na GU será o de maturar os princípios e definir os parâmetros. O autor apresenta um esquema que ilustra bem o processo de aquisição de linguagem:

**Figura 5: A GU como o estágio inicial, geneticamente programado, da aquisição da linguagem**



Fonte: Kenedy (2016, p. 96)

A ideia proposta é que, já que a linguagem é inata ao ser humano, as diferenças na língua-E, ou seja, entre o Português e o Inglês, não poderiam ser muitas. De saída, muitas propriedades linguísticas seriam as mesmas, seriam então os “princípios” as propriedades gramaticais que são válidas para todas as línguas naturais” (KENEDY, 2015, p. 136). Um exemplo disso está no que os Gerativistas vão chamar de Princípio de Projeção Estendida. Grosso modo, é o princípio que aponta que todas línguas têm sujeito.

Quando a criança vai adquirindo a linguagem, esse princípio vai sendo maturado até que sua estrutura sintática só formule construções em que há sujeito. Há, no entanto, o

*parâmetro do sujeito nulo*, que determina se uma língua pode ou não apagar o sujeito na saturação sintática, ou seja,

O Sujeito Nulo será variável binariamente entre as línguas, isto é, algumas línguas irão marcá-lo como positivo e outras como negativo. Quando esse parâmetro é marcado como positivo numa língua, dizemos que ela é [+sujeito nulo]. Quando é marcado como negativo, a língua é considerada [-sujeito nulo] (KENNEY, 2016, p. 98).

Dessa maneira, como em português é possível dizer “vamos ao shopping” ou “dei uma banana para o João”, podemos dizer que o português é uma língua de sujeito nulo. Em Libras, é possível dizer “JÁ DAR BANANA JOÃO”, omitindo o sujeito (EU). Entretanto, a omissão só aparece possível em casos em que o sujeito é a primeira pessoa, portanto, não há como dizer que Libras é uma língua de sujeito nulo. Já no inglês, uma construção como “\*gave a banana to the João” ou “\*are going to shopping” são agramaticais. Portanto, esta língua apresenta o parâmetro *-sujeito nulo*.

Os princípios estão marcados na língua independente do *input* a que a criança será exposta, pois são propriedades inerentes à GU. Mas a grande questão que se coloca é: *Como se dá o fato de existirem tantas línguas diferentes?* Daí vem a ideia de parâmetro que seria o responsável pelas “possibilidades (limitadas sempre de maneira binária) de variação entre as línguas” (KENEDY, 2015, p. 136).

A ideia binária de Parâmetro é proposta pela teoria Gerativa para, de um lado se assemelhar a uma linguagem computacional, pensando a linguagem como dispositivo, e do outro lado para dar conta da simplicidade da aquisição, pois, dessa maneira, a criança não teria tanto trabalho quanto parece na fase de aquisição, o seu cérebro iria marcar, a partir do *input* como + ou – todos os parâmetros da GU até chegar a uma língua-I.

Por mais que haja muitas diferenças paramétricas, essa diferença se limita à quantidade de parâmetros existentes na GU. Kennedy (2015) acrescenta que “o léxico, por exemplo, não é um fator de diferenciação entre as línguas que possa ser interpretado como opção paramétrica, já que o léxico é sempre arbitrário e, por isso mesmo, imprevisível” (KENEDY, 2015, p. 137). Nesse sentido, há comunidades indígenas em que não há numerais acima de 3. Questões culturais perpassam esse fenômeno lexical, pois os índios pertencentes a essa comunidade, porventura, não sentem necessidade de guardar mantimentos ou contar os seus dias, por isso nunca foi desenvolvido um sistema de contas e um léxico específico. Entretanto, herdamos das comunidades indígenas um léxico extenso para tipos diferentes de

plantas que muitos Europeus desconheciam ou simplesmente não diferenciavam por não sentirem necessidade disso.

Os princípios e os parâmetros não determinam o léxico das línguas, mas a relação desse léxico com o sistema. Paiva (2014) afirma que

A GU teria em sua formação vários subsistemas em interação: o subsistema do conjunto de princípios inatos (ex.: regência, ligação, caso, papéis temáticos) em interação com os subsistemas de parâmetros (regras do léxico, da sintaxe, da fonologia e das formas lógicas) (PAIVA, 2014, p. 69).

Essa proposta teórica exclui a ideia de que a língua seja social no sentido de que ela se constitui enquanto língua socialmente. Não estaria no *input* todas as informações da língua. Os princípios já estariam presentes na mente da criança e o *input* serviria apenas para que a criança marcasse como positivo ou negativo os parâmetros que também já seriam preestabelecidos na GU. Dessa forma, Paiva (2014, p. 70) afirma que “a experiência serve para fixar os parâmetros da GU, fornecendo uma gramática nuclear”; em outras palavras, os parâmetros já estão dispostos na mente do ser humano, mas a experiência linguística é o fator determinante para a marcação dos parâmetros como positivos ou negativos de cada língua.

Por meio das reflexões expostas, foi possível entender como estão se desenvolvendo os estudos sobre aquisição de linguagem. Suas descobertas têm contribuído para um esclarecimento e como funciona o fenômeno da aquisição de linguagem e suas implicações. É possível perceber que esse fenômeno é bastante complexo e, por isso, muitos pontos de vista teóricos são lançados na tentativa de explicar como ele funciona. Em suma, vimos também que há muitas semelhanças entre o processo de aquisição de linguagem de crianças ouvintes e surdas. As diferenças se apresentam no ambiente que as circundam, pois, enquanto crianças ouvintes nascem e imediatamente têm acesso ao *input* linguístico por intermédio das pessoas que as cercam, muitas crianças surdas iniciam suas vidas em ambientes que não estão preparados para recebê-las e isso interfere no processo de aquisição. O aprofundamento em estudos nessa área pode contribuir para uma mudança nessa realidade.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA II: LÉXICO NA LIBRAS**

#### **3.1 Introdução**

Este capítulo irá discutir sobre o conceito de léxico a partir da perspectiva da Semântica Lexical, e qual seu lugar dentro da estrutura linguística, mais especificamente como essas reflexões poderão auxiliar na compreensão sobre o processo de lexicalização na Libras por crianças surdas. Para isso, faz-se necessária uma reflexão sobre a relação entre léxico e semântica, de tal forma que se perceba que é através do léxico que a semântica das estruturas sintáticas é construída. Traremos os conceitos de traços distintivos, tanto formais quanto semânticos e fonológicos e o conceito de papel semântico.

A partir dessa reflexão, será feito um aprofundamento sobre os processos de categorização semântica dos itens lexicais, focando nos processos de hiponímia e hiperonímia e sobre como são construídas as hiponímias e como são categorizadas, conceituando-se esses processos e entendendo quais as especificidades de cada tipo de categorização hiponímica.

Por fim, vamos nos ater aos hiperônimos e hipônimos, propondo uma análise sobre como esses processos se manifestam nas línguas de sinais. Traremos diversos casos de hiponímias nas línguas de sinais e como são formados e categorizados esses hipônimos, na tentativa de encontrar padrões de realização no uso dos hipônimos e hiperônimos feitos por crianças surdas. Para tanto, será necessário o suporte teórico da teoria gerativa, mais especificamente dos estudos dentro da Semântica Lexical.

#### **3.2 Relação entre Léxico e Semântica**

Para uma análise mais aprofundada sobre como funciona o léxico da Libras, faz-se necessária uma conceituação do que chamamos de léxico. É importante frisar que este conceito pode variar de uma abordagem teórica para outra. Neste estudo, apropriar-nos-emos da abordagem da Semântica Lexical. No mais, apresentaremos também o conceito de *traços distintivos*, muito produtivo na teoria gerativa.

Para Kenedy (2016, p. 135), léxico “é o conjunto das informações sobre morfemas, palavras e expressões que se encontram estocadas na mente humana e são acessadas pelo Sistema Computacional durante a derivação de representações linguísticas”. Esta definição está de acordo com a teoria gerativa de que os itens lexicais, antes de serem saturados na estrutura sintática, já apresentam informações internas.

Ao fazer uma reflexão sobre o conceito de léxico, Fromkin et al. (2011, p. 153) afirmam que o significado das palavras é convencionado entre os falantes, de tal forma que um falante, de maneira individual, não poderia mudar o significado de qualquer palavra que seja. Os significados estão na língua e é pela língua que o falante tem acesso ao conhecimento. O mesmo autor complementa que

Este conhecimento nos permite usar palavras para expressar nossos pensamentos e entender os pensamentos dos outros. O significado das palavras é parte do conhecimento linguístico. Seu armazém mental de informações sobre palavras e morfemas é o que chamamos de léxico<sup>4</sup> (idem, 2011, p. 153, tradução nossa).

É nesse espaço de armazenamento que se encontram todas as informações sobre as palavras de que o sistema computacional necessita para saturá-las na sintaxe. Em se tratando da aquisição desse léxico, podemos dizer, como abordado no capítulo anterior, que há um período inicial, em que a criança começa a produzir uma palavra/sinal e depois duas até começar a produzir sistemas complexos.

Nesse contexto, a aquisição da estrutura sintática caminha com a aquisição do léxico; entretanto, enquanto a aquisição de linguagem se encerra quando a criança adquire determinada língua-I, marcando completamente os parâmetros daquela língua, a aquisição de léxico naquela língua continua, pois “o léxico de uma língua é [...] uma entidade abstrata que se obtém por acumulação” (VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p. 23), de tal forma que é possível dizer que determinado adulto tem um arcabouço lexical maior do que outro, por ter tido acesso a diversas áreas de conhecimento, com itens lexicais específicos, mas nunca podemos dizer que esse adulto adquiriu mais a estrutura sintática da língua do que outra.

Sobre a lexicalização, Villalva e Silvestre (2014) afirmam que este processo pode acontecer de maneira cumulativa, mas também degradável, de modo que, em determinado momento, o adulto pode ter se esquecido de itens lexicais que conhecia quando era mais jovem. Ademais, também propõem uma diferença entre léxico ativo e passivo, em que o léxico passivo seria maior e estaria ligado ao reconhecimento e compreensão da língua, enquanto que o léxico ativo seria menor e estaria relacionado à produção linguística.

Além disso, os autores complementam que o léxico é responsável pelo armazenamento “das suas propriedades idiossincráticas e dos princípios de relacionamento que se estabelecem

---

<sup>4</sup> This knowledge permits us to use words to express our thoughts and to understand the thoughts of others. The meaning of words is part of linguistic knowledge. Your mental storehouse of information about words and morphemes is what we have been calling the lexicon.

quer entre as unidades lexicais quer entre os seus traços definidores” (ibidem, p. 27). Nesse sentido, o léxico não é simplesmente um conjunto de palavras, cada uma se referindo a uma matéria no mundo, mas é composto por propriedades e processos que dão origem a novas palavras; ademais, os itens lexicais não são selecionados aleatoriamente, mas se tendo por base um feixe de traços, ou seja, suas informações internas.

Segundo Kenedy (2016), esses traços são classificados como semânticos, formais e fonológicos e estão codificados nos itens lexicais. Tais traços não dependem de um contexto para existirem, pois já estão internalizados antes mesmo de o item ser combinado na estrutura sintática. O sinal de CASA em Libras possui o traço +concreto que poderá ser apagado, a depender do contexto em que se possa empregá-lo. Cada tipo de traço traz informações importantes para a produção linguística.

Os traços semânticos “são aqueles que estabelecem relações entre a língua e o sistema conceitual-intencional, já que é a partir deles que as expressões linguísticas se tornam interpretáveis” (KENEDY, 2016, p. 137); em outras palavras, esses traços estão relacionados ao significado do item e podem estabelecer restrições quanto à formação de sentenças, ou seja, esse tipo de traço é uma informação cognitiva relevante para o Sistema Computacional, porque o traço categoria de um item determina, dentre outras coisas, a sua posição distribucional na frase. Um exemplo dessa restrição seria a agramaticalidade da construção em Libras “GUARDA-CHUVA AMAR LÁPIS”, pois o verbo “AMAR” exige um agente com um traço +animado.

Através dessas informações, o falante poderá estabelecer as relações do item lexical com os demais itens da sentença. Ou seja, “a decomposição dos significados das palavras em traços semânticos pode esclarecer como certas palavras se relacionam com outras palavras<sup>5</sup>” (FROMKIN et al., 2011, p. 159, tradução nossa). Essa hipótese parte do pressuposto de que o léxico possui informações que restringem as relações sintáticas. Sinais como SAL, AÇÚCAR e AREIA, assim como no inglês, são não contáveis. Essa informação semântica já está presente no léxico, portanto, há uma restrição sintática imposta pelo léxico de modo que uma sentença como “EU GOSTAR SAL DOIS” seja agramatical na Libras, pelo fato de o sinal “DOIS” quantificar “SAL”. Veremos agora como este fenômeno ocorre nos verbos.

A estrutura sintática básica da Libras é SVO, segundo Quadros e Karnopp (2004), assim como no português, havendo uma possibilidade de inversões como SOV, VOS, OVS.

---

<sup>5</sup> Decomposing the meanings of words into semantic features can clarify how certain words relate to other words.

Entretanto, essas construções alternativas apresentam restrições que estão relacionadas aos traços semânticos dos verbos e de seus argumentos. A estrutura OVS “LÁPIS AMAR EU” é gramatical e o sujeito é o pronome, por ser o único argumento com o traço +animado. Quanto à estrutura OSV, o traço semântico dos argumentos define a gramaticalidade da sentença. “BANANA JOÃO AMAR” é gramatical, enquanto que “JOÃO MARIA AMAR” é agramatical, pois a posição de sujeito pode ser preenchida tanto por JOÃO, quanto por MARIA.

Já os traços formais vão indicar qual posição na estrutura sintática o item pode tomar, ou seja, eles “codificam informações a serem acessadas e usadas pelo Sistema Computacional da linguagem humana, em sua função de prover as interfaces linguísticas com sintagmas e sentenças” (KENEDY, 2016, p. 137). Os diversos tipos de traços formais vão indicar quais as restrições e possibilidades de combinação nas relações sintagmáticas.

O traço de seleção determina se o item lexical é predicador ou não. Os predicadores necessariamente recrutam outros itens, os quais são chamados de argumentos, que irão estabelecer a relação semântica obrigatória que o item requer (KENEDY, 2016). O verbo AMAR apresenta um traço formal de +predicador V, portanto, ele necessita de dois argumentos, um interno e um externo, para ser devidamente saturado: alguém (argumento externo) ama e quem ama, ama algo/alguém (argumento interno).

Outro traço formal amplamente conhecido é o traço categorial, o qual informa a que classe de palavras determinado item pertence e isso indica quais posições ele poderá ocupar na estrutura sintática. Um item como LÁPIS apresenta o traço formal +nominal e, portanto, não poderá ocupar o lugar de predicador verbal. Não há, no entanto, uma relação de um para um entre classe e posição sintática, pois o nominal “brasileiro” pode tanto ocupar a posição de núcleo do sujeito, quanto de adjunto adnominal, de modo que se pode ter, respectivamente, um mesmo item, ora funcionando como substantivo, ora como adjetivo. Apesar disso, há algumas convenções mais generalizadas. Segundo o mesmo autor, “a maior parte dos linguistas do mundo afirma que todas as línguas conhecidas distinguem nomes e ações, na forma de classes de palavras como substantivos e verbos” (p. 140). Entretanto, esse fenômeno pode ser questionado, quando olhamos para a Libras. O sinal “CARRO” pode ser saturado como objeto direto, sendo um nominal em “JOÃO COMPRAR CARRO”, mas o mesmo sinal pode ser interpretado como DIRIGIR, sendo nesse caso um verbo em “JOÃO DIRIGIR BEM”.

Esse mesmo fenômeno é presente em sinais como CASA/MORAR, SENTAR/CADEIRA, COZINHAR/PANELA, e, quando se observam os substantivos deverbais, não há diferença alguma morfológica. Os sinais de (A) FALA e de FALAR são produzidos da mesma maneira, assim como nos pares DESTRUIR/DESTRUIÇÃO, ORGANIZAR/ORGANIZAÇÃO ou APRENDER/APRENDIZAGEM. Há, não obstante, muitos tantos outros sinais distintos para nomes e ações na Libras, mas essa separação não é tão precisamente marcada como no português. Há também sinais que não alteram sua morfologia, mesmo alterando o seu sentido, diferentemente do português, como TECNOLOGIA/TECNOLÓGICO e DOCUMENTO/DOCUMENTAÇÃO.

Podemos expandir esta discussão para outras línguas de sinais, como a Israeli SL. Meir (2012) apresenta exemplos em que nomes e verbos não se distinguem morfológicamente, uma vez que nessa língua

dois conceitos que na língua falada fazem referência a palavras pertencentes a diferentes partes da fala, muitas vezes têm o mesmo sinal na língua de sinais. O sinal para costurar também é o mesmo para alfaiate, isto, é uma imitação da ação de costurar ... comer e comida são o mesmo sinal ... assim como pescar e pescador<sup>6</sup> (MEIR, 2012, p. 88, tradução nossa).

Apesar disso, há estudos sobre nomes e verbos que apontam que, mesmo não havendo uma diferença quanto à forma entre eles, “é preciso saber o que procurar. Acontece que diferenças sutis na qualidade do componente de movimento de certos sinais podem indicar a classe de palavras de sinais específicos<sup>7</sup>” (MEIR, 2012, p. 89, tradução nossa). Esse fenômeno evidencia os parâmetros como traços distintivos para os sinais nas línguas de sinais, uma vez que os traços são específicos, pois “qualquer alteração significativa na forma da mão, orientação, localização ou movimento pode alterar o significado do sinal ou resultar em um sinal completamente diferente (por exemplo, o sinal CAR e DRIVE diferem apenas em movimento<sup>8</sup>)” (JOHNSTON; SCHEMBRI, 2007, p. 159, tradução nossa).

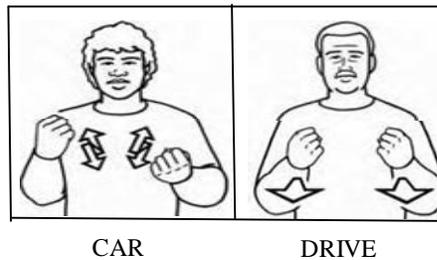
---

<sup>6</sup> Two concepts which in spoken language are referred to by words belonging to different parts of speech will often have the same sign in sign language. The sign for sew is also that for tailor, namely an imitation of the action of sewing ... eat and food are the same sign ... and to fish is like fisherman.

<sup>7</sup> One has to know what to look for. It turns out that subtle differences in the quality of the movement component of certain signs may indicate the word class of specific signs.

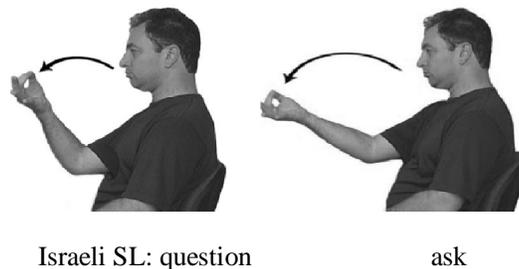
<sup>8</sup> Any significant change in the handshape, orientation, location or movement may alter the meaning of the sign, or result in a completely different sign (e.g., the sign CAR and DRIVE differ only in movement).

**Figura 6: Two completely specified signs that differ in only one feature (movement)**



Fonte: Johnston e Schembri (2007, p. 159)

**Figura 7: Israeli SL noun-verb pair: question-ask. Copyright c 2011 by Sign Language**



Fonte: Meir (2012, p. 89)

Sobre esse fenômeno em Libras, Quadros e Karnopp (2004) afirmam haver diferenças morfológicas entre “cadeira” e “sentar”, por exemplo, assim como nos exemplos acima; entretanto, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre esse tema.

Para essa discussão, é importante estabelecer o conceito de modalidade. Quando falamos de línguas de sinais, algumas comparações não podem ser feitas em relação às línguas orais, ainda que

as línguas faladas e de sinais exibem dualidade de padronização, de tal forma que os morfemas nas línguas faladas e de sinais são constituídos de unidades de forma sem sentido. Nas línguas de sinais, essas unidades de forma sem sentido são especificações fonológicas de forma de mão, movimento, lugar de articulação e orientação<sup>9</sup> (STOKOE, 1960 apud MEIER, 2012, p. 575, tradução nossa).

Dessa forma, não seria viável procurar na Libras morfemas como “ista” “or/ora” ou “eiro”, uma vez que grande parte dos morfemas na Libras não são concatenados. Casos de concatenação podem ser vistos na marcação de gênero em Libras, uma vez que temos PAI

<sup>9</sup> Signed and spoken languages exhibit duality of patterning, such that morphemes in signed and spoken languages are built of meaningless units of form. In sign languages, these meaningless units of form are phonological specifications of handshape, movement, place of articulation, and orientation.

sendo a RAIZ (beijo na parte exterior da mão) + HOMEM e MÃE sendo a mesma raiz com o a marcação de MULHER. Mesmo havendo estes e outros casos, como a presença do marcador de PESSOA para modificar o sinal de ação para agente, como em INTERPRETAÇÃO/INTÉRPRETE (interpretação + pessoa) e TRADUÇÃO/TRADUTOR (Tradutor + pessoa), muitos marcadores morfológicos não são concatenados.

Assim como em português há casos de derivações sem concatenação, como em *fábrica* e *fabrica*, muitos sinais são realizados com diferenças sutis que evidenciam seus traços formais. Essas diferenças se devem também ao fato de que há um caráter predominantemente sequencial nas línguas orais e um caráter predominantemente simultâneo para as línguas de sinais, no que diz respeito à formação dos seus itens lexicais, uma vez que as unidades que se articulam para formar um sinal não se organizam sequencialmente, mas ao mesmo tempo.

Para Meier (2012),

Algumas dessas diferenças (por exemplo, diferenças aparentes na taxa de produção) podem ter consequências sobre como as estruturas fonológicas e morfológicas são organizadas (por exemplo, o equilíbrio relativo da estrutura simultânea vs. sequencial). As restrições da modalidade oral-auditiva podem forçar as línguas faladas a estruturas altamente sequenciais; as restrições da modalidade visual-gestual podem favorecer estruturas relativamente simultâneas<sup>10</sup> (p. 576, tradução nossa).

Ainda que haja diversas semelhanças entre línguas de modalidades diferentes, a maneira como a produção linguística será feita sempre irá interferir na sua estrutura. As línguas de sinais são visuais e espaciais, e, por isso, contam com recursos distintos para estabelecer suas relações sintáticas, morfológicas e fonológicas. Esse meio de produção gestual utilizando dois articuladores (as mãos) e o corpo para compor os elementos linguísticos é o que permite que as línguas de sinais apresentem construções morfológicas simultâneas. Nesse sentido, essas diferenças entre modalidades “resultando em estruturas morfológicas simultâneas sendo típicas de línguas de sinais, enquanto estruturas morfológicas sequenciais são mais típicas de línguas faladas<sup>11</sup>” (MEIER, 2012, p. 594, tradução nossa).

<sup>10</sup> Some of those differences (e.g., apparent differences in rate of production) may have consequences for how phonological and morphological structures are organized (e.g., the relative balance of simultaneous vs. sequential structure). The constraints of the oral-aural modality may force spoken languages towards highly sequential structures; the constraints of the visual-gestural modality may favor relatively simultaneous structures.

<sup>11</sup> Resulting in simultaneous morphological structures being typical of sign languages, whereas sequential morphological structures are most typical of spoken languages.

Não há, portanto, como comparar essas duas modalidades de língua tentando estabelecer equivalentes linguísticos.

Além dos tipos de traços já explorados, outro conceito importante para a nossa pesquisa é o de *papel temático*, que relaciona semântica e sintaxe. Segundo Wachowicz (2013, p. 158), “a noção intuitiva dos papéis temáticos é a de participação dos indivíduos em uma dada situação”, a qual pode ser entendida como os eventos (predicados) e os indivíduos como sujeito e objeto. Dessa forma, em JOÃO COMPRAR CARRO, JOÃO assume o papel temático de *agente*, enquanto que CARRO assume o papel temático de *paciente*. Não há uma quantidade exata de papéis temáticos, pois a cada estudo os pesquisadores observam papéis novos para os indivíduos nos eventos. Além disso, o papel temático dos participantes está relacionado ao verbo. Na proposição JOÃO AMAR MARIA, João não pode ser *agente*, pois o agente controla a situação. Nesse caso, o papel temático de João é o de experienciador.

Na Libras, há um item lexical que pode ser interpretado no português como CONSTRUIR, que só aceita agentes, e um item, que também pode ser interpretado como CONSTRUIR, que só aceita experienciadores. O primeiro é feito com as duas mãos com configuração em S, em que a mão não dominante fica parada, enquanto que a mão dominante bate em cima dela algumas vezes. O segundo sinal é feito com as duas mãos abertas, em que a mão direita arrasta em cima dos dedos da esquerda e depois a esquerda arrasta em cima dos dedos da direita.

Esse conceito é refinado, segundo Wachowicz (2013), por Dowty (1991). Ele resumiu a quantidade de papéis temáticos de forma que houvesse um protoagente e um protopaciente.

Em predicados com sujeito e objeto gramaticais, o argumento para qual o predicado acarreta o maior número possível de propriedades de protoagente será realizado como o sujeito do predicado; o argumento que tem o maior número de propriedades de protopaciente será realizado como objeto direto (DOWTY, 1991 apud WACHOWIEZ, 2013, p. 160).

Essa seleção de argumentos aparece nessa abordagem como restrita, pois os itens lexicais a serem selecionados precisam apresentar as propriedades condizentes com sua posição sintagmática, o que reforça a ideia de que o léxico contém informações, traços e propriedades que habilitam ou restringem a saturação na sintaxe.

O terceiro tipo de traço, segundo Kenedy (2016), é o traço fonológico, que apresenta os segmentos combinados para a produção do item lexical, ainda que alguns segmentos

possam ser modificados, por meio de processos fonológicos. Nas línguas de sinais, esses segmentos podem ser pensados em termos de parâmetros.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 62), “a noção de traços distintivos nas línguas de sinais dá-se no sentido de que cada sinal passa a ser visto como um feixe de elementos básicos simultâneos” e esses elementos básicos formam os parâmetros que, somados, geram o sinal. O parâmetro de Configuração de Mão (CM) apresenta uma variedade de possibilidades de realização, definidos a partir dos traços distintivos.

As mesmas autoras apresentam o modelo de traços distintivos de configuração de mão proposto por Ferreira-Brito (1990), no qual “a língua de sinais brasileira, apresenta 12 traços para análise de configurações de mão, a saber: [compacta], [aberta], [ulnar], [cheia], [côncava], [dual], [indicadora], [radical], [toque], [separada], [cruzada], [dobrada], por exemplo” (FERREIRA-BRITO, 1990 apud QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 62):

**Figura 8: Exemplos de traços em configurações de mão**



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 63)

O sinal SAUDADE apresenta um traço de configuração de mão +compacta, que somado aos traços de movimento, de ponto de articulação, orientação e marcação não manual estabelecem o feixe de traços fonológicos desse item lexical.

Somados, esses três tipos de traço oferecem todas as informações necessárias para que estruturas linguísticas sejam geradas. Além dos traços distintivos, há também processos de derivação, expressões idiomáticas, os processos de categorização dos itens lexicais e tantos outros processos que fazem que o léxico seja considerado por muitos autores como um nível de análise linguístico. Não obstante, é por intermédio do léxico que o ser humano percebe as diferenças entre as línguas, pois “as variações existentes entre as línguas humanas e, mesmo no interior de uma língua específica, são completamente instanciadas no Léxico” (KENEDY, 2016, p. 173).

Muito embora essas variações lexicais aconteçam numa mesma língua, os significados lexicais são compartilhados pela comunidade linguística de tal forma que exista um padrão para que todos possam se entender. Independentemente do nível de conhecimento

enciclopédico que alguém possua sobre animais, a representação mental de “VACA” será estável entre os falantes, pois, segundo Vidal (2011, p. 218, tradução nossa), “esta representação mental contém traços de um conceito conforme a configuração de cada língua<sup>12</sup>”. Nesse sentido, a autora aponta a diferença entre significado lexical, que é linguístico e comum aos falantes, e significado enciclopédico, que vai depender do nível de conhecimento do falante sobre o item.

### 3.3 Relações semânticas: hiperonímia e hiponímia

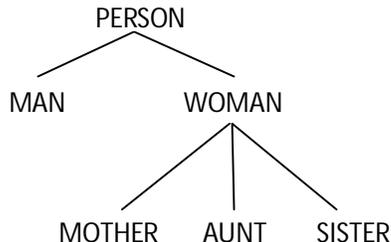
Partindo do ponto de vista da Semântica Lexical, da qual já vimos os conceitos sobre o léxico e as suas relações com a estrutura linguística, podemos afirmar que existem relações que envolvem os itens lexicais entre si. De acordo com Vidal (2011), “as relações entre os significados das palavras têm a ver com o fato de que compartilham um maior ou menor número de traços<sup>13</sup>” (idem, p. 221, tradução nossa). A partir da comparação dos traços de um item com os traços de outro item, podemos dizer se esses traços estabelecem uma relação de sinonímia ou antonímia, hiponímia ou hiperonímia ou se são co-hipônimos, por exemplo.

Essas relações não dependem de referências externas e as mudanças externas não afetam diretamente esses fenômenos. Portanto, ainda que haja uma mudança científica sobre a categorização dos animais, ou que haja um conhecimento mais aprofundado sobre os animais, capaz de alguém caracterizá-los de outras maneiras, modificando o *status* de “pastor-alemão”, em que ele deixe de ser considerado “cachorro”, isso não interfere decisivamente no processo de categorização dos indivíduos, pois já há convenções entre o termo mais abrangente “cachorro” e o termo mais restritivo “pastor-alemão”, ou seja, “uma hierarquia entre termos englobantes vs. englobados é articulada, e as definições de hiperonímia e hiponímia dependem dessa relação de englobamento” (PIETROFORTE; LOPES, 2007, p. 129).

As relações hiponímicas acontecem nas línguas de sinais assim como nas línguas orais. Johnston e Schembri (2007, p. 232), em suas pesquisas sobre a língua de sinais australiana, descreveram essa relação na língua australiana da seguinte maneira:

<sup>12</sup> Esta representación mental contiene rasgos de un un concepto tal y como lo configura cada lengua.

<sup>13</sup> Las relaciones que se dan entre los significados de las palabras tienen que ver con el hecho de que comparten un número mayor o menor de rasgos.

**Figura 9: Hypernyms and hyponyms**

Fonte: Johnston e Schembri (2007, p. 232)

Segundo os autores, a relação entre os itens lexicais se estabelece verticalmente ou horizontalmente, ou seja, os co-hipônimos. O hiperônimo PERSON é uma categoria maior que está presente no hipônimo MAN e WOMAN.

Já para Lyons (1977, p. 294, tradução nossa), “a hiponímia é uma relação paradigmática de sentido que repousa sobre o encapsulamento no hipônimo de alguma modificação sintagmática do sentido do lexema superordenado<sup>14</sup>”. Portanto, os traços de PERSON estão incluídos no item MAN, somando-se a diferentes traços como +masculino e +adulto, por exemplo. O autor afirma que há uma relação de inclusão de modo que os hipônimos são categorias menores, os quais estão dentro de uma categoria maior, os hiperônimos, ou superordenados. Mas há também o ponto de vista de inclusão de que os traços dos hiperônimos estão dentro do feixe de traços do hipônimo. Sobre essa questão, o autor enfatiza:

É bem provável que o processo seja o inverso. Nossa compreensão de “bovinos” dependerá do nosso conhecimento prévio sobre que tipo de animais são as vacas. A questão que está sendo posta aqui é simplesmente que, pelo menos para muitos substantivos, o sentido de um hipônimo pode ser considerado como o produto do sentido de um substantivo superordenado e de algum modificador adjetival real ou potencial<sup>15</sup> (LYONS, 1977 p. 293, tradução nossa).

Essa relação entre os traços pode ser significativamente estrita, de tal forma que os dois itens lexicais apresentem os mesmos traços, estabelecendo, assim, uma relação de sinonímia. A sinonímia não pode ser confundida com a hiponímia. Se observarmos o exemplo

<sup>14</sup> Hyponymy is a paradigmatic relation of sense which rests upon the encapsulation in the hyponym of some syntagmatic modification of the sense of the superordinate lexeme.

<sup>15</sup> The process is much more likely to be the reverse. Our understanding of ‘bovine’ will be dependent upon our prior knowledge of what kind of animals cows are. The point that is being made here is simply that, for many nouns at least, the sense of a hyponym can be regarded as the product of the sense of a superordinate noun and of some actual or potential adjectival modifier.

utilizado por Vidal (2011, p. 222, tradução nossa), *tulipa* é hipônimo de *flor*, e não sinônimo, pois “a conexão entre os significados de tulipa e flor é baseada em uma relação de inclusão: o significado da tulipa inclui necessariamente como um dos seus componentes o significado de flor, mas não ao contrário<sup>16</sup>”.

Na sinonímia, há o que Lyons (1977) chama de simetria, quando na maioria (senão todos) dos contextos os itens lexicais podem ser substituídos sem perdas semânticas. A hiponímia, no entanto, é assimétrica, pois que “a definição de hipônimo em termos de implicação unilateral nos permite definir a sinonímia como hiponímia bilateral ou simétrica: X é um hipônimo de Y e Y é um hipônimo de X, então X e Y são sinônimos<sup>17</sup>” (idem, p. 292, tradução nossa). Em alguns casos, os sinônimos apresentam traços que os distinguem, mas que são irrelevantes em determinados contextos, razão por que podem ser facilmente substituídos. Ainda que possa haver a substituição de um item lexical pelo seu hiperônimo, essa substituição afetará a restrição de significado. Entretanto, essa substituição poderá gerar uma relação de acarretamento entre a sentença com a presença do hipônimo e a sentença com a presença do hiperônimo.

Para entender melhor como o acarretamento acontece, faz-se necessário conceituar esse processo. O acarretamento pode ser definido, segundo Caçado (2015, p. 31), como “uma noção estritamente semântica, que se relaciona somente com o que está contido na sentença, independentemente do uso desta”. Para saber se uma sentença acarreta outra, é preciso fazer o seguinte teste: verificar se a negativa da segunda sentença contradiz a primeira; verificar o valor de verdade nas duas sentenças, de tal forma que, se a primeira for verdadeira, a segunda também deverá ser e que a informação da segunda sentença esteja dentro da primeira. Nas sentenças (A) “João tem um pastor-alemão” e (B) “João tem um cachorro”, temos que A acarreta B, pois a informação de B está contida em A.

O acarretamento no exemplo acima é provocado pela relação entre os itens “pastor-alemão” e “cachorro”. “Cachorro” é hiperônimo de “pastor-alemão”, o que implica dizer que os traços de “cachorro” estão contidos em “pastor-alemão”, por isso há o acarretamento. Apesar disso, não podemos dizer que as duas sentenças têm o mesmo significado, pois o sentido de “cachorro” é mais abrangente.

---

<sup>16</sup> La conexión entre los significados de tulipán y de flor está basada en una relación de inclusión: el significado de tulipán incluye necesariamente como uno de sus componentes el significado de flor, pero no al contrario.

<sup>17</sup> The definition of hyponymy in terms of unilateral implication enables us to define synonymy as bilateral, or symmetrical, hyponymy: in X is a hyponym of Y and Y is a hyponym of X, then X and Y are synonymy.

Entretanto, Silva e Sant’anna (2009) afirmam que, “embora um termo hiperônimo não implique, em geral, o seu hipônimo, ocorre frequentemente que o contexto situacional ou a modificação sintagmática do termo hiperônimo o determinará no sentido de um de seus hipônimos” (idem, p. 38). Numa relação pragmática, se só houver um pastor-alemão numa casa, quando alguém da casa disser: “cuidado com o cachorro”, é comum que se entenda que este cachorro é o pastor-alemão.

Muito embora isso aconteça em diversos contextos pragmáticos, não é possível prevêê-los. Por outro lado, é possível pensar no que seria a modificação sintagmática, esta sendo estritamente linguística e possível de se pensar em generalizações. Sobre isso, Lyons (1977, p. 293, tradução nossa) afirma: “Em muitos casos pelo menos, um hipônimo encapsula o sentido de algum modificador adjetival e o combina com o sentido do lexema superordenado<sup>18</sup>”. O hipônimo “pijama” pode ser facilmente substituído pelo hiperônimo “roupa” mais o modificador “de dormir”. Este modificador tem o papel de restringir o significado do hiperônimo de tal forma que não se pense em outro tipo de roupa que não seja de dormir.

Muitos hipônimos não possuem uma representação lexical no português. É o caso de “escova de dentes” ou “panela de pressão”. Ao estabelecer a diferença entre os co-hipônimos “escova de dentes” e “escova de cabelo”, “os seus contrastes de sentido podem ser associados a um contraste entre dois modificadores sintagmáticos do lexema superordenado.<sup>19</sup>”(LYONS, 1977, p. 295, tradução nossa). Nesse caso, a locução adjetiva se apresenta como o elemento distintivo entre os co-hipônimos.

### 3.4 Hipônimos e hiperônimos na Libras

O processo de lexicalização e funcionamento do léxico, suas idiossincrasias e relações com a sintaxe são observáveis em diversas línguas de modo regular. Nas línguas de sinais, isso não é diferente. A Semântica Lexical, ao estudar o item lexical como sendo um elemento que carrega informações semânticas, formais e fonológicas, observa que o léxico das línguas se organiza a partir das relações entre os seus itens lexicais, tanto nas línguas de sinais quanto nas línguas orais. A exemplo disso, temos as relações de Hiponímia e Hiperonímia, que são

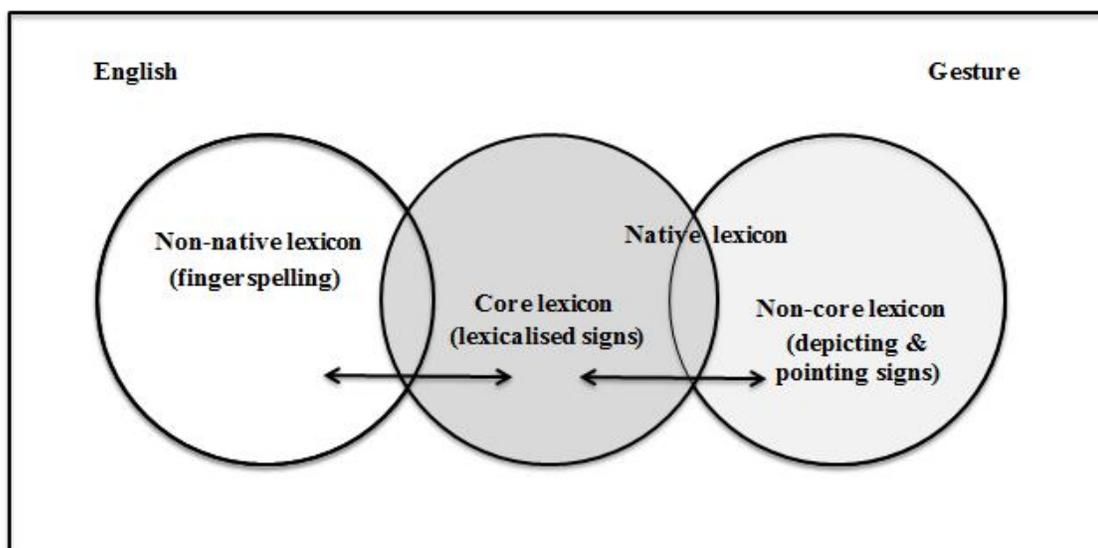
<sup>18</sup> In many cases at least, a hyponym encapsulates the sense of some adjectival modifier and combines it with the sense of the superordinate lexeme.

<sup>19</sup> Their contrast in sense can be associated with a contrast between two syntagmatic modifiers of the superordinate lexeme.

estabelecidas no léxico da Libras, em que podemos constatar que os itens lexicais se agrupam e se hierarquizam.

Há, no entanto, fenômenos no processo de lexicalização que são inerentes às línguas de sinais e muitos estudos são feitos na tentativa de descrevê-los e explicá-los. Johnston and Schembri (2007) apontam que o léxico das línguas de sinais, especificamente a Auslan (língua de sinais australiana), pode ser dividido em dois grandes grupos: o léxico nativo e o léxico não nativo, conforme a figura a seguir:

**Figura 10: A model of the Auslan lexicon**



Fonte: Johnston e Schembri (2007, p. 158)

O contato com outras línguas (orais ou de sinais) acaba alimentando o léxico da língua com sinais não nativos. Vale ressaltar que, assim como nas línguas orais, as línguas de sinais apresentam restrições de nativização. Na relação, por exemplo, entre língua portuguesa e língua inglesa, a palavra “delete” do inglês, ao entrar no sistema da língua portuguesa, modifica-se para obedecer às restrições de nativização, transformando-se em “deletar”, na forma verbal.

Uma diferença expressiva entre os itens não nativos das línguas de sinais é a presença de palavras das línguas orais, ou seja, de modalidades de língua diferentes. O mesmo não acontece quando invertemos o caso. Uma língua oral não toma como empréstimo um vocábulo das línguas de sinais. Segundo os autores, a datilologia é responsável pela entrada lexical de palavras da língua oral para a língua de sinais.

Os sinais não nativos são bastante produtivos e é absolutamente natural que aconteçam, principalmente entre línguas orais e de sinais utilizadas numa mesma região. Sendo o português a língua dominante no Brasil, muitas palavras do português terminam por se tornarem comuns para os surdos. Na maior parte das vezes, quando não há um sinal que remete diretamente para tal ideia ou conceito, a datilologia ganha evidência. Algumas dessas datilologias acabam por, com o passar do tempo, transformarem-se em um sinal do núcleo estável da Libras. Temos os exemplos clássicos como o sinal NUNCA e AZUL; ao observá-los diacronicamente, é possível perceber nitidamente o processo de nativização desses itens lexicais.

Os sinais nativos são aqueles estáveis da língua. Eles são subdivididos em i) sinais completamente especificados, os quais, segundo Johnston e Schembri (2007, p. 159, tradução nossa), “esses parecem estar listados no léxico mental do sinalizante como únicas unidades significativas e, portanto, são equivalentes a morfemas gratuitos em uma linguagem falada, como o inglês<sup>20</sup>”. Esses sinais já estão estabelecidos na língua, portanto, e apresentam os traços que os classificam; ii) sinais compostos por dois sinais completamente especificados que podem gerar um novo sinal com sentido único; e iii) sinais incompletos, que apresentam somente alguns traços, para que sejam combinados com outras unidades significativas para gerar sentido. É o caso dos verbos com concordância que podem incorporar o sujeito e o objeto no sinal, a partir da direcionalidade.

Uma característica peculiar dos sinais que estão no núcleo do léxico, ou seja, que já foram nativizados, é a restrição na sua configuração. Os autores apontam que “os sinais do léxico nativo do núcleo central tendem a usar um conjunto limitado de componentes relativos a configurações de mão, locação e movimento<sup>21</sup>” (JOHNSTON; SCHEMBRI, 2007, p. 161, tradução nossa). Talvez até algum gesto ou outro possa ser feito sem observar as restrições, mas o léxico nuclear de uma língua, necessariamente, irá obedecer a tais restrições. Muitos estudos estão sendo feitos para encontrar as restrições das línguas de sinais. Restrições não só fonológicas, mas formais e semânticas também.

Cada vez mais, estudos sobre o léxico das línguas de sinais têm encontrado mais generalizações. Tais generalizações podem ser encontradas nos diferentes níveis de análise linguística e no próprio léxico da língua. Estudos como este que visam à descrição e à análise

---

<sup>20</sup> These appear to be listed in the signer’s mental lexicon as single meaningful units and are thus equivalent to free morphemes in a spoken language such as English.

<sup>21</sup> Signs in the core native lexicon tend to use a limited set of handshape, location and movement components.

linguística da Libras, observando as relações semântico lexicais como os hipônimos e hiperônimos, podem contribuir para que essas generalizações sobre essa língua se tornem cada vez mais consistentes.

Outra área que tem se tornado cada vez mais um objeto de estudo na área da linguística é a aquisição de linguagem e de léxico. Um grande desafio tem sido pensar a aquisição de linguagem em uma situação em que a criança não tem acesso ao aspecto fonológico da língua que a rodeia e em que a língua de sinais só aparece tardiamente. A partir da Teoria Gerativa, é possível afirmar que, mesmo nesse caso, a criança não está privada da faculdade da linguagem, pois a linguagem, sendo inata, já está atuando na mente humana desde o seu nascimento. O que pode ser admitido é que o *input* linguístico, pela perda auditiva e ausência de uma língua de sinais, acaba sendo comprometido, configurando, assim, um processo de aquisição diferente, a chamada aquisição atípica, dos casos em que a criança é ouvinte ou em que a criança é surda, mas tem acesso à língua de sinais desde o seu nascimento.

Muito embora este ambiente linguístico desfavorável, em que a criança é surda, filha de pais ouvintes que não sabem Libras, comprometa o processo de aquisição da língua-I da criança, em algum momento, essa criança, passando por sessões fonoaudiológicas para aprender a oralizar, ou tendo contato com a Libras, irá se desenvolver linguisticamente até chegar ao estágio final. Entretanto, é perceptível que haja uma diferença entre crianças surdas e ouvintes quanto ao processo de aquisição lexical, fato motivador para a realização dessa pesquisa.

Uma pesquisa feita por Ferreira et al. (2010) intitulada: “Avaliação do vocabulário expressivo em crianças surdas da Língua Brasileira de Sinais” aponta que a aquisição lexical de crianças ouvintes é maior do que a de crianças surdas na mesma faixa etária. As autoras afirmam que “a construção do vocabulário infantil baseia-se nas experiências da criança e suas relações com a família, com outras crianças e com o ambiente a que estão expostas” (FERREIRA et al., 2010, p. 9), ou seja, quando uma criança, que tem pais ouvintes que não sabem Libras, não utiliza a língua nesse contexto familiar, limitando-se somente ao contato com a língua na escola, sua expansão lexical acaba sendo menos expressiva do que uma criança ouvinte que utiliza a língua em todos os ambientes por onde passa.

No estudo mencionado, as autoras avaliaram o vocabulário de 64 crianças, sendo 32 surdas e 32 ouvintes, separadas por faixa etária (5, 6 e 7 e 8 anos). O vocabulário avaliado foi subdividido em vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios,

profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais. Na comparação entre crianças surdas e ouvintes, as crianças ouvintes apresentaram conhecimento lexical maior do que as crianças surdas em todos os campos semânticos, exceto em profissões, em que os resultados foram idênticos.

A pesquisa constatou também que, dentre os campos semânticos investigados, as crianças surdas demonstravam conhecer mais o vocabulário dos campos semânticos de profissões, de brinquedos e instrumentos musicais e de móveis e utensílios domésticos. Em contrapartida, desconheciam mais sinais relacionados a locais, alimentos e vestuário. Além disso, os dados apontaram que os surdos, em muitos casos, substituíam o sinal adequado por uma designação de funções, por um co-hipônimo próximo ou pelo seu hiperônimo não imediato.

Os resultados apresentados pelas crianças surdas, segundo as autoras, podem estar relacionados à utilização da Libras em casa. As autoras afirmam que “o baixo desempenho do grupo de deficientes auditivos pode ser explicado pelo fato de a maioria das crianças ter contato com a Libras apenas no ambiente escolar, não sendo a língua reforçada no ambiente familiar” (FEREIRA, 2010, p. 14). Isso indica que o acesso à Libras é um fator determinante para essa aquisição e que, quando os pais da criança são surdos ou são ouvintes que sabem Libras, o processo acontece da mesma forma com ouvintes e surdos.

Esse fenômeno pode estar relacionado, portanto, não a uma ausência nas línguas de sinais, mas ao ambiente linguístico. Independentemente disso, é mister entender como se manifestam os hipônimos e hiperônimos da Libras. Na Libras é possível perceber que certos itens lexicais não apresentam um item específico como seu hiperônimo; é o caso de Instrumento musical. Quando algum falante da Libras quer passar a ideia de “instrumento musical”, é preciso que ele cite alguns hipônimos, como “TROMPETE, BATERIA, VIOLÃO ETC. (coisas)”. Essa construção corresponde ao hiperônimo. O mesmo acontece com os móveis e utensílios domésticos. O hiperônimo “móvel” se realiza na construção “MESA, CAMA ETC. (coisas)”. Essa ausência, por um lado, de um hiperônimo específico para esses hipônimos pode estar relacionada à assertividade das crianças surdas na pesquisa.

Por outro lado, há casos na Libras que, quando comparados ao português, apresentam poucos ou nenhum hipônimo para alguns hiperônimos. É o caso dos vestuários. Enquanto há uma variedade muito grande, com muitos empréstimos, na língua portuguesa, para roupas parecidas, como casaco, sobretudo, jaqueta, blazer, na Libras, a quantidade de sinais específicos para cada tipo de roupa não é tão diversificada. Esse fenômeno parece justificar a

quantidade de respostas das crianças surdas na pesquisa. Neste exemplo, é possível que, ao ver um *sobretudo*, a criança sinalize CASACO, o que seria um co-hipônimo próximo, ou somente ROUPA, que seria o seu hiperônimo não imediato, já que *sobretudo* pode ser classificado na categoria roupas de frio.

Essas estratégias de substituição evidenciam que o léxico da criança está se desenvolvendo perfeitamente, até porque a pesquisa apontou que crianças ouvintes também usavam essas substituições. É comum pensar que uma criança não consiga diferenciar um casaco de um sobretudo, ou que desconheça a palavra “frigideira” e utilize o hiperônimo “panela”. Entretanto, é menos provável que um adulto desconheça, a não ser que esse campo semântico não faça parte do seu convívio. É mais aceitável que um adulto no extremo sul do Brasil saiba diferenciar um casaco de um sobretudo, do que um adulto que mora no sertão nordestino.

Muitos desses hipônimos do português são empréstimos linguísticos, mas que já foram incorporados à língua portuguesa. Em se tratando da Libras, os adultos que conhecem a língua portuguesa e os seus hipônimos terminam por utilizá-los através da datilologia, mas não é o que acontece com crianças surdas, principalmente porque a maioria delas tem dificuldades com a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Esses empréstimos fazem parte do léxico não nativo da Libras, por isso não são amplamente difundidos.

Um estudo realizado por Araújo Neto (2017) apresenta o Modelo de evidência visual se embasando em Wilcox (1992), Akamatsu (1982 apud WILCOX, 1992), Padden e LeMaster (1985 apud WILCOX, 1992) e Brentari (2010) para explicar que, muitas vezes, a datilologia não é produzida numa relação de fidelidade com a escrita, já que nem sempre todas as letras são produzidas na datilologia, mas, ainda assim, são compreendidas, e que “a produção e percepção desse fenômeno é usual e possível até mesmo em crianças em fase de aquisição e não alfabetizadas” (ARAÚJO NETO, 2017, p. 26). Apesar disso, o estudo conclui, a partir da análise dos testes de compreensão de datilologia feitos com pessoas surdas adultas, que

participantes que possuem mais dificuldade no reconhecimento de palavras ortográficas também têm dificuldade de reconhecer palavras datilológicas. Isto ocorre, como mostramos, não pela distinção na forma do item, nem pelo sistema de base, mas pela carência lexical ou baixo nível de escolaridade (idem, 2017, p. 79).

Esses resultados apontam que, apesar de haver uma grande produtividade de entrada lexical nas línguas de sinais a partir dos empréstimos datilológicos, a aquisição lexical desses

itens tem como entrave a falta de acesso à língua portuguesa pelos surdos, e, mais especificamente, por crianças surdas. Portanto, uma categoria de hipônimos em Libras, cuja produção seja somente datilológica, apresenta-se como problemática para o processo de aquisição lexical de crianças surdas.

Um canal de entrada lexical que é bastante produtivo na realização de hipônimos de cachorro, por exemplo, é o que Johnston and Schembri (2007) vai chamar de *Depicting signs*<sup>22</sup>, a que vamos chamar de sinais de representação. Esses sinais também são não nativos e podem apresentar realizações sem restrições fonológicas da língua. Eles são produzidos com o item lexical do hiperônimo para especificar o hipônimo. Um poodle, portanto, pode ser identificado como CACHORRO + (representação dos pelos em volta do corpo); o buldogue como CACHORRO + (representação da maneira de andar do buldogue com os braços). Nesse caso, os sinais de representação se apresentam como modificadores do hiperônimo, constituindo, assim, o hipônimo específico.

Apesar de serem bastante produtivos, esses itens não são lexicalizados e, portanto, também não são amplamente difundidos, pois, em contextos diferentes, a mesma pessoa pode representar o hipônimo de maneiras diferentes. Ainda que os adultos consigam, por meio da datilologia, ou dos sinais de representação, especificar o hipônimo desejado, diferenciando-o dos demais, as crianças ainda apresentam dificuldades no momento em que devem diferenciá-los. Esse fenômeno pode estar relacionado ao fato de que os itens lexicais presentes no núcleo do léxico são adquiridos pelas crianças de maneira natural, por serem estáveis na língua, enquanto que os itens não nativos são instáveis, por não apresentarem as restrições já citadas.

Uma outra estratégia apontada pela pesquisa que ainda não foi mencionada foi caracterizada como “designação de funções”. O hiperônimo “mesa” contém o hipônimo “escrivanhinha”, que pode ser caracterizada como uma “mesa de escrever”. Esta expressão pode ser considerada um hipônimo por conter um hiperônimo e um modificador, como vimos. Além disso, é possível pensar que, na Libras, MESA + ESCREVER possa ser somente um sinal, presente no léxico nativo subespecificado como sinal composto por dois sinais completamente especificados. Assim como há hipônimos específicos compostos por duas palavras no português com sentido único, como escova de dente, muitos hipônimos da Libras são construídos dessa forma, sem que os falantes se deem conta disto. Entretanto, há casos em

---

<sup>22</sup> Este conceito é utilizado pelos autores para se referirem ao termo *Classificador*, amplamente utilizado nos estudos sobre as línguas de sinais no Brasil. Mesmo ainda utilizando este termo (*classificador*), há uma preferência pelos autores em não utilizá-lo para este conceito, porque ele possui significados diferentes nos estudos de línguas orais e de sinais (JOHNSTON; SCHEMBRI, 2007, p. 172).

que um modificador não é um item lexical nativo, como já mencionado, por isso muitos hipônimos ainda aparecem ausentes no núcleo da Libras.

Como vimos, o léxico de uma língua é responsável, não só por armazenar os itens lexicais, mas é nele que se estabelecem as relações entre os itens e entre os grupos de itens lexicais. A maneira como o léxico se organiza é complexa e pode variar de modalidade para modalidade. Nas línguas de sinais, vimos que o léxico é formado pelos itens nativos, que se encontram no núcleo do léxico, em que há itens formados por um sinal, por dois sinais ou por formas dependentes, e pelos itens não nativos, que são formados a partir dos sinais de representação e dos empréstimos linguísticos.

Essa descrição do léxico das línguas de sinais nos forneceu pistas para entender como se articulam os hipônimos da Libras, uma vez que esses hipônimos podem ser formados a partir do seu hiperônimo mais um especificador, que pode tanto ser um sinal do núcleo do léxico, como em MESA + ESCREVER, quanto do léxico não nativo, como em CACHORRO + FORMATO DE ORELHA ou PÁSSARO + C-A-N-Á-R-I-O. Além disso, muitos hipônimos são formados sem articulação de sinais, como o caso de PITBULL, em que somente é feito sinal de representação da orelha com uma expressão característica.

A partir dessas reflexões, é possível dizer que, ainda que não haja muitos itens lexicais nativos de um único sinal para os hipônimos de GATO, PÁSSARO, MACACO e CÃO, muitas outras maneiras de articulação são observadas na Libras para a produção desses sinais, de tal forma que os falantes da Libras comunicam-se e expressam esses hipônimos nas mais diversas situações de comunicação. Entretanto, alguns entraves, como já mencionamos, podem surgir, quando crianças surdas necessitam articular esses hipônimos. É nesse sentido que realizaremos nossa pesquisa, a qual irá se deter na investigação de como crianças surdas em fase de aquisição articulam esses hiperônimos e hipônimos.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Introdução**

Neste capítulo, será apresentada uma descrição da metodologia utilizada nesta dissertação. A pesquisa está dividida em quatro etapas. A primeira etapa se caracteriza como a seleção dos sujeitos, que define os critérios para a seleção, justificando os critérios de inclusão e exclusão com base no objeto a ser estudado. A segunda é a etapa da coleta de dados, que trata do registro dos experimentos feitos com as crianças, para que seja feita uma análise mais consistente do fenômeno abordado. Essa fase começa no momento em que nós vamos ao local da pesquisa e conhecemos tanto o ambiente quanto os participantes da pesquisa e vai até a última sessão do experimento.

Tendo finalizado todos os experimentos, vamos para a terceira fase, a qual denominamos armazenamento de dados. Essa fase diz respeito a como os dados devem ser codificados e armazenados, para que a análise seja feita de maneira produtiva, eficiente e ética. Enquanto os experimentos estiverem sendo feitos, é imprescindível que os dados já coletados sejam armazenados com segurança, para que imprevistos não prejudiquem o bom andamento da pesquisa. A última etapa é o tratamento e a análise dos dados, que será feita observando-se os dados coletados a partir dos instrumentos teóricos tanto da área da Aquisição de Linguagem, quanto da área da Semântica Lexical, para apresentar conclusões sobre os fenômenos analisados com o fundamento das teorias linguísticas.

Toda pesquisa envolvendo seres humanos, de alguma forma, apresenta algum tipo de risco. No caso em tela, os riscos são mínimos, a saber: tanto as crianças quanto pais e/ou responsáveis poderão ficar constrangidos com as filmagens. Para evitar esse tipo de constrangimento, nós, antes de fazermos os registros, iremos interagir com as crianças e responsáveis por elas, a fim de se criar um ambiente mais apropriado para os registros. Se ainda assim percebermos que os informantes não se sentem bem com as gravações ou se eles informarem que estão desconfortáveis, o processo de coleta de dados será interrompido, conforme as orientações éticas vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Apesar dos riscos, algumas vantagens serão obtidas com a pesquisa. Compreender como as crianças adquirem linguagem e, sobretudo, como lidam com estocagem de itens lexicais, pode trazer benefícios para o ensino de Libras a crianças surdas, bem como para a elaboração de materiais didáticos para o ensino dessa língua, que nem sempre é adquirida pela

criança surda no ambiente familiar, já que cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (PIZZIO; QUADROS, 2011), os quais desconhecem a Libras. Além disso, entender a competência linguística e comunicativa da criança surda é uma necessidade para diversas áreas do conhecimento, como a Linguística e a Psicologia.

Esperamos compreender melhor como a criança surda adquire a linguagem, especialmente categorias semânticas e como desenvolve linguisticamente os processos hiponímicos e hiperonímicos e quais os reflexos disso para o seu desenvolvimento linguístico. Além disso, pretende-se colaborar, futuramente, com o estímulo a estudos em aquisição da linguagem e com propostas de ensino de Português escrito ao surdo.

Para fins de análise, farão parte da pesquisa crianças ouvintes, a que denominamos grupo de ouvintes. Os mesmos procedimentos aplicados ao grupo de surdos (grupo de crianças surdas) serão aplicados ao grupo de ouvintes. Após a coleta de dados, serão comparados os resultados, a fim de que possam ser encontradas semelhanças e padrões de resposta, ou diferenças que poderão ser explicadas por questões de modalidade ou por questões de *background* linguístico.

#### **4.2 Seleção dos sujeitos da pesquisa**

Uma diferença significativa entre os estudos em aquisição de linguagem envolvendo ouvintes e surdos é a seleção dos participantes no que diz respeito à idade. Boa parte dos estudos feitos com ouvintes se detém no que os estudiosos chamam de *período crítico*, que vai até o início da puberdade (LENNEBERG, 1967 apud GROLLA; SILVA, 2014). Isso se deve ao fato de que a criança ouvinte, desde o seu nascimento, é exposta a uma língua, sem nenhum tipo de privação (na maior parte das vezes). Por conta disto, a criança nos primeiros anos de vida já adquiriu a primeira língua, portanto, não é mais interesse dos estudiosos da aquisição de linguagem, a não ser os estudos voltados para a aquisição de segunda língua, que não se enquadra nesta linha de raciocínio.

Quando o assunto é aquisição de linguagem por surdos, o contexto situacional é diferente. Como já mencionado, 95% das crianças são filhas de pais ouvintes e muitos obstáculos são gerados a partir dessa realidade. Esses obstáculos implicam diretamente no processo de aquisição de linguagem, tornando-a atípica. A maior parte dos surdos não passa pelo processo de aquisição de linguagem no mesmo período que crianças ouvintes, portanto,

as pesquisas sobre aquisição de linguagem da criança surda devem, antes mesmo de selecionar os participantes, levar essas questões situacionais em conta.

Essa realidade não é a mesma quando os pais são surdos, ainda que seja somente um deles, pois, desde o seu nascimento, a criança surda irá receber o *input* linguístico através dos pais, que estarão naturalmente sinalizando para a criança e sinalizando entre si. A criança filha de pais surdos, portanto, enquadra-se na maioria dos estudos em aquisição de linguagem, e, da mesma maneira que as crianças ouvintes, chegará à adolescência de idade com sua língua-I estabelecida. Entretanto, essas crianças são minoria. Por essa razão, esta pesquisa será focada em participantes surdos cujos pais são ouvintes.

Além disso, por entender que a aquisição de língua de sinais pelo surdo filho de pais ouvintes acontece tardiamente, geralmente no período em que a criança surda entra na escola e começa a ter contato com outros alunos que sabem Libras, ou por intermédio do intérprete, quando a escola é inclusiva, a faixa etária dos sujeitos escolhidos para a pesquisa é de crianças de 8 a 14 anos de idade, pois mesmo quando não há intérpretes nas escolas, ambientes como o CAS-AL (Centro de Atendimento à Pessoa Surda) ou escolas polo com ensino de AEE (Atendimento Educacional Especializado), tornam-se um ambiente propício para o encontro com outros surdos e para a inserção na comunidade surda, concomitantemente com a aquisição de Libras.

Vale ressaltar que há uma observância quanto ao fato de que há algumas crianças nesse período que ainda não são usuárias da Libras e se utilizam de gestos e sinais caseiros para se comunicarem. Por conta disto, um dos critérios de inclusão para participar da pesquisa é que as crianças saibam Libras. Além disso, muitas crianças surdas com surdez leve, moderada e até severa acabam tendo um bom desempenho no processo de oralização com os pais, portanto, adquirem o português como primeira língua. Para que não haja um desnível das crianças em relação ao acesso ao português em casa com os pais, um critério de inclusão é que as crianças participantes da pesquisa tenham surdez bilateral profunda, a qual deverá ser checada por meio de laudo especializado para esse fim.

A partir dessas reflexões, os critérios de inclusão e de exclusão foram estabelecidos desta maneira: os critérios de Inclusão: i) Crianças usuárias da Libras; ii) Crianças com idade entre 8 e 14 anos; iii) Crianças com surdez bilateral profunda, com comprovação por meio de laudo médico; iv) Crianças cujos pais e/ou responsáveis aceitam participar da pesquisa, assinando TCLE; v) Crianças com desenvolvimento psicomotor normal; e vi) Crianças que aceitem participar da pesquisa, com assentimento comprovado por meio do TALE. E os

critérios de Exclusão: i) Crianças que não sabem Libras; ii) Crianças com idades inferior a 8 anos ou superior a 14 anos; iii) Crianças sem surdez bilateral profunda; iv) Crianças cujos pais e/ou responsáveis não aceitam participar da pesquisa, recusando-se a assinar o TCLE; v) Crianças com desenvolvimento psicomotor comprometido; e vi) Crianças que não aceitam participar da pesquisa.

### 4.3 Coleta de dados

Esta pesquisa se caracteriza como *experimental*. Segundo Grolla e Silva (2014, p. 94), “a coleta de dados experimentais é especificamente formulada para fazer a criança produzir determinadas construções linguísticas ou para dar julgamentos sobre sentenças apresentadas a ela”. Este tipo de coleta de dados se apresenta como mais ideal nesta pesquisa, para que os dados sejam produtivos, no sentido de que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

As autoras salientam uma vantagem em relação à produtividade da pesquisa experimental, afirmando que há “a possibilidade de se obter dados de um número maior de crianças” (ibidem, 2014, p. 99). Essa vantagem se deve ao fato de que, nas pesquisas espontâneas, há um trabalho árduo para acompanhar de perto uma criança e, em muitas sessões, as crianças não produzem dados analisáveis, pois há dias em que se recusam a participar e a interagir. Nas sessões experimentais, a criança será encaminhada a produzir dados direcionados ao tema, o que gera uma quantidade mais expressiva de dados analisáveis num curto espaço de tempo.

Os dados serão coletados no CAS - Centro de Atendimento à Pessoa Surda; endereço: Rua Ernesto Gomes Maranhão, S/Nº - Jatiúca, Maceió – AL. Segundo a Cartilha Informativa do CAS, produzida em 2011, o CAS tem por objetivo:

Apoiar os sistemas de ensinos para que promovam a plena acessibilidade a esses alunos, no que se refere à produção de material acessível, formação docente, equipes pedagógicas, profissionais de áreas afins e demais recursos e serviços necessários para a promoção da escolarização desses alunos (Cartilha informativa do CAS, 2011, p. 13).

O CAS atende não só alunos, mas também à comunidade como um todo, envolvendo professores, familiares de pessoas surdas, ou qualquer pessoa que queira aprender mais sobre essa área.

O CAS-AL foi inaugurado no dia 21 de agosto de 2006, resultante de uma das iniciativas voltadas ao atendimento à comunidade surda, fazendo parte do leque de propostas e mudanças que a política de educação inclusiva/MEC (2001) estava implantando no país. Até essa data, os surdos estudavam em salas especiais em escolas regulares. Viviam a integração. Com a inclusão, novas ações foram estabelecidas, a implantação das escolas polos, com TILS e o AEE no contraturno, formações direcionadas à educação da pessoa surda, entre outros. De lá para cá, o CAS tem desenvolvido atividades para atender às necessidades sociais e educacionais da comunidade surda do Estado, abrangendo capital e diversos municípios. Oferece cursos e oficinas que visam promover a inclusão da pessoa surda na escola e na sua vida social. Durante os 11 anos de sua existência, foram realizados dois cursos de intérprete e um curso para instrutores de Libras, uma formação em DSTs/AIDS, em parceria com o INES<sup>23</sup>, e duas oficinas de habilidades básicas. Os cursos básicos de Libras são oferecidos semestralmente, e a formação continuada para professores da rede pública, anualmente. Há, também, atividades e eventos que envolvem os surdos, comunidade e famílias.

Atualmente o CAS conta com um quadro de funcionários diversificado: 09 (nove) professores, 03 (três) professores/monitores surdos, 04 (quatro) TILS/monitores, 02 (dois) monitores de arte, 03 (três) monitores de informática, 01 (uma) fonoaudióloga, 02 (duas) merendeiras, 03 (três) auxiliares de serviços diversos, 02 (dois) vigias, 01 (uma) secretária, 01 (um) agente administrativo, 01 (uma) direção, 01 (uma) coordenação pedagógica.

O CAS oferece seus serviços pela manhã e pela tarde, de segunda à sexta-feira. Há 92 (noventa e dois) alunos surdos da rede pública matriculados nas oficinas, além de 300 (trezentos) alunos ouvintes nos cursos básicos de Libras, dezenas de familiares de pessoas surdas que participam das diversas atividades oferecidas pelo CAS, e, a cada ano, uma média de 30 (trinta) professores/educadores da rede municipal e estadual inscrevem-se para a capacitação/formação na área da surdez.

O atendimento oferecido pelo CAS tem como foco o desenvolvimento da criança surda através da Libras. Portanto, se ao matricular a criança no CAS os pais ou responsáveis não aceitarem o uso da Libras, preferindo que a criança aprenda o português pelo processo de oralização, essa família será orientada sobre a importância da Libras como L1 para a criança surda e sobre a importância do CAS, o qual, sendo uma instituição bilíngue, prioriza a Libras como língua de instrução e de aquisição e o português escrito como L2.

---

<sup>23</sup> Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ ([www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br)).

O CAS oferece atualmente oficinas de Libras para surdos que estão em diferentes níveis linguísticos para que possam conhecer conceitos na Libras sobre o mundo ao redor. Segundo a Cartilha informativa do CAS, “o acesso à Libras é primordial na construção da identidade da pessoa surda em todos os aspectos, a saber: linguísticos, cognitivos e sociais” (2011, p. 16). Outras oficinas são oferecidas aos alunos, tais como as oficinas para surdos oralizados e as oficinas de Linguagem, as quais, pelos projetos com temas geradores, trabalham a construção de conceitos, desenvolvendo no aluno surdo a habilidade de pensar e argumentar, como também entender e usar o português escrito como segunda língua.

Além das oficinas, o CAS trabalha com cursos de formação, como os cursos básicos de Libras abertos à comunidade, cursos de capacitação para professores da rede pública, atividades com a família dos surdos, eventos e palestras sobre a temática da surdez, assim como passeios e atividades lúdicas voltadas aos alunos surdos. A coordenação pedagógica do CAS nos informou que atualmente há alguns professores que são fluentes em Libras e que, da equipe de professores que trabalham no CAS, alguns sinalizam com fluência, outros usam a Libras de uma forma básica e conseguem manter uma comunicação menos aprofundada com os alunos. O CAS conta com a presença de intérpretes para eventuais necessidades, tanto para tirar dúvidas sobre sinais, quanto para interpretar os eventos no Centro.

Em relação aos alunos surdos que frequentam o CAS, a maioria deles vem do interior do Estado. Grande parte destes surdos está matriculada numa escola regular, mas não há intérpretes nas salas. Além disso, as salas de AEE contam com profissionais com pouca ou nenhuma fluência em Libras. Além disso, o atendimento feito pelo CAS só acontece uma vez por semana, mesmo assim há dias em que o ônibus da prefeitura que os trazem quebra, impedindo a chegada dos alunos ao Centro. Essa descontinuidade acaba prejudicando o trabalho feito pelo CAS e os alunos são os mais prejudicados.

Há ainda uma diversidade de surdos com realidades linguísticas diferentes. Há surdos com *implante coclear*, outros que oralizam, ou seja, comunicam-se por meio do português, mas não sabem Libras. Outros só sabem Libras. Há casos de surdos que não oralizam, não sabem Libras e, por conta disso, só se comunicam por gestos e *sinais caseiros*. Há também surdos com múltiplas deficiências, incluindo cegueira, autismo e deficiências mentais. Vale ressaltar que, mesmo em casos de autismo ou de surdos implantados, é perceptível o interesse desses surdos por sinalizar. Tanto o autismo quanto o implante coclear não impossibilitam o processo de aquisição de linguagem.

Somado a esses fatores, há casos em que os alunos surdos se recusam a ir ao CAS por questões particulares. Por essa razão, as turmas que estão cheias de alunos no início do ano acabam se esvaziando, restando apenas alguns poucos. Essa situação é ainda mais grave com os alunos do interior do Estado, pois o trajeto dos municípios para a capital acaba desmotivando os alunos. Essa evasão também está presente nos cursos básicos de Libras destinados aos pais e responsáveis pelos alunos surdos. Muitos pais se desmotivam por se sentirem constrangidos pelo fato de não saberem ler e escrever. Por conta disso, o CAS tem repensado a sua metodologia, de forma que, nesses casos, os materiais não contenham muito a língua portuguesa, mas que sejam focados diretamente na Libras.

É perceptível também que, apesar de serem realizados diversos encontros com os familiares dos alunos surdos no intuito de conscientizá-los da importância da educação no desenvolvimento das crianças surdas, alguns pais parecem estar alheios a essa discussão. Nesses encontros, há sempre a presença de diversos profissionais surdos que atuam em diversas áreas, para que familiares compreendam que as crianças surdas podem se desenvolver, assim como a criança ouvinte. Mesmo com esses impasses referentes à falta de informação, de infraestrutura e de sensibilidade por parte de alguns, o CAS continua realizando cursos, oficinas, reuniões e eventos com o objetivo de mudar a realidade da pessoa surda em Alagoas, priorizando a importância da educação infantil e séries iniciais.

Como já mencionado, muitos surdos vêm do interior do Estado, onde, na maioria dos casos, não há a presença da Libras nos ambientes educacionais. Por conta disso, muitas crianças chegam ao CAS já em idade avançada, sem saber Libras. Somente pelo contato com outros surdos e com os profissionais do CAS falantes em Libras é que essas crianças começam a se desenvolver na Libras, acelerando assim o processo de aquisição de linguagem.

Entre essas crianças, 10 (dez) serão escolhidas para a fase de experimentos. A escolha das crianças terá como base os critérios de inclusão e exclusão, já definidos na sessão anterior. Para a fase de testes, será utilizada uma câmera digital de alta definição (Sony HDR – XR100) e um tripé (Sunpak ultra 7500 tm). Os registros serão realizados em encontros semanais durante dois meses, com duração em torno de vinte a trinta minutos cada, respeitando-se a privacidade e a disposição da criança e dos pais nos momentos das filmagens. Para o experimento com crianças ouvintes, além dos equipamentos citados, utilizaremos um celular (iPhone 8 plus) para a captação de áudio.

Antes do período destinado às sessões de experimentos, faz-se necessário o conhecimento prévio do ambiente e dos participantes da pesquisa, para que a criança não se intimide no momento dos experimentos. Sobre isso, Grolla e Silva (2014, p. 100) salientam:

O compromisso primeiro do pesquisador que conduz suas pesquisas em uma creche, por exemplo, deve ser com o bem-estar das crianças, fazendo com que elas se sintam à vontade na sessão experimental. A criança não deve sentir que está sendo testada em nenhum momento, pois isso pode inibi-la. Qualquer constrangimento pode levar a criança a se fechar, impossibilitando a conclusão de sessão de testes (GROLLA; SILVA, 2014, p. 100).

Por conta disso, durante 3 (três) meses, estivemos fazendo visitas ao CAS, para coletar informações, e para conhecer bem a dinâmica de funcionamento das atividades, os profissionais que trabalham diretamente com as crianças surdas e principalmente para nos familiarizarmos, por meio das observações das oficinas e de conversas informais no intervalo entre as oficinas, com as crianças participantes da pesquisa. É importante haver um equilíbrio para que a criança se sinta à vontade, mas que ela esteja concentrada para responder às perguntas; nesse sentido, os encontros prévios servirão também para entender como se comporta cada criança e como agir com cada uma delas, para que os testes fluam sem fugir do que foi proposto.

Antes da realização das filmagens, solicitaremos que os pais ou responsáveis respondam ao questionário etnográfico e assinem o TCLE<sup>24</sup> (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), permitindo a participação do filho na pesquisa. Além disso, faz-se necessário que as crianças participantes da pesquisa assinem o TALE<sup>25</sup> (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), que será disponibilizado em Português, por escrito e em vídeo, por meio da Libras, assegurando assim melhor compreensão por parte dos informantes, sem que haja dúvidas para assinar ou registrar em vídeo o termo, em caso de aceite<sup>26</sup>.

Os experimentos serão realizados individualmente, ou seja, somente com o pesquisador e a criança numa das salas do CAS, uma criança de cada vez. Intervenções do pesquisador se farão necessárias para o incentivo de produção de hiperônimos e hipônimos na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Serão realizadas o que Grolla e Silva (2014) chama de

---

<sup>24</sup> Ver anexo.

<sup>25</sup> Ver anexo.

<sup>26</sup> No caso de os pais ou responsáveis e/ou as crianças não saberem assinar o nome, serão tomadas impressões digitais.

*tarefas de produção eliciada*. Segundo as autoras, nas tarefas de produção eliciadas, “pede-se à criança que produza sentenças ou palavras que são adequadas ao contexto fornecido” (idem, p. 102). Um exemplo trazido pelas autoras é um estudo sobre aquisição de perguntas no português brasileiro. Um fantoche dizia saber todas as coisas do mundo e, assim, pedia para as crianças fazerem qualquer pergunta que ele responderia.

Nesse estudo, a produção eliciada se caracterizava no momento em que as crianças eram levadas pela brincadeira a produzirem perguntas. Na nossa pesquisa, figuras com imagens de vários tipos de um mesmo espécime animal serão apresentadas às crianças para que elas produzam sinais referentes a cada tipo de animal. A partir das produções das crianças, será possível analisar e chegar a conclusões sobre o nível de estocagem lexical de hipônimos dessas crianças referentes aos hiperônimos testados.

As espécies de animais selecionadas nesta pesquisa são Gatos, Pássaros, Macacos e Cães, por serem espécies que apresentam uma quantidade significativa de hipônimos supostamente conhecidos por muitas crianças ouvintes nessa faixa etária. No entanto, outros animais serão apresentados nos testes, que servirão como *distratores*. Sobre pesquisas relacionadas a sentenças no português, Grolla e Silva (2014) afirmam que são utilizadas *sentenças distratoras*. Para as autoras, “as sentenças distratoras nada têm a ver com o fenômeno estudado. São sentenças para as quais se sabe a resposta que a criança tem que dar” (idem, p. 103). Nesta pesquisa, os *distratores* serão outros animais cujos sinais são amplamente conhecidos. Esses *distratores* servirão como teste para saber se a criança está realmente concentrada ao responder às perguntas.

Dessa forma, serão apresentadas às crianças fichas com imagens dos animais para que as crianças produzam o sinal de cada animal que for mostrado com as fichas. Serão 96 (noventa e seis) fichas<sup>27</sup>, divididas em quatro blocos. No primeiro bloco, estarão 8 (oito) fichas com gatos, cada uma com uma espécie diferente, que estarão misturados com 16 (dezesesseis) distratores (leão, onça, hiena etc.), totalizando 24 (vinte e quatro) fichas. No segundo bloco, estarão 8 (oito) fichas com pássaros, cada uma com uma espécie diferente, que estarão misturados com 16 (dezesesseis) distratores (morcego, avestruz, pavão etc.), totalizando 24 (vinte e quatro) fichas. No terceiro bloco, estarão 8 (oito) fichas com macacos, cada uma com uma espécie diferente, que estarão misturados com 16 (dezesesseis) distratores (bicho preguiça, coelho, lêmure etc.), totalizando 24 (vinte e quatro) fichas. Por fim, no quarto bloco,

---

<sup>27</sup> Ver anexo.

estarão 8 (oito) fichas com cachorros, cada uma com uma espécie diferente, que estarão misturados com 16 (dezesesseis) distratores (boi, cavalo, porco etc.), totalizando 24 (vinte e quatro) fichas. As crianças poderão responder como quiserem, com um sinal somente, ou descrevendo o sinal, ou até dizendo não saber como é feito o sinal, mas o pesquisador não as interromperá ou dirá nada que as pressione. Todo o teste será gravado.

#### **4.4 Grupo de ouvintes**

Os sujeitos que farão parte do grupo de ouvintes são alunos da Escola Municipal Pompeu Sarmiento, localizada na Avenida Muniz Falcão no bairro Barro Duro, área urbana de Maceió – AL. A escola foi fundada em março de 1980, a partir do Decreto 5501 de 30 de maio de 1996, e foi construída a partir de reivindicações dos moradores, sob a liderança de D. Marieta, que mobilizou a comunidade para solicitar a construção da escola no local. Atualmente, atende a mais de mil alunos com educação infantil, fundamental I e II e EJA (Educação para jovens e adultos).

Há 84 (oitenta e quatro) professores atuando na escola, incluindo 2 (dois) intérpretes e 2 (dois) professores da sala de recursos. Entre esses professores, há 3 (três) coordenadores pedagógicos, 2 (dois) diretores, 2 (dois) professores que atuam no laboratório de informática e 3 (três) professores atuando na sala de leitura. O corpo técnico é composto por 31 (trinta e um) funcionários, quais sejam: 08 (oito) merendeiros, 2 (dois) auxiliares de serviços diversos, 6 (seis) auxiliares administrativos, 1 (um) secretário, 4 (quatro) auxiliares de sala e 10 (dez) BRAs (Empresa terceirizada pela limpeza da escola).

Sobre o perfil dos alunos matriculados, apesar de a escola ser localizada num bairro de classe média, os alunos matriculados possuem baixo poder aquisitivo. Uma parte reside no próprio bairro, mas outra boa parte vem de bairros circunvizinhos. Muitos alunos são filhos de pais separados e os alunos enfrentam problemas familiares relacionados ao alcoolismo, drogas, desemprego e desajuste familiar. Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, “esse contexto social acarreta em prejuízos no desenvolvimento cognitivo das crianças em fase inicial, apresentando distúrbios de comportamento psicossocial” (2017, p. 12).

A escola conta com 45 (quarenta e cinco) alunos com deficiências, dentre eles, surdos e deficientes intelectuais. Para estes alunos, é oferecido o AEE (Atendimento Educacional Especializado) no horário contrário ao horário das aulas regulares. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico,

a escola, diferencia-se das demais, principalmente, pelo seu trabalho com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Seu atendimento é reconhecido pela SEMED<sup>28</sup> e serve de referências para outras instituições. Além disso, possui um quadro de professores, que em sua maioria, são Pedagogos e Especialistas (PPP, 2017, p. 9).

Atualmente, há duas crianças surdas matriculadas na escola e esse foi um dos motivos pelos quais escolhemos essa escola para coleta com os informantes ouvintes, uma vez que eles já estão familiarizados com essa área, o que facilitaria o diálogo com os gestores. Além disso, recebemos a indicação do orientador deste trabalho, pois ele já havia tido contato com os gestores em outro momento. Escolhemos o turno matutino, uma vez que, nos demais turnos, os alunos eram mais velhos do que a faixa etária que estipulamos, já que o turno vespertino só atende ao fundamental II e o turno noturno só atende ao EJA.

No que diz respeito à seleção dos sujeitos, os critérios de inclusão e exclusão para os sujeitos do grupo de ouvintes são: os critérios de inclusão: i) crianças com idade entre 8 e 14 anos; ii) crianças ouvintes, sem perda auditiva considerável; iii) crianças cujos pais e/ou responsáveis aceitam participar da pesquisa, assinando TCLE; iv) crianças com desenvolvimento psicomotor normal; e v) crianças que aceitem participar da pesquisa, com assentimento comprovado por meio do TALE. Os critérios de Exclusão: i) crianças com idades inferior a 8 anos ou superior a 14 anos; ii) crianças com surdez bilateral, leve, moderada, severa ou profunda; iii) crianças cujos pais e/ou responsáveis não aceitam participar da pesquisa, se recusando a assinar o TCLE; iv) crianças com desenvolvimento psicomotor comprometido; e v) crianças que não aceitam participar da pesquisa.

Serão selecionadas 10 (dez) crianças. Elas irão se submeter ao mesmo procedimento de coleta de dados que as crianças do grupo de surdos, ou seja, farão os experimentos, uma de cada vez numa das salas da escola. O pesquisador irá mostrar as imagens com animais diversos e as crianças terão que dizer qual o nome dos animais, e, se não souberem, dizerem que não sabem. No fim da coleta, os resultados do grupo de surdos e de ouvintes serão comparados para que sejam encontradas semelhanças e diferenças nas estratégias de categorização dos dois grupos.

#### **4.5 Armazenamentos dos dados**

---

<sup>28</sup> Secretaria Municipal de Educação.

Os dados serão armazenados em dispositivos móveis (HD externo) e em nuvem (Google Drive), evitando a possibilidade de perda e propiciando, desde que autorizado pelos pais e/ou responsáveis, o uso em pesquisas futuras. Por questões éticas, os nomes das crianças participantes da pesquisa não serão utilizados; em vez disso, nomes de países. Para os surdos, serão atribuídos países do continente americano, enquanto que aos ouvintes serão atribuídos países europeus. Junto a esses nomes, será identificado o sexo, a idade e o grupo do qual a criança faz parte. A exemplo disso, um participante possivelmente se chamará Brasil14SM, em que 14 será sua idade, S grupo de surdos e M (sexo masculino). Os nomes dos países servirão para diferenciar participantes que eventualmente apresentem o mesmo perfil.

#### **4.6 Tratamento e análise dos dados**

Inicialmente, criaremos códigos diferentes para cada tipo de produção das crianças, surdas ou ouvintes. Utilizaremos a lista de animais dos quais iremos apresentar as imagens às crianças, para registrar a resposta das crianças para cada animal, tanto dos animais que são foco da pesquisa, quanto dos distratores. As respostas das crianças surdas serão transcritas a partir das filmagens e as respostas das crianças ouvintes serão transcritas a partir das gravações de áudio, sendo necessária observação das reações das crianças ouvintes a partir das filmagens. Para a transcrição dos áudios, contaremos com a colaboração de um intérprete de Libras. Dessa forma, haverá uma lista de animais para cada criança. Ao lado do nome do animal, colocaremos o que a criança produziu como resposta. Depois disso, quantificaremos as produções de cada criança, separando por tipos de produção, somente dos animais que são o foco da pesquisa. Faremos isso tanto com surdos, quanto com ouvintes e utilizaremos estes números para a análise estatística.

Os dados serão analisados estatisticamente no software *JMP*® 9.0.1 *Statistical Discovery* a fim de que possam ser expressos quantitativamente. Num segundo momento, verificaremos que elementos interferem na aquisição de categorias semânticas na Libras e de que forma a criança surda lida com essas categorias, considerando que a Libras é uma língua de modalidade visuogestual. Em outras palavras, esta etapa consistirá em interpretar o que revelam os dados quanto à aquisição de linguagem pela criança surda, tendo como foco a produção de hipônimos e hiperônimos. Por meio dessa análise, vamos apresentar conclusões sobre como os hipônimos e hiperônimos estão relacionados à aquisição lexical da criança surda em fase de aquisição. Além disso, pela análise dos dados das crianças ouvintes, vamos

identificar diferenças e semelhanças entre as produções de surdos e ouvintes e propor explicações para essas semelhanças e diferenças.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 Introdução**

O capítulo a seguir tem como objetivo realizar uma análise sobre os dados coletados. Inicialmente, apresentaremos um relato sobre a experiência de coletar dados com crianças surdas, a fim de mostrar as peculiaridades desses sujeitos. Em seguida, explicitaremos as vantagens de realizar uma pesquisa com dados reais, o que, no nosso caso, foram muitas. Para finalizar o relato sobre a coleta com surdos, falaremos dos problemas encontrados durante a coleta. Traremos as peculiaridades de trabalhar com crianças ouvintes. A respeito disso, falaremos sobre a reação das crianças ao lidarem com um pesquisador surdo e finalizaremos esta parte falando sobre os problemas encontrados durante a coleta.

Depois deste relato, apresentaremos os dados, tanto dos sujeitos surdos, quanto dos ouvintes. Após esta etapa, explicaremos os resultados gerais obtidos pelos dois grupos e, enfim, realizaremos a análise estatística, tanto das categorias hiperônimo, hipônimos e outras respostas, em cada grupo, quanto da relação entre os grupos de surdos e de ouvintes.

### **5.2 Sobre a experiência de coleta de dados com crianças surdas**

Nossa experiência com a coleta de dados começou muito antes de iniciarmos os experimentos, quando fomos ao CAS-AL pela primeira vez. Tivemos uma reunião com a diretora da escola para explicarmos a pesquisa. Contamos com a presença de um intérprete para mediar a comunicação com a direção. A diretora da instituição se mostrou bastante entusiasmada com a pesquisa, pois entendeu a necessidade de haver pesquisas tanto na área de aquisição de linguagem, quanto na área do Léxico da Libras. Tendo recebido todo o aval necessário da direção para realizar a pesquisa nas dependências do CAS, marcamos uma reunião com a Coordenação Pedagógica. Fizemos as anotações referentes a esse dia, agradecemos pela recepção e saímos.

Nessa reunião, pudemos fazer um panorama geral do contexto social em que as crianças participantes da pesquisa estão inseridas. A coordenadora pedagógica, que é fluente em Libras, contou-nos que as crianças do interior do Estado são as que apresentam as maiores dificuldades no processo de aquisição de linguagem. Isso se deve ao fato de que algumas escolas no interior não contam com a presença do intérprete e que a ida ao CAS, mesmo

sendo uma vez por semana, por vezes, é impedida, por problemas com o transporte escolar. Ela também pontuou que o CAS não atua como uma escola, mas como um centro de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e que, portanto, não oferece o ensino regular na educação básica, mas somente o suporte para os alunos que estão matriculados nos diversos municípios.

Apesar de todo o trabalho feito pelo CAS, sendo um centro de referência em educação e surdez no Estado, com um corpo multiprofissional que atua nas diversas áreas do conhecimento para atender ao aluno surdo, muitos pais não valorizam esse trabalho. A coordenadora nos explicou que muitos pais começam a frequentar o CAS com os seus filhos, mas depois abandonam as aulas de Libras, por não conhecerem sequer o português. Ela disse que é árduo o trabalho de convencer os pais e familiares da importância de os filhos estarem sempre indo às aulas, pois o apoio dos pais é determinante nesse processo, já que há casos em que os filhos se sentem desmotivados e os pais é que serão os principais motivadores dentro de casa. Para tanto, muitas ações são realizadas na tentativa de trazer os pais para a realidade da surdez no Estado. Por vezes, os pais são apresentados a surdos adultos que trabalham e estudam para que eles entendam que, pela Libras, os seus filhos podem vir a ser o que quiserem. No fim da reunião, a coordenadora nos disse que esse desafio de trazer os pais para o processo de desenvolvimento dos seus filhos é uma luta travada há anos e que se estende até os dias atuais. Anotamos as considerações sobre a reunião, agradecemos a todos pela presença e participação e fomos embora.

Depois dessa reunião, fomos apresentados ao corpo docente da instituição. Alguns professores são fluentes em Libras e os que não são contaram com o auxílio da interpretação para a conversa. Os professores se mostraram muito solícitos quanto à pesquisa, colocando-se à disposição para qualquer necessidade. Fomos apresentados também aos demais funcionários da instituição. Por fim, conhecemos as crianças do projeto. Os primeiros contatos se deram no momento de intervalo e se estenderam durante todo o processo de coleta de dados, mostrando-se de suma importância para a pesquisa, pois alguns alunos mais tímidos, por meio desse espaço mais informal, puderam nos conhecer e terminaram por perder a timidez.

Depois dessa etapa inicial, marcamos um encontro com os pais das crianças surdas, o qual teve por objetivo, por um lado, fazer que os pais conhecessem um surdo adulto pesquisador e, por outro, apresentar a pesquisa para que os pais aceitassem ou não a participação dos seus filhos. Tendo apresentado a pesquisa, enfatizando cada etapa e os experimentos, um intérprete leu o TCLE e o TALE em voz alta e todos os pais presentes

nesse encontro aceitaram liberar os filhos para fazerem parte da pesquisa. Marcamos, assim, outro momento em particular para que os pais pudessem ler o termo e assiná-lo com seus respectivos filhos.

Encontramos com os pais dos alunos e todos responderam ao questionário etnográfico<sup>29</sup> e assinaram os termos. Em seguida, marcamos com as crianças surdas para que elas assinassem o TALE e fizessem os experimentos. Antes de começarmos os experimentos, fomos à sala onde eles seriam realizados e testamos a câmera, de modo que captasse a sinalização dos participantes e as figuras dos animais que seriam mostradas pelo pesquisador para a criança. Verificamos a luz, a distância e o ângulo para que nenhuma informação se perdesse. Os experimentos foram realizados numa sala do CAS e foram gravados do começo ao fim. Duas versões do TALE foram disponibilizadas, em português e em Libras; a versão em Libras foi produzida por um instrutor surdo do CAS e foi gravada com uma câmera e um tripé cedidos pela UFAL. Todas as crianças preferiram ver a versão em Libras do TALE. Cada criança assistiu ao vídeo e, no fim, assinou o termo. Com o termo assinado, começamos o experimento. O experimento foi gravado com uma câmera e um tripé cedidos pela UFAL. Os alunos participantes da pesquisa saíam da aula no momento do experimento e, depois do experimento, voltavam à aula. Tendo finalizado a etapa dos experimentos, os vídeos e os termos assinados foram armazenados no Google Drive e em um HD externo. Vale salientar que, após escrevermos todo o relato sobre a experiência no CAS, mostramos para coordenadora ver e fazer os devidos ajustes.

### **5.2.1 Vantagens de se pesquisar com dados reais**

Ao optarmos por realizar a pesquisa com dados reais, sabíamos que muitos desafios poderiam surgir, uma vez que é preciso pensar em variáveis como o ambiente em que a coleta será feita, os participantes envolvidos – e nesse caso ainda mais preocupante por se tratar de crianças, o que faz surgir outra variável, que são os pais ou responsáveis –, além de questões como tempo e deslocamento. Apesar disso, entendemos que uma pesquisa como essa, que trata de aquisição lexical por crianças surdas, não poderia chegar a uma discussão mais aprofundada somente com dados intuitivos.

Tendo realizado toda a coleta por meio das gravações, pudemos perceber as vantagens de se trabalhar com dados reais. Essa vantagem se deve ao fato de que muitas estratégias de

---

<sup>29</sup> Ver anexo.

produção apresentadas pelas crianças sequer foram imaginadas antes de começar a coleta. Isso implica dizer que os dados reais trazem a realidade linguística à tona de maneira muito além do que a pesquisa com dados intuitivos pode chegar.

Por mais que grande parte das pesquisas em linguística sejam realizadas com dados de intuição do pesquisador, esta não é uma questão superada. Labov (1972) afirma que a pesquisa em linguística deveria sempre utilizar dados reais de fala. Sobre os dados intuitivos, o autor afirma que

esperava-se que os casos marginais, duvidosos na mente do teórico *e/ou* do falante nativo, fossem pouco numerosos e que seu *status* gramatical fosse decidido por regras formadas a partir dos casos claros. Tal expectativa não se concretizou, porque é difícil encontrar casos duvidosos que não tenham permanecido problemáticos para a teoria (LABOV, 1972, p. 224).

Esses casos problemáticos, sempre presentes nos fenômenos pesquisados, por muitas vezes, são ignorados pelos estudos, sob a prerrogativa, por um lado, de que há dialetos diferentes, e por isso, diversas realizações, de tal forma que a teoria não consegue dar conta de todas elas. Por outro lado, quando uma pesquisa é realizada com dados reais de fala, o linguista tem o desafio de propor uma descrição que dê conta de todo esse fenômeno, de maneira generalizada. Esse trabalho é mais penoso, mas os resultados são consistentes, uma vez que parte do uso dos falantes da língua pesquisada.

Em nossa pesquisa, verificamos algumas estratégias já descritas por outros linguistas, as quais foram abordadas nesta dissertação nas sessões que apresentam os hipônimos e hiperônimos na fundamentação teórica II. Dessa forma, a pesquisa com dados reais nos serviu para testar as abordagens teóricas que tratam do fenômeno pesquisado, mas também para identificar outras estratégias de categorização feitas pelas crianças surdas, a fim de que possamos descrever esse fenômeno de uma maneira geral.

Os dados que mostraremos nas próximas sessões indicam que a maior parte dos hipônimos dos hiperônimos GATO, PÁSSARO, MACACO e CÃO são realizados na Libras por crianças surdas somente com o sinal do hiperônimo. Algumas crianças utilizaram estratégias de categorização e produção de hipônimos pela junção de dois sinais: por vezes, o seu hiperônimo mais um sinal modificador – uma característica física, ou uma ação comum do animal –, outras vezes, o seu hiperônimo mais um sinal de representação, no qual a criança incorporava o animal ou descrevia alguma característica física do animal, não com um sinal, mas com uma representação imagética, seja de partes do corpo, dos pelos, ou do seu trejeito.

As tabelas que apresentaremos na sessão dos resultados trarão estes e outros resultados que podem representar descobertas sobre os hipônimos e hiperônimos na Libras.

### **5.2.2 Dos problemas encontrados**

Apesar das vantagens decorrentes de se pesquisar com dados reais, alguns percalços surgiram durante toda a coleta de dados. O primeiro grande problema está relacionado à participação dos pais na pesquisa. Ao marcarmos com os pais, separadamente, para que eles lessem os termos e assinassem o TCLE, alguns pais não apareceram. Isso se repetiu, de maneira que atrasamos a coleta de dados, pois não poderíamos pular esta etapa. Alguns pais afirmavam que não conseguiram chegar porque o ônibus da prefeitura havia quebrado ou porque outros compromissos já estavam marcados para aquele mesmo dia. Além do atraso para a pesquisa, esse problema gerou mais custos para a pesquisa, uma vez que sempre tínhamos que nos deslocar até o CAS em transporte particular, já que estávamos com a câmera e o tripé cedido pela UFAL. Quando os pais não apareciam, nossa ida ao CAS se tornava vã, pois tínhamos que contar um intérprete, um professor ou a coordenadora para ligar para os pais e remarcar outro dia para encontrá-los.

Relacionado a isso, houve momentos em que os pais estavam na instituição no horário previsto, entretanto o intérprete não havia chegado. Diante dessa situação que se repetiu mais de uma vez, contamos com o auxílio dos professores, alguns ainda não fluentes, para intermediar a comunicação. Mesmo com essas dificuldades, conseguimos estabelecer uma boa comunicação com os pais, de forma que eles entenderam a pesquisa e aceitaram que seu filhos participassem, assinando o TCLE. Houve também um encontro com os pais que foi adiado porque o CAS marcou uma excursão com os alunos.

O segundo grande problema está relacionado à quantidade de crianças participantes da pesquisa. De acordo com a nossa metodologia, 10 (dez) crianças fariam parte da pesquisa. Ao contatar o CAS, a coordenadora nos apresentou uma lista com todas as crianças matriculadas no CAS. Destas, extraímos 20 (vinte) crianças que estavam na faixa de idade entre 8 e 14 anos. Entretanto, ao aplicarmos os critérios de exclusão, somente 10 (dez) crianças estavam adequadas ao perfil dos sujeitos. Esta triagem foi realizada no semestre anterior ao período dos experimentos. Quando fomos iniciar os experimentos, descobrimos que 2 (duas) das 10 (dez) crianças selecionadas não estavam mais matriculadas na Instituição. Além disso, uma das crianças aceitou participar da pesquisa, assim como seus pais que chegaram até a assinar o

TCLE, mas, após a assinatura, eles não compareceram mais aos encontros marcados. Com isso, nossa pesquisa contou com a participação de 7 (sete) crianças surdas somente.

### **5.3 Sobre a experiência de coleta de dados com crianças ouvintes**

Para o primeiro contato com os alunos ouvintes, contamos com a presença do orientador deste trabalho, que mediou a comunicação entre os gestores e nos auxiliou nas questões relativas à coleta de dados no local. Como a diretora não pôde nos atender, por estar numa reunião, conversamos com a vice-diretora da escola. Fizemos questão de explicar-lhe o objetivo da pesquisa e as etapas para realizá-las, informando-lhe que já havíamos realizado a coleta no CAS-AL e que precisávamos agora coletar dados produzidos por crianças ouvintes.

A vice-diretora nos informou que havia dois surdos matriculados na escola e que, por isso, havia também dois intérpretes atuando na instituição. Fomos conhecê-los. Nesse dia um dos surdos e um dos intérpretes não estavam presentes; em razão disso, conhecemos uma criança surda e o intérprete da sua sala. Apresentamo-nos, conhecendo os nomes e os sinais uns dos outros em sala de aula e muitas crianças ouvintes se mostraram bastante atentas à nossa conversa e algumas até interagiram, dizendo “oi”, “bom dia” e soletrando seus nomes. Essa interação se deu pelo fato de as crianças já terem contato com a criança surda na sala de aula e, por isso, conhecerem alguns sinais.

No fim da aula, a mãe de uma aluna surda disse que nos conhecia por nos ter visto no CAS. A intérprete nos procurou para saber mais informações sobre a pesquisa. Explicamos a temática geral e os procedimentos metodológicos. Ela se demonstrou bastante interessada. Sentamos com o orientador para discutir como faríamos as visitas à escola, já que seria preciso nos familiarizarmos com o ambiente e com os professores e alunos do local, e como seria feita a coleta de dados. Marcamos também datas para a assinatura do TCLE e o dia do experimento.

Em outro momento, fomos visitar cada sala em que havia crianças, as quais, possivelmente, participariam da pesquisa. Conversamos com a vice-diretora e ela permitiu que uma intérprete nos acompanhasse para nos auxiliar na comunicação. Fomos às séries 3º A, 4º A, B e C e 5º A e B. Entramos em cada sala, conversamos com o professor responsável e com os alunos. Apresentamo-nos e explicamos o projeto para todos eles. No momento de intervalo, pudemos interagir com as crianças ouvintes, pois algumas nos procuraram e conversamos, uma vez que sabiam um pouco de Libras. Algumas das que não sabiam Libras

vieram ao nosso encontro tentar se comunicar com alguns gestos. No fim do dia, fizemos algumas anotações e agradecemos à intérprete, aos professores e à vice-diretora pela disponibilidade.

Tivemos a oportunidade também, em um dado momento, de conhecer a coordenadora pedagógica da escola, quando nos apresentamos e explicamos a nossa pesquisa, com a presença de uma intérprete. Falamos sobre como viabilizar a reunião com os pais dos alunos para explicar-lhes como seria a pesquisa e para que eles assinassem, caso aceitassem participar, o TCLE para, então, marcarmos o dia do experimento. Entretanto, a coordenadora afirmou ser inviável essa possibilidade, uma vez que os pais dos alunos tinham uma rotina muito corrida e que não conseguiríamos marcar um horário em que todos estivessem presentes. Sugeriu, assim, que falássemos com os pais individualmente e se prontificou a nos auxiliar nesse sentido.

Quando perguntamos sobre a relação dos professores com os alunos surdos, a coordenadora afirmou categoricamente que todos os professores têm assumido a responsabilidade de trabalhar, não só com surdos, mas com outros deficientes – inclusive a escola contém uma sala de recursos e uma professora especializada –, de tal forma que estão indo buscar outras formações, seja aprendendo Libras, seja fazendo cursos de capacitação, de maneira que os alunos sejam devidamente incluídos. Percebemos essa preocupação dos professores em relação às crianças surdas e aos demais deficientes e, inclusive, pudemos notar também que as crianças ouvintes interagem muito bem com as crianças surdas; elas estão aprendendo sinais e ficam sempre atentas aos surdos e ao intérprete em sala de aula.

Conversamos mais sobre a realidade no ambiente escolar e aproveitamos o momento para coletar alguns dados estruturais e históricos sobre a escola. Depois disso, fomos conhecer a sala de recursos, local onde fizemos os experimentos. Encontramos também a diretora da escola, à qual explicamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Ela explicou que a escola sempre foi muito engajada com a comunidade surda, de modo que havia cursos de Libras oferecidos pela instituição, além de diversas ações inclusivas, mas o governo parou de repassar a verba destinada a esse fim. Mesmo assim, a escola, segundo ela, é sempre aberta a receber pessoas surdas. Depois da conversa, fizemos as anotações e agradecemos a todos.

No dia do experimento, chegamos às 8h porque pensávamos em realizar todos os experimentos num mesmo dia. Para não ocupar as intérpretes da escola, chamamos um intérprete particular. Encontramos a coordenadora pedagógica que nos conduziu até uma sala

– que ainda não era a sala de recursos – para realizarmos o experimento. Durante todo o experimento, a coordenadora nos auxiliou, chamando cada aluno, ajudando-nos a aplicar o questionário etnográfico e a explicar o TALE, além de nos dar todo o suporte estrutural. Aplicamos o questionário com cada aluno que ouviu a nossa explicação da pesquisa com a ajuda do intérprete e aceitou participar, assinando o TALE; em seguida, começamos o experimento. Utilizamos, além da câmera, o telefone celular em cima da mesa, perto da criança, como objetivo de captar o áudio das suas respostas. Depois do intervalo, mudamos para a sala de recursos. No fim do dia, conseguimos fazer o experimento com 6 (seis) crianças, marcando com as demais para o dia seguinte.

No segundo dia do experimento, chegamos também cedo com vistas a realizar as gravações com mais calma. Mais uma vez chamamos o intérprete particular. Montamos a câmera e a mesa na sala de recursos e esperamos os alunos. Nesse segundo dia, a coordenadora não estava presente, mas uma professora nos auxiliou em tudo que precisamos. As demais crianças também responderam ao questionário etnográfico e ouviram a nossa explicação da TALE, também com o auxílio do intérprete, aceitando participar e assinando o termo. Fizemos os experimentos com as demais crianças e, ao término de todos os experimentos, fomos a cada sala agradecer aos professores, gestores e intérpretes que nos auxiliaram durante todo o processo de coleta. Mais uma vez, tendo finalizado a etapa dos experimentos com as crianças ouvintes, os vídeos e os termos assinados foram armazenados no Google Drive e em um HD externo. Assim como fizemos no CAS, levamos o relato de experiência para a coordenadora pedagógica da escola para que ela verificasse as informações e fizesse os devidos ajustes.

### **5.3.1 Da reação das informantes com pesquisador surdo**

Desde os primeiros contatos com as crianças, surpreendemo-nos com a forma como as crianças nos receberam. Imaginamos que elas estariam tímidas por se tratar de uma pessoa com uma língua diferente, mas a reação foi contrária. Isso se deve ao fato de que já há na escola crianças surdas, a quem as crianças ouvintes têm muito apreço. Quando souberam que havia um adulto surdo na escola, as crianças se aproximaram e tentaram conversar de alguma forma.

Uma experiência também surpreendente foi o momento da gravação. Muitas crianças pensavam que teriam que responder ao experimento em Libras. As reações foram diversas.

Uma criança, por não saber os sinais, quando começamos o experimento, só balançava a cabeça afirmando não saber o sinal do animal apresentado. Foi quando percebemos o equívoco e explicamos que ela deveria falar em português mesmo, porque a sua voz seria gravada. Isso aconteceu com outras crianças e, mesmo que explicássemos a necessidade de usar a voz, todas elas, influenciadas pela presença do pesquisador surdo, utilizavam gestos quando não sabiam ou não conheciam os animais. Um garoto, por ter mais contato com a Libras, chegou a fazer alguns sinais para responder ao experimento, e, mesmo depois que explicamos que ele deveria utilizar o português, em um dado momento, ao mostrarmos uma figura, ele instantaneamente produziu o sinal MACACO para responder e só depois respondeu em português.

Percebemos que as crianças foram bastante sensíveis ao pesquisador surdo, não só no momento da gravação, mas principalmente antes disso. Mesmo um pouco acanhadas por estarem sendo gravadas, elas se mostraram bastante solícitas em interagir com o pesquisador e responder às perguntas.

### **5.3.2 Dos problemas encontrados**

Algumas dificuldades foram encontradas durante a coleta de dados das crianças ouvintes. Uma das primeiras dificuldades foi o fato já mencionado de que não conseguiríamos combinar uma reunião com todos os pais. Essa reunião seria importante para o processo, porque esclareceria todas as possíveis dúvidas, e seria produtiva, pois pouparia o nosso tempo. Tivemos então que marcar com os pais separadamente e isso demandou mais do nosso tempo. Outra dificuldade foi que, diferente do CAS, os intérpretes não estavam sempre à disposição, já que tinham que estar em sala de aula interpretando para os alunos surdos; somou-se a isso o fato de os gestores não saberem falar em Libras. Tivemos, assim, que, como já mencionado, contar com um intérprete particular para fazer os experimentos.

Uma grande dificuldade que encontramos para realizar os experimentos foi encontrar um espaço que fosse adequado tanto para a gravação de imagem, quanto de áudio. A primeira sala que conseguimos era reservada, mas, na hora do intervalo, as crianças no pátio faziam muito barulho, o que dificultou a escuta posterior das gravações. Além disso, tivemos que mudar de sala, pois, depois do intervalo – no primeiro dia –, haveria aula de música no local. Mudamos, assim, para a sala de recursos. Na sala de recursos, a professora estava atendendo a uma criança e o atendimento teve que ser suspenso com a nossa chegada, o que nos deixou

bastante constrangidos. Somado a isso, vez ou outra, durante a gravação, algum professor entrava na sala sem saber o que estava acontecendo.

Outra dificuldade encontrada foi em relação a duas crianças. A primeira delas se mostrou bastante tímida, desde o início com as respostas ao questionário etnográfico. No momento da gravação, percebemos que ela estava bastante desconfortável. Ela começou a dizer que não sabia dizer quais eram os animais. A resposta “não sei” se repetiu por diversas vezes, mesmo com os animais distratores mais simples. Atentando para o que recomenda o TALE, mesmo a criança não se negando a participar, optamos por interromper o experimento. Já a segunda criança se mostrou bastante distraída. Essa distração se evidenciou quando ela começou a responder sempre a mesma palavra “passarinho” para todos os animais, até mesmo os animais distratores mais diferentes. Tivemos então que convidar duas outras crianças e entrar em contato com seus pais para que eles assinassem o termo e a coleta fosse concluída.

#### **5.4 Apresentação dos dados**

Como já mencionado, fizemos os experimentos numa sala de aula, tanto com surdos quanto com ouvintes, individualmente, com cada criança. Antes de mostrarmos as figuras, perguntamos às crianças se elas conheciam os sinais para os diversos animais existentes; as respostas foram diversas, desde dizer simplesmente que sim, a dizer que conhece um pouco, ou mais ou menos. Realizamos o experimento, completamente gravado, para que a análise dos dados fosse mais precisa, não se pautando somente na memória. O experimento seguiu uma ordem padrão, sempre com a mesma pergunta no início e o mínimo de interferência durante a apresentação das figuras. As figuras foram apresentadas às crianças sempre na mesma ordem.

Tendo feito toda a coleta de dados do grupo de surdos e do grupo de ouvintes, iniciamos a decodificação dos dados para apresentá-los de maneira prática, de fácil entendimento e produtiva para a análise e discussão. Apresentaremos tabelas com as respostas de cada participante, e, em seguida, um resultado geral das produções dos participantes para cada hiperônimo (animal). Mas, antes disso, explicaremos como chegamos a essas tabelas, partindo dos vídeos gravados dos experimentos.

Inicialmente, fizemos quatro listas, uma para cada animal com os hipônimos e os distratores de cada um deles. Com a lista em mãos, assistimos aos vídeos e, para cada nome de hipônimo ou distrator, colocamos ao lado como a criança produziu a sinalização ou falou as respostas. Para os dados das crianças ouvintes, contamos com o auxílio do intérprete que

ouviu as gravações feitas no celular e as transcreveu para o português escrito, para que, junto às filmagens, pudéssemos registrar as respostas e as reações das crianças. Na tentativa de facilitar o preenchimento da lista e o manuseio dos resultados, criamos diferentes códigos para os mais diversos tipos de respostas na produção eliciada das crianças. Eis os tipos de códigos criados para as diferentes respostas das crianças:

**HIPE:** este código foi utilizado quando a criança produziu somente o *hiperônimo* da figura apresentada – e.g. quando apresentada a figura de um pastor-alemão e a criança falou *cão*.

**REP:** utilizamos este código quando a criança produziu *sinais de representação*<sup>30</sup>, trazendo características físicas do animal, como ORELHA ou PELO, ou incorporando seus trejeitos em ações como ANDAR ou ARRANHAR. Em alguns casos, as crianças produziram um REP junto de um HIPE; nesses casos, codificamos como HIPE + REP. Vale ressaltar que somente crianças surdas podem apresentar produções desse tipo nesta pesquisa, uma vez que este recurso não está presente no português.

**MOD:** este código faz referência aos *modificadores*. Apesar de entendermos que os sinais de representação também agem como modificadores, o código MOD foi atribuído somente aos casos em que a criança produziu sinais do léxico nativo da Libras (no caso das crianças surdas) ou itens do léxico nativo do português (no caso das crianças ouvintes). Esses modificadores foram combinados pelas crianças com os hiperônimos na tentativa de atribuir ao animal algum adjetivo, como PELADO ou FORTE, ou atividade como BABAR; nesse sentido, codificamos como HIPE + MOD.

**EXP:** este código foi utilizado quando a criança comentou ou *explicou* algo sobre o animal; elas faziam o sinal e explicavam (HIPE + EXP), como em “JÁ VER MACACO BANANA EU-DAR” (Eu já vi esse macaco e dei banana pra ele).

**CH:** esta sigla significa *co-hipônimo*. Conforme discutido na sessão sobre hiperônimos e hipônimos desta dissertação, são co-hipônimos os hipônimos que fazem parte de uma mesma categoria. Assim, quando uma criança, vendo um *bem-te-vi* na imagem, disse *sibite*, marcamos como co-hipônimo, porque a criança utilizou o co-hipônimo *sibite* para designar *bem-te-vi*.

**ILP:** a sigla significa *Item Lexical Padrão*. Utilizamos a sigla quando as crianças produziam o sinal ou a palavra que é tida como padrão para designar um animal, como o sinal

---

<sup>30</sup> Ver seção 3.4 Hiperônimos e hipônimos na Libras (p. 74).

de GORILA (batendo alternadamente com as duas mãos fechadas – configuração em “a” – contra o peito) ou, no caso de ouvintes, dizendo *gorila*.

**NS:** este código foi utilizado para informar que a criança disse *não saber* identificar aquele animal, ou que o desconhecia.

**HIPO:** este código foi utilizado somente para as análises descritivas e estatísticas e diz respeito às produções em que as crianças identificaram o animal com um *hipônimo*, independente da estratégia utilizada, seja com ILP (e.g. *beija-flor*), seja com uma composição (e.g. GATO CINZA).

**COMP:** este código também foi utilizado somente nas análises e caracteriza as *composições*, sejam elas de HIPE + MOD (e.g. *gato laranja*) ou HIPE + REP (CÃO PELO-GRANDE-CABEÇA), ou HIPE + EXP (CÃO BOM NÃO MORDER – cachorro bom, ele não morde).

Por meio desses códigos, conseguimos estabelecer generalizações nas produções, o que facilitará a análise estatística. Vale salientar que tais códigos foram criados unicamente para esta pesquisa, não havendo referências da sua utilização em pesquisas anteriores. Os códigos foram criados a partir das produções das crianças, na tentativa de dar conta das diversas estratégias de produção e identificação dos animais apresentados. Como mencionado, não imaginávamos, ao começarmos a pesquisa, que todas essas diferentes estratégias pudessem ser elaboradas pelas crianças.

#### 5.4.1 Sujeitos surdos

Após a codificação de todas as produções das crianças surdas, organizamos os quadros, a começar com os resultados obtidos para cada criança. Dessa forma, os resultados foram os seguintes:

**Quadro 1: Produção eliciada dos hipônimos: Brasil14SF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	5	3							8
PÁSSARO	7					1			8
MACACO	3	2	1	2					8
CÃO	4	3	1						8
TOTAL	19	8	2	2	0	1	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o exposto no quadro, a criança Brasil14SF apresentou uma maioria significativa dos sinais hiperônimos para identificar o animal (19 (dezenove) de 32 (trinta e dois)). Além disso, produziu 8 (oito) sinais com a combinação de hiperônimo e modificador. Expressou 2 (dois) sinais com a junção do hiperônimo com sinal de representação. Em 2 (dois) casos, além de utilizar o hiperônimo para identificar o animal, ela explicou algo sobre o animal e utilizou 1 (um) item lexical padrão.

#### Quadro 2: Produção eliciada dos hipônimos: Argentina14SM

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	1	6						1	8
PÁSSARO	3	3				1	1		8
MACACO	1	3	1			1		2	8
CÃO		3	5						8
TOTAL	5	15	6	0	0	2	1	3	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança Argentina14SM apresentou uma quantidade mediana de sinais com a combinação de hiperônimo e modificador (15 (quinze) de 32 (trinta e dois)). Além disso, produziu 6 (seis) sinais com a junção do hiperônimo com sinal de representação e 5 (cinco) sinais hiperônimos para representar o hipônimo; afirmou não saber 3 (três) sinais, produziu 2 (dois) itens lexicais padrão e produziu 1 (um) sinal de representação para identificar o animal.

#### Quadro 3: Produção eliciada dos hipônimos: Chile13SF

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	6	2							8
PÁSSARO	6		1				1		8
MACACO	5	1	1			1			8
CÃO	6	2							8
TOTAL	23	5	2	0	0	1	1	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança Chile13SF apresentou uma maioria significativa de sinais hiperônimos (23 (vinte e três) de 32 (trinta e dois)). Além disso, produziu 5 (cinco) sinais com a combinação de hiperônimo e modificador, 2 (dois) sinais com a junção do hiperônimo com sinal de representação, 1 (um) item lexical padrão e produziu 1 (um) sinal de representação para identificar o animal.

**Quadro 4: Produção eliciada dos hipônimos: Cuba12SF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	6							2	8
MACACO	6							2	8
CÃO	5			3					8
TOTAL	25	0	0	3	0	0	0	4	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança Cuba12SF apresentou uma maioria significativa de hiperônimos na identificação do hipônimo (25 (vinte e cinco) de 32 (trinta e dois)). Ela afirmou não saber 4 (quatro) sinais. Além disso, produziu 3 (três) sinais com a combinação de hiperônimo e explicação.

**Quadro 5: Produção eliciada dos hipônimos: México10SM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	6					1		1	8
MACACO	6					1		1	8
CÃO	8								8
TOTAL	28	0	0	0	0	2	0	2	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança México10SM apresentou uma maioria significativa dos sinais hiperônimos para representar o animal (28 (vinte e oito) de 32 (trinta e dois)). Ela afirmou não saber 2 (dois) sinais e produziu 2 (dois) itens lexicais padrão.

**Quadro 6: Produção eliciada dos hipônimos: Canadá10SF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	5	1	1	1					8
PÁSSARO	4	2				1	1		8
MACACO	5	1					1	1	8
CÃO	1	6		1					8
TOTAL	15	10	1	2		1	2	1	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança Canadá10SF apresentou uma quantidade razoável de sinais hiperônimos (15 (quinze) de 32 (trinta e dois)). Além disso, produziu 10 (dez) sinais com a junção do

hiperônimo com um modificador e outras estratégias, como 2 (dois) hiperônimos com uma explicação sobre o animal, 2 (duas) representações isoladas, 1 (um) item lexical padrão e 1 (um) hiperônimo com algum sinal de representação. O aluno afirmou ainda não conhecer 1 (um) sinal.

**Quadro 7: Produção eliciada dos hipônimos: Uruguai9SM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	7	1							8
PÁSSARO	7							1	8
MACACO	7							1	8
CÃO	7	1							8
TOTAL	28	2	0	0	0	0	0	2	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança Uruguai9SM apresentou uma maioria significativa dos sinais hiperônimos na identificação do animal (28 (vinte e oito) de 32 trinta e dois)). Além disso, produziu 2 (dois) sinais com a combinação de hiperônimo e modificador e afirmou não saber o sinal de 2 (dois) animais.

#### 5.4.2 Sujeitos ouvintes

Após a codificação de todas as produções das crianças ouvintes, também organizamos os quadros a começar com os resultados obtidos para cada criança, como feito com as crianças surdas. Os resultados foram os seguintes:

**Quadro 8: Produção eliciada dos hipônimos: Portugal12OF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	3				1	3		1	8
MACACO	5				1	2			8
CÃO	8								8
TOTAL	24	0	0	0	2	5	0	1	32

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro demonstra que essa criança produziu um número expressivo de hiperônimos para representar o animal (24 (vinte e quatro) de 32 (trinta e dois)). Além disso, ela também utilizou 5 (cinco) itens lexicais padrão, 2 (dois) co-hipônimos e não soube responder 1 (um) animal.

**Quadro 9: Produção eliciada dos hipônimos: Alemanha12OF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	4				1	3			8
MACACO	6					2			8
CÃO	8								8
TOTAL	26	0	0	0	1	5	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o que se apresenta no quadro, a criança produziu 26 (vinte e seis) hiperônimos para representar o animal. Além disso, ela também expressou 5 (cinco) itens lexicais padrão e 1 (um) co-hipônimo para identificar o animal.

**Quadro 10: Produção eliciada dos hipônimos: Grecia10OF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO						4		4	8
MACACO	5					3			8
CÃO	7					1			8
TOTAL	20	0	0	0	0	8	0	4	32

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro aponta que essa criança apresentou 20 (vinte) hiperônimos para representar o animal. Além disso, ela também produziu 8 (oito) itens lexicais padrão e não soube responder 4 (quatro) animais.

**Quadro 11: Produção eliciada dos hipônimos: Polônia10OM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO					2	4		2	8
MACACO	8								8
CÃO	7					1			8
TOTAL	23	0	0	0	2	5	0	2	32

Fonte: Dados da pesquisa

Desta feita, o quadro aponta uma produção de 23 (vinte e trinta) hiperônimos. Além disso, essa criança também produziu 5 (cinco) itens lexicais padrão e utilizou 2 (dois) co-hipônimos do animal para se referir a ele e não soube responder 2 (dois) animais.

**Quadro 12: Produção eliciada dos hipônimos: Inglaterra10OM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	6					2			8
MACACO	6					2			8
CÃO	8								8
TOTAL	28	0	0	0	0	4	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro mostra que esta criança produziu um número bastante expressivo de hiperônimos para identificar o hipônimo (28 (vinte e oito) de 32 (trinta e dois)). Além disso, ela utilizou 4 (quatro) itens lexicais padrão.

**Quadro 13: Produção eliciada dos hipônimos: Bélgica9OM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	6					1		1	8
MACACO	6				1			1	8
CÃO	8								8
TOTAL	28	0	0	0	1	1	0	2	32

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o que consta neste quadro, a criança produziu um número muito expressivo de hiperônimos para representar o animal (28 (vinte e oito) de 32 (trinta e dois)). Além disso, ela não soube responder a 2 (dois) animais, expressou 1 (um) item lexical padrão e utilizou 1 (um) co-hipônimo do animal para se referir a ele.

**Quadro 14: Produção eliciada dos hipônimos: França9OM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	6	2							8
PÁSSARO	5					3			8
MACACO	7					1			8
CÃO	6				1	1			8
TOTAL	24	2	0	0	1	5	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

A criança apresentou uma produção expressiva de hiperônimos para representar o hipônimo (24 (vinte e quatro) de 32 (trinta e dois)). Além disso, ela também produziu 5 (cinco) itens lexicais padrão, utilizou 1 (um) co-hipônimo do animal para se referir a ele e

apresentou 2 (dois) vezes a combinação hiperônimo mais modificador para identificar o animal.

**Quadro 15: Produção eliciada dos hipônimos: Holanda9OM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	7					1			8
MACACO	7					1			8
CÃO	8								8
TOTAL	30	0	0	0	0	2	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro demonstra que esta criança produziu um número quase que total de hiperônimos para representar o animal (30 (trinta) de 32 (trinta e dois)). Além disso, ela só utilizou 2 (dois) itens lexicais padrão.

**Quadro 16: Produção eliciada dos hipônimos: Itália8OM**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	8								8
PÁSSARO	5					3			8
MACACO	6					2			8
CÃO	8								8
TOTAL	27	0	0	0	0	5	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

Esta participante produziu um número expressivo de hiperônimos (27 (vinte e sete) de 32 (trinta e dois)). Além disso, ela expressou 5 (cinco) itens lexicais padrão.

**Quadro 17: Produção eliciada dos hipônimos: Espanha8OF**

Tipos de produção eliciada	HIPE	HIPE + MOD	HIPE + REP	HIPE + EXP	CH	ILP	REP	NS	TOTAL
GATO	3	4			1				8
PÁSSARO	2	1			3	2			8
MACACO	5					3			8
CÃO	3	1			2	2			8
TOTAL	13	6	0	0	6	7	0	0	32

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os dados deste quadro, esta criança produziu 13 (treze) hiperônimos para representar o animal. Além disso, ela também apresentou 7 (sete) itens lexicais padrão,

utilizou 6 (seis) co-hipônimos do animal para se referir a ele e expressou 6 (seis) vezes a combinação hiperônimo mais modificador para identificar o animal.

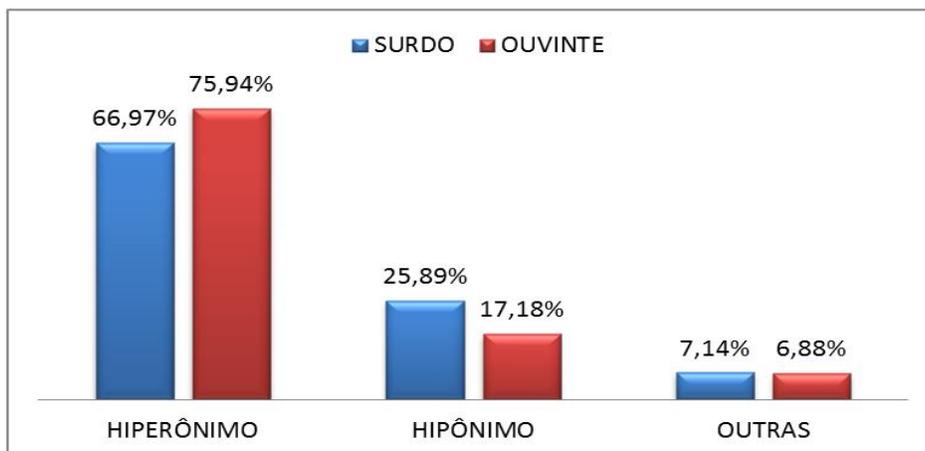
### 5.4.3 Resultados gerais

Para fins de análise, resumimos a quantidade de variáveis presentes nos quadros acima. Dessa forma, os dados referentes a HIPE + EXP foram incluídos em HIPE e os dados referentes a HIPE + MOD, HIPE + REP e ILP foram inseridos numa nova categoria: HIPO. Já os dados referentes a CH, REP e NS foram incluídos na categoria OUTRAS. Sendo assim, apresentamos o seguinte quadro com os dados de todos os surdos (representados pelo código S) e todos os ouvintes (representados pelo O):

**Quadro 18: Resultados gerais para surdos e ouvintes**

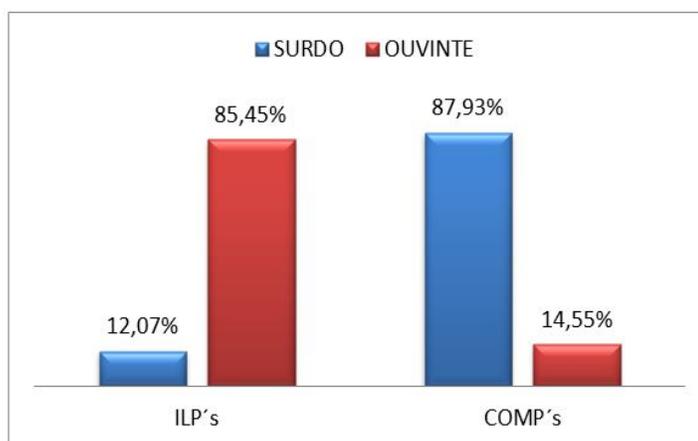
Tipos de produção eliciada		HIPE	HIPO	OUTRAS	TOTAL	
<b>Participantes</b>	1	Brasil14SF	21	11	0	32
	2	Argentina14SM	5	23	4	32
	3	Chile13SF	23	8	1	32
	4	Cuba12SF	28	0	4	32
	5	México10SM	28	2	2	32
	6	Canadá10SF	17	12	3	32
	7	Uruguai9SM	28	2	2	32
	8	Portugal12OF	24	5	3	32
	9	Alemanha12OF	26	5	1	32
	10	Grécia10OF	20	8	4	32
	11	Polónia10OM	23	5	4	32
	12	Inglaterra10OM	28	4	0	32
	13	Bélgica9OM	28	1	3	32
	14	França9OM	24	7	1	32
	15	Holanda9OM	30	2	0	32
	16	Itália8OM	27	5	0	32
	17	Espanha8OF	13	13	6	32

Fonte: Dados da pesquisa

**Gráfico 1: Resultados gerais para surdos e ouvintes em porcentagem**

Fonte: Dados da pesquisa

Temos que o grupo de surdos apresentou 66,97% de HIPERÔNIMOS em suas respostas, enquanto que o grupo de ouvintes apresentou 75,94%. Para a categoria HIPÔNIMO, surdos produziram 25,89% e ouvintes 17,18%. Os surdos apresentaram 7,14% de OUTRAS respostas, enquanto que os ouvintes 6,88%. Além desta, realizamos uma comparação entre os tipos de hipônimos produzidos, somente a título de descrição, pois não faremos uma análise estatística destes resultados, uma vez que a quantidade de dados é ínfima. Separamos a categoria HIPÔNIMOS em dois tipos: ILPs (itens lexicais padrão) e COMPs (composições feitas a partir do hiperônimo com um modificador ou com um sinal de representação). Seguem os resultados:

**Gráfico 2: Resultados para os tipos de hipônimos em porcentagem**

Fonte: Dados da pesquisa

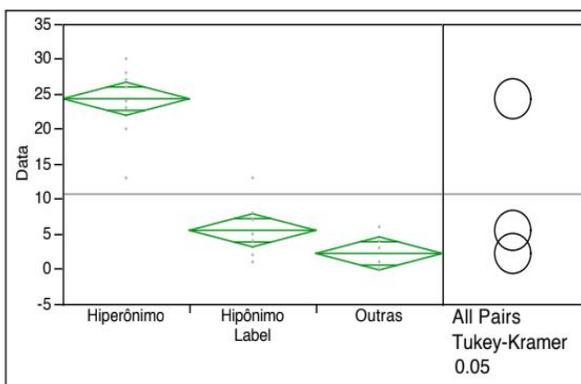
Para o grupo de surdos, 12,07% dos hipônimos foram itens lexicais padrão, enquanto que 87,93% foram composições de hiperônimos com modificadores ou sinais de representação. Já para o grupo de ouvintes, 85,45% dos hipônimos foram itens lexicais padrão, enquanto que 14,55% foram composições de hiperônimos com modificadores ou sinais de representação.

## 5.5 Análise estatística

A seguir, faremos uma análise estatística dos dados coletados. Serão realizadas duas análises: uma análise comparativa entre as categorias HIPERÔNIMO, HIPÔNIMO e OUTRAS por grupo, e uma análise comparativa entre as variáveis ouvinte e surdo por categoria. Como já mencionado, não faremos uma análise estatística dos tipos de hipônimo, pois não há dados suficientes para uma análise consistente.

### 5.5.1 Análise comparativa entre as categorias HIPERÔNIMO, HIPÔNIMO e OUTRAS por grupo

**Gráfico 3: Análise dos dados a partir da categoria = OUVINTE**



Fonte: Dados da pesquisa

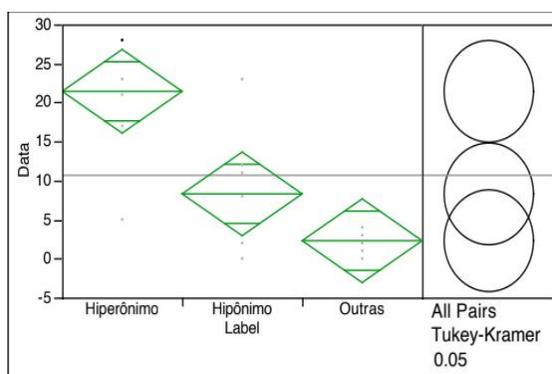
**Tabela 1: Comparação para todos os pares utilizando Tukey-Kramer HSD = OUVINTE**

Level	- Level	Difference	Std Err Dif	Lower CL	Upper CL	p-Value
Hiperônimo	Outras	22.10000	1.628906	18.0613	26.13874	<.0001*
Hiperônimo	Hipônimo	18.80000	1.628906	14.7613	22.83874	<.0001*
Hipônimo	Outras	3.30000	1.628906	-0.7387	7.33874	0.1253

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 3 ilustra a diferença de resultados entre as categorias HIPERÔNIMO, HIPÔNIMO e OUTRAS para o grupo de OUVINTES. É nítida a diferença da categoria HIPERÔNIMO em relação às demais, estando esta categoria muito acima da média, enquanto que as outras duas estão um pouco abaixo dela, com uma leve sobressalência da categoria HIPÔNIMO. A tabela 1 confirma essa diferença apontando um p-Value <.0001\* tanto para a comparação HIPERÔNIMO x OUTRAS, quanto para a comparação HIPERÔNIMO x HIPÔNIMO, ou seja, a diferença entre essas categorias é estatisticamente significativa. Já a comparação HIPÔNIMO x OUTRAS não é estatisticamente relevante, uma vez que apresenta um p-Value de 0.1253.

**Gráfico 4: Análise dos dados a partir da categoria = SURDO**



Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 2: Comparação para todos os pares utilizando Tukey-Kramer HSD = SURDO**

Level	- Level	Difference	Std Err Dif	Lower CL	Upper CL	p-Value
Hiperônimo	Outras	19.14286	3.609009	9.93208	28.35364	0.0001*
Hiperônimo	Hipônimo	13.14286	3.609009	3.93208	22.35364	0.0050*
Hipônimo	Outras	6.00000	3.609009	-3.21078	15.21078	0.2464

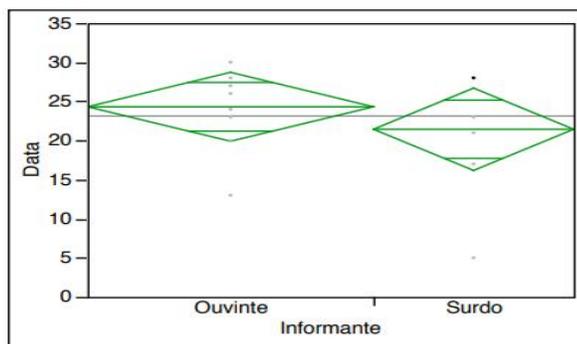
Fonte: Dados da pesquisa

Assim como nos resultados para o grupo de ouvintes, temos no gráfico 4 que o resultado para a categoria HIPERÔNIMO foi bastante superior às demais. As outras duas categorias estão abaixo da média, tendo a categoria HIPÔNIMO um resultado superior à categoria OUTRAS. A tabela 2, que aponta os resultados para as comparações entre as categorias, indica que a diferença entre HIPERÔNIMO e OUTRAS é estatisticamente significativa, pois o p-Value é de 0.0001\*, assim como a diferença entre HIPERÔNIMO e HIPÔNIMO, que apresenta um p-Value de 0,0050\*. Somente a comparação HIPÔNIMO x

OUTRAS, assim como no grupo de ouvintes, não foi estatisticamente significativa, pois apresentou um p-Value 0,2464.

### 5.5.2 Análise comparativa entre as variáveis ouvinte e surdo por categoria

**Gráfico 5: Análise dos dados a partir da categoria = HIPERÔNIMO**



Fonte: Dados da pesquisa

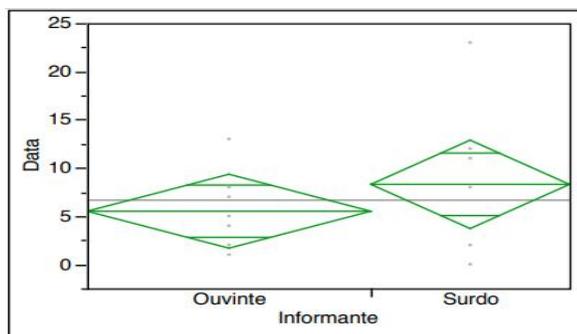
**Tabela 3: Análise da variância = HIPERÔNIMO**

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Ratio	Prob > F
Informante	1	33.95042	33.9504	0.7959	0.3864
Error	15	639.81429	42.6543		
C. Total	16	673.76471			

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima apresenta os resultados para a categoria HIPERÔNIMO com surdos e ouvintes. É perceptível que não há uma grande diferença entre os resultados dos dois grupos, estando o grupo de ouvintes um pouco acima da média e o grupo de surdos um pouco abaixo. Entretanto, como registrado na tabela 3, o valor de Prob > F foi superior a 0,05, o que indica que a diferença entre os grupos não é estatisticamente relevante.

**Gráfico 6: Análise dos dados a partir da categoria = HIPÔNIMO**



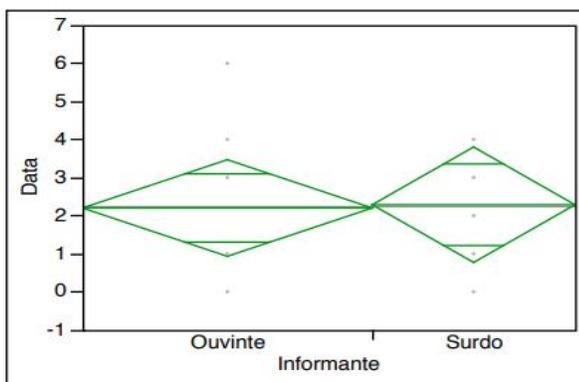
Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 4: Análise da variância = HIPERÔNIMO**

Source	DF	Sum of		F Ratio	Prob > F
		Squares	Mean Square		
Informante	1	31.95378	31.9538	0.9864	0.3364
Error	15	485.92857	32.3952		
C. Total	16	517.88235			

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados no gráfico 6 apontam que há também uma diferença entre os grupos surdo e ouvite no que diz respeito à categoria HIPÔNIMO, estando desta vez o grupo de surdos acima da média e o grupo de ouvintes abaixo dela. Entretanto, mais uma vez, segundo o que consta na tabela 4, o valor de Prob > F foi superior a 0,05, indicando que essa diferença não é estatisticamente relevante.

**Gráfico 7: Análise dos dados a partir da categoria = OUTRAS**

Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 5: Análise da variância = OUTRAS**

Source	DF	Sum of		F Ratio	Prob > F
		Squares	Mean Square		
Informante	1	0.030252	0.03025	0.0086	0.9275
Error	15	53.028571	3.53524		
C. Total	16	53.058824			

Fonte: Dados da pesquisa

A categoria OUTRAS foi a que apresentou uma maior homogeneidade nos resultados. A média dos dois grupos é praticamente a mesma. Há uma leve diferença entre as máximas e mínimas, em que o grupo de surdos aponta um resultado superior. Por conta disso, o valor Prob > F é quase 1, o que se distancia muito do valor de diferença estatisticamente relevante.

Tendo apresentado os dados, realizando uma descrição detalhada dos resultados e tendo feito a análise estatística do cruzamento entre as variáveis e os grupos de crianças, apresentaremos, a seguir, a discussão acerca desses resultados, com o intuito de estabelecer relações entre as fontes apresentadas nos capítulos de fundamentação teórica e a análise dos dados. Além disso, buscaremos responder às problemáticas levantadas no início da pesquisa, confirmando ou refutando as hipóteses levantadas.

## 6 DISCUSSÃO

### 6.1 Introdução

Apresentaremos agora uma reflexão sobre os resultados das análises dos dados. Começaremos pela comparação entre as categorias hiperônimos, hipônimos e outras respostas para surdos, trazendo as peculiaridades de cada análise. Em seguida, estabeleceremos as mesmas relações para os resultados trazidos pelo grupo de ouvintes, apontando justificativas para esses resultados. Por fim, apresentaremos a relação entre os grupos, por categoria, comparando esse resultado com outras duas pesquisas na mesma área e encerraremos com considerações a respeito do resultado.

### 6.2 Relação entre as categorias do grupo de surdos

No que diz respeito à comparação entre as categorias hiperônimo, hipônimos e outras respostas para o grupo de surdos, a análise descritiva apontou que 66,97% das respostas das crianças foram a produção do hiperônimo isolado ou com alguma explicação. 25,89% foram hipônimos, sejam eles pela produção do item lexical padrão, ou por alguma estratégia de composição. Somente 7,14% das produções foram de outras respostas, como “não sei”, produção de co-hipônimos ou representações a partir da imagem, sem nenhuma designação para o animal.

Pela análise estatística, descobrimos que a diferença entre a categoria de respostas hiperônimo foi muito superior às demais e que a diferença entre os resultados foi significativa estatisticamente. Na comparação entre hiperônimos e hipônimos, a significância foi atestada pelo p-Value <0.0050\*. Na comparação entre hiperônimos e outras respostas, a significância foi atestada novamente pelo p-Value <0.0001\*. Já a diferença entre hipônimos e outras respostas não foi estatisticamente relevante, pois o p-Value foi superior a 0.05.

Esses resultados indicam, inicialmente, que crianças surdas, quando lhes são apresentadas figuras de diversas espécies de um mesmo animal, tendem a generalizar a resposta, identificando o animal pelo seu hiperônimo. Este fato pode estar relacionado ao *input* linguístico no processo de aquisição lexical (CHOMSKY, 1994). Os hipônimos de GATO, por exemplo, como *persa* ou *abissínio* (exemplos presentes nos testes), possivelmente não estão presentes na língua-E exposta às crianças participantes do experimento. Dentro do ambiente linguístico da criança, os falantes também utilizam generalizações, uma vez que não

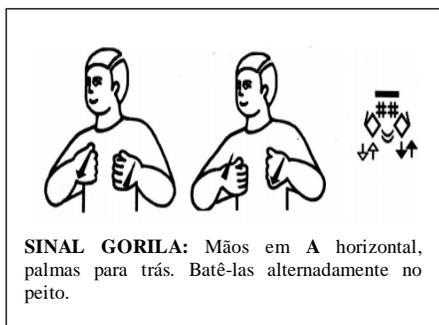
há a necessidade na língua de identificar esses tipos distintos de gatos. Dessa forma, não está presente na Libras a que esta criança está exposta muitos sinais referentes às diferentes raças de gatos.

Pouquíssimos foram os casos em que as crianças surdas não souberam identificar o animal apresentado. Dentre estes, 7,14% de outras respostas; assim, algumas crianças surdas, mesmo não identificando o animal, tentaram realizar algum sinal de representação, o que indica que a Libras é uma língua natural, por meio da qual a criança pode se expressar e caracterizar o mundo ao seu redor. A respeito da diferença entre as respostas dessa categoria, não há como apresentar argumentos conclusivos sobre eles, pois os resultados foram muito fracionados.

Mesmo havendo uma diferença significativa entre hiperônimos e hipônimos, o número de hipônimos produzidos pelas crianças foi superior ao esperado. Mais de 25% das produções podem ser caracterizadas como hipônimos. Com base nas reflexões de Lyons (1977), Johnston e Schembri (2007), Pietroforte e Lemos (2007), Vidal (2011), entendemos que a composição semântica de um hipônimo se dá a partir da soma dos traços presentes no seu hiperônimo com outros traços que servirão como especificadores, ou modificadores.

Alguns animais foram identificados a partir de um item lexical padrão na Libras, quais sejam, o GORILA, o BEIJA-FLOR e o MICO-LEÃO. Não é surpresa o fato de que os animais beija-flor e gorila tenham sido identificados com um item lexical padrão, uma vez que, mesmo que não haja o contato efetivo das crianças com estes animais, os sinais apresentados pelas crianças são amplamente difundidos, e estão presentes em dicionários de Libras, como o dicionário Capovilla et al. (2015), segundo as figuras apresentadas abaixo.

**Figura 11: Sinal de GORILA – Item lexical padrão**



Fonte: Capovilla et al, 2015, v. 1, p. 1.349



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 12: Sinal de BEIJA-FLOR – Item lexical padrão**



Fonte: Capovilla et al, 2015, v. 1, p. 517

Fonte: dados da pesquisa

Entretanto, quanto ao sinal de mico-leão, mesmo não encontrando uma referência no dicionário, entendemos que o item produzido pela criança segue um padrão, pois a criança utilizou os sinais MACACO + LEÃO (ver figura 13) na sua produção, tendo como referência a língua portuguesa, como beija-flor. Tanto o modificador FLOR, quanto LEÃO seguem a mesma referência do português. Esta produção foi realizada apenas uma vez.

**Figura 13: Sinal de MICO-LEÃO – Item lexical padrão**



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre os hipônimos construídos a partir de estratégias de composição (COMP), percebemos que as crianças utilizaram sempre a combinação do hiperônimo com um modificador ou sinal de representação que atribuía tanto uma característica física, como a sua cor, ou o formato de suas orelhas, quanto a uma designação de ação própria daquele animal, como CÃO + ATACAR (ver figura 14), ou ainda com um qualificador GATO + GORDO (ver figura 15). Os casos de composição com um modificador de característica física foram os

mais comuns, o que nos leva a pensar que o caráter visual está sempre em maior evidência para a criança surda.

**Figura 14: CÃO + ATACAR (Pitbull)**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 15: GATO + GORDO (Pera)**



Fonte: dados da pesquisa

Independente disso, todos esses tipos de construção hiponímica são comuns nas línguas naturais (LYONS, 1977). Isso nos leva a refletir que, mesmo não possuindo itens lexicais padrão para identificar os sinais, o léxico da língua se encarregou por estabelecer relações entre os itens já adquiridos, de tal forma que a criança conseguiu identificar os animais sem muitas dificuldades; essas estratégias não foram aleatórias, ou particularizadas, mas seguem um padrão geral de produção. O léxico da Libras, portanto, possui os mesmos mecanismos idiossincráticos de categorização que qualquer outra língua.

O que também ficou evidente foi a organização do léxico da Libras no que diz respeito ao processo de composição de sinais. Uma parte dos sinais era composto por um item do léxico nativo com outro item do léxico nativo, como CÃO + FORTE ou MACACO + VELHO. Outra parte, no entanto, era composta por um item do léxico nativo e um item do

léxico não-nativo, como CÃO + ORELHA (ver figura 16) ou MACACO + ANDAR (ver figura 17), segundo as figuras apresentadas abaixo.

**Figura 16: CÃO + ORELHA (Pastor-alemão)**



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 17: MACACO + ANDAR (Babuino-anúbis)**



Fonte: dados da pesquisa

O primeiro caso pode ser caracterizado como uma composição de dois sinais completamente especificados, previstos como uma categoria de itens lexicais presentes no léxico. O segundo caso, entretanto, não é previsto como uma categoria do léxico nativo, uma vez que os sinais de representação ainda não estão completamente internalizados no sistema linguístico, pois são polimorfêmicos e não obedecem necessariamente às restrições paramétricas do sistema linguístico (JOHNSON; SCHEMBRI, 2007). Isso implica dizer que, embora a criança tenha utilizado uma estratégia para compor o sinal, não podemos chamá-lo de sinal padrão do núcleo do léxico. Somente depois da adaptação dos sinais ao sistema, poderíamos afirmar isso.

A partir dessas reflexões, entendemos que as crianças surdas, quando necessitam identificar animais, o fazem, em sua maioria, utilizando-se de hiperônimos, pois muitos dos

hipônimos apresentados no experimento não estão na língua-E da qual ela está recebendo o *input* linguístico (CHOMSKY, 1994). Entendemos também que, apesar de realizar poucos hipônimos com itens lexicais padrão, as crianças desenvolveram estratégias de composição hiponímica que são previstas nos estudos diversos sobre línguas orais e de sinais, e que os itens gerados dessas composições estão, de uma forma, já no léxico nativo, e, de outra, numa junção entre o léxico nativo e não nativo, mas que, mesmo assim, podem vir a estar no léxico nativo, conforme o desenvolvimento natural do sistema linguístico.

### 6.3 Relação entre as categorias do grupo de ouvintes

Sobre os resultados apontados pelas análises a respeito da relação entre as categorias do grupo de ouvintes, temos, inicialmente, a partir da análise descritiva, que os hiperônimos representaram 75,94% dos resultados, enquanto que os hipônimos foram 17,18%, somando a quantidade de itens lexicais padrão com a quantidade de sinais gerados por composição, no caso dos ouvintes, apenas a partir da combinação entre o hiperônimo e um modificador. As outras respostas, no caso dos ouvintes, co-hipônimos e a não designação do animal somaram apenas 6,88%. A partir da análise estatística, comprovamos que a diferença expressiva entre os hiperônimos e as demais categorias é estatisticamente relevante. Na comparação entre hiperônimos e hipônimos, o p-Value foi  $<.0001^*$ , assim como na relação entre hiperônimos e outras respostas em que o p-Value também foi  $<.0001^*$ . Já para as categorias hipônimos e outras, a diferença não foi estatisticamente relevante, uma vez que o p-Value foi 0.1253.

Os resultados obtidos a partir das análises apontam que crianças ouvintes utilizam muito mais hiperônimos do que hipônimos para identificar os animais. Mais uma vez, isso pode estar relacionado ao *input* linguístico dessas crianças (CHOMSKY, 1994). Os animais apresentados, por mais que sejam de fácil identificação, não estão presentes na realidade das crianças de uma maneira que elas necessitem distingui-los linguisticamente. Até mesmo hipônimos como *siamês* e *poodle*, que são amplamente conhecidos entre adultos, não foram identificados pelas crianças, uma vez que a entrada lexical desses itens não tem acontecido no seio familiar. É possível que, com o acesso à escola, à TV e outras mídias, e com a ampliação das relações interpessoais, esses hipônimos comecem a ser inseridos no léxico dessas crianças. Entretanto, vale salientar que, mesmo não conhecendo o hipônimo, a criança conseguiu identificar linguisticamente o animal, utilizando o seu hiperônimo.

Em relação às outras respostas, em alguns casos, as crianças realmente não souberam identificar o animal, mas, em outros, elas disseram um co-hipônimo, na tentativa de serem específicas na identificação. Os co-hipônimos, por vezes, eram espécies mais conhecidas – e.g. *sagui* no lugar de *macaco-de-cheiro* – e, por outras vezes, eram espécies menos conhecidas – *bulldog* no lugar de *pitbull* –, o que indica que cada criança passa por um processo de aquisição diferente e que o seu léxico, portanto, será diferente.

Quanto aos hipônimos, vimos que a produção de ILPs foi de 85,45%, enquanto que a produção de COMPs foi de 14,55%. Os ILPs se justificam por serem amplamente conhecidos, tanto por serem facilmente encontrados em área urbana (e.g. *sagui*, *pombo*, *bem-te-vi* etc.), quanto por aparecerem frequentemente em mídias como a TV (e.g. *gorila*, *chimpanzé* e *pica-pau*). Já os COMPs, no caso dos ouvintes, foram resumidos às combinações do hiperônimo com um modificador. Todos os modificadores caracterizam aspectos físicos do animal – como *gato pelado* ou *pássaro preto com marrom* –, fato que nos leva a pensar que o aspecto visual também é relevante para a criança ouvinte quando há a necessidade de especificar um animal.

#### **6.4 Relação entre surdos e ouvintes**

Sobre a comparação entre a produção lexical de crianças surdas e ouvintes, há dois estudos que apresentam resultados diferentes. O primeiro é um estudo de Carvalho (2006) sobre a produção de hipônimos de vários tipos de hiperônimos, em que se incluíam os animais. Segundo essa pesquisa, “Na avaliação do vocabulário, por sua vez, as crianças surdas tiveram um desempenho significativamente inferior que as crianças ouvintes, com maior número de Processos de Substituições e de Não Designações” (p. 68). O resultado aponta que as crianças surdas utilizam mais substituições (co-hipônimos ou outras estratégias de hiponimização) e não designações, enquanto que as crianças ouvintes utilizaram mais designações a que chamamos de ILPs.

No segundo estudo de Barbosa (2014) sobre a produção lexical de itens da matemática por crianças surdas e ouvintes – dessa vez não se tratando de hipônimos e hiperônimos –, a pesquisa aponta: “evidenciou-se uma falta de vocabulário para expressar informações numéricas e matemáticas tanto nas crianças surdas quanto nas crianças ouvintes de 5 anos das classes populares” (p. 175), ou seja, crianças surdas e ouvintes da rede pública de ensino não apresentaram diferenças significativas. As diferenças foram constatadas somente na

comparação entre alunos da rede pública e da rede privada, tanto com surdos, quanto com ouvintes.

Quanto à nossa pesquisa, a análise estatística mostrou que não há diferença estatisticamente relevante entre surdos e ouvintes. Para a categoria HIPERÔNIMO, o valor de  $\text{Prob} > F$  foi de 0.3864; para a categoria HIPÔNIMO, o valor de  $\text{Prob} > F$  foi de 0.3364 e para a categoria OUTRAS o valor foi quase idêntico, sendo  $\text{Prob} > F = 0.9275$ . Esses resultados vão de encontro à pesquisa realizada por Carvalho (2006), uma vez que não há diferenças significativas entre as produções de surdos e ouvintes. Essa diferença pode ser explicada pelos tipos de hiperônimos selecionados para ambas as pesquisas. Os hiperônimos da pesquisa da autora são de uma categoria mais alta – e.g. alimentos, transportes e animais –, enquanto que os hiperônimos da nossa pesquisa estão numa categoria mais baixa.

Já a pesquisa de Barbosa (2014) apresenta resultados semelhantes aos que apresentamos na nossa análise, ainda que a autora não tenha analisado hipônimos e hiperônimos. A sua pesquisa aponta resultados diferentes para alunos da escola pública e da escola privada, de modo que

mesmo que as crianças ouvintes da escola pública apresentem dificuldades em matemática, elas parecem superá-las com mais tempo de escolarização, uma vez que as crianças mais velhas da escola pública, com 6 anos, apresentaram um bom desempenho. Entretanto, o desempenho das crianças mais velhas da escola pública parece estar um ano abaixo do que o das crianças da escola privada. Esse quadro é extremamente preocupante, pois mostra que há diferentes experiências de escolarização no Brasil de acordo com a classe social (BARBOSA, 2014, p. 175).

Esse fato pode indicar que, se aplicássemos o nosso experimento com alunos da rede privada, os resultados seriam diferentes. Outra pesquisa focando escolas privadas poderá ser realizada futuramente para que os resultados sejam comparados com os desta dissertação.

Crianças surdas e ouvintes de mesma faixa etária apresentam produções linguísticas semelhantes quanto à categorização dos animais GATO, PÁSSARO, MACACO e CÃO. Vale salientar que há algumas diferenças no que se refere às estratégias utilizadas por ambos os grupos. A exemplo disso, temos que crianças ouvintes e surdas produziram quase a mesma quantidade de hipônimos, mas sobressaíram os ILPs para os ouvintes e as COMPs para os surdos, ainda que o número real de produções tenha sido baixo em ambos os casos. Uma peculiaridade nesse ponto é que crianças surdas têm na sua língua a possibilidade de

descrever imageticamente o animal se utilizando de sinais de representação, o que não acontece no português.

A diferença de itens lexicais padrão entre os dois grupos pode estar relacionada ao acesso à língua-E. Os ouvintes produziram hipônimos que conheciam, tanto por assistir TV, quanto por ouvirem dos seus pais, vizinhos, amigos e até mesmo na escola. Já as crianças surdas não têm acesso aos conteúdos na TV em Libras, são filhas de pais ouvintes, e estão em escolas inclusivas, em que o professor é ouvinte, e elas não tiveram o auxílio do intérprete durante toda a vida escolar. Essa realidade faz que as crianças surdas, em muitos casos, desconheçam os itens lexicais padrão da sua própria língua.

Além disso, muitas crianças surdas traziam, junto ao sinal hiperônimo, uma explicação sobre o objeto, enquanto que nenhuma das crianças ouvintes utilizou essa estratégia. Percebemos que o fato de o pesquisador ser surdo pode ter interferido nessas produções. As crianças surdas, ao se depararem com um pesquisador surdo que sabe falar em Libras, tentaram explicar para ele algo sobre o animal, enquanto que as crianças ouvintes, por saberem que o pesquisador não ouviria a sua explicação, atinham-se somente às respostas, tanto assim o é que, quando não sabiam responder, gesticulavam, erguiam os braços ou balançavam a cabeça, evitando o uso do português.

Outra diferença foi a utilização dos co-hipônimos. Nenhuma criança se utilizou de co-hipônimos para designar os animais, enquanto que as crianças ouvintes o fizeram algumas vezes. Isso pode estar relacionado à característica icônica dos sinais em Libras. O sinal de *pitbull*, por exemplo, dificilmente seria confundido com o sinal de *bulldog*, pois apresentam alguma relação com o aspecto físico do animal e esses dois cães são diferentes fisicamente. Essa substituição pelo co-hipônimo aconteceria se os dois tipos de animais tivessem aspectos físicos semelhantes.

Independentemente das pequenas diferenças entre as estratégias de produção, podemos dizer que tanto o português, quanto a Libras se comportam da mesma maneira no que diz respeito à produção de hipônimos e hiperônimos por crianças. Isso implica dizer que não há na Libras uma falha no léxico ou uma ausência de itens lexicais que venha a prejudicar o desenvolvimento da criança surda. Crianças surdas e ouvintes se desenvolvem linguisticamente e intelectualmente ainda que desconheçam diversas categorias de hipônimos e hiperônimos. Essas categorizações estão relacionadas ao processo de aquisição lexical que se dará pelo contato com a língua-E, seja a Libras ou o Português, da qual a criança extrai também as informações gramaticais suficientes para marcar os parâmetros e chegar ao estágio

final, a língua-I. Nenhuma língua-E é capaz de especificar com um item lexical todos os elementos presentes no mundo, mas toda língua-I dá ao indivíduo a capacidade de se expressar e de se comunicar atribuindo valor a qualquer elemento do mundo.

A língua não pode ser resumida a uma lista de palavras de maneira que, quanto maior seja o dicionário, maior será a língua. O léxico da Libras e de qualquer outra língua vai além de ser simplesmente um armazenador de sinais. A pesquisa comprovou que o léxico é responsável pelas relações entre os itens lexicais, de maneira a proporcionar ao indivíduo meios para a construção de sentenças linguísticas e de discursos. Essa descoberta atesta mais uma vez o *status* da Libras como língua natural.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os estudos sobre a semântica da Libras ainda são recentes, principalmente no que se refere aos processos de categorização hiperonímia e hiponímia, esta pesquisa teve como objetivo analisar a produção de hiperônimos e hipônimos na Libras. Partimos da hipótese de que os surdos utilizavam em sua maioria hiperônimos para identificar os animais, não se atendo à especificação, por meio do hipônimo. Além disso, também pensamos na hipótese de que crianças ouvintes produzem mais hipônimos do que crianças surdas, e que, conseqüentemente, as crianças surdas produziram mais hiperônimos do que crianças ouvintes nesse mesmo contexto.

Para chegar a conclusões sobre os resultados advindos da pesquisa, utilizamos um vasto referencial teórico, tanto sobre o processo de aquisição de linguagem com Chomsky (1959, 1977, 1981, 1994), Quadros (2008), Pizzio e Quadros (2011), Kenedy (2015, 2016), em que utilizamos, principalmente, os conceitos trazidos pela teoria inatista, quanto com os estudos sobre o léxico com Stokoe (1960), Lyons (1977), Quadros e Karnopp (2004), Johnston e Schembri (2007), Pietroforte e Lemos (2007), Vidal (2011), Kenedy (2016), tendo como principal perspectiva a semântica lexical. Estes estudos foram de suma importância para entendermos como acontece a aquisição lexical e como se estrutura o léxico de uma língua, principalmente em se tratando de uma língua de sinais.

Depois de definirmos a metodologia da pesquisa – a partir de conceitos trazidos por Grolla e Silva (2014) –, fomos a campo coletar os dados. Percebemos algumas peculiaridades, por se tratar de uma pesquisa com crianças surdas e ouvintes com um pesquisador surdo. A coleta nos trouxe uma grande diversidade de dados; somente com o suporte teórico, conseguimos ver os dados com um olhar científico, categorizando-os de maneira produtiva para a análise. As estratégias utilizadas pelas crianças, tanto surdas como ouvintes, convergem com os estudos feitos, tanto pela linguística geral, como pelos estudos sobre as línguas de sinais.

Após a categorização dos dados, realizamos a análise estatística, para que o *status* científico fosse observado nos resultados obtidos. Vale ressaltar que, mesmo que os testes tenham apresentado relevância estatística em alguns resultados, consideramos pequena a amostragem coletada, o que significa dizer que uma pesquisa com mais dados apresentaria resultados mais categóricos sobre essa área. O que impossibilitou uma coleta mais ampla foi o contexto social em relação às crianças surdas, pois, como já mencionado, fomos ao CAS –

AL, por ser um centro de referência em surdez para crianças, mas, mesmo assim, só encontramos 10 (dez) crianças que se adequavam ao perfil de sujeitos desta pesquisa, e, dentre essas 10 (dez), não conseguimos coletar os dados de 3 (três) delas. Apesar disso, os resultados obtidos serviram para responder à problemática que originou esta pesquisa.

Como resultado da pesquisa, temos que crianças surdas apresentam uma quantidade significativamente maior de produção de hiperônimos do que de hipônimos quando necessitam identificar gatos, pássaros, macacos e cães. Estes resultados confirmam uma das hipóteses geradas no início da pesquisa. Na discussão dos resultados, concluímos que este resultado está relacionado ao *input* linguístico da criança, pois o aparato lexical da criança está relacionado à língua-E que é exposta à criança. Quando não há um ambiente linguístico em que os animais não são especificados por meio de uma distinção linguística, os possíveis hipônimos não constarão no *input* da criança (CHOMSKY, 1994).

Esses resultados também se aplicam a crianças ouvintes. O grupo de ouvintes também produziu uma quantidade significativamente maior de hiperônimos do que de hipônimos e outras respostas. Isso nos leva à segunda hipótese. Quando lançamos a hipótese de que crianças ouvintes realizam mais hipônimos do que crianças surdas, não sabíamos que os resultados nos mostrariam uma realidade diferente. Ao analisarmos estatisticamente a diferença entre o grupo de surdos e o grupo de ouvintes, vimos que não há uma diferença estatisticamente relevante. A proporção de hiperônimos produzidos por crianças ouvintes chega a ser maior que a de surdos. A pesquisa refuta, portanto, a segunda hipótese gerada no início da dissertação.

Em relação aos tipos de hipônimos realizados, identificamos diversas estratégias realizadas por ambos os grupos. O grupo de ouvintes produziu a maioria de itens lexicais padrão e poucas composições do hiperônimo com um modificador ou co-hipônimos para representar os animais. Já o grupo de surdos expressou poucos itens lexicais padrão, mas estabeleceu diferentes tipos de composição e nenhum co-hipônimo. Esses resultados para crianças surdas está relacionado ao ambiente linguístico em que elas estão inseridas, ou seja, acesso à informação somente em português pelas mídias, pais e familiares ouvintes, escolas inclusivas em que o professor não sabe Libras e os intérpretes, os quais não estiveram presentes durante toda a vida escolar da criança.

Entre os tipos de composição, vimos as combinações do hiperônimo com um modificador, que ora era um sinal do léxico nativo da Libras, ora era um sinal de representação. Além disso, por vezes a criança realizava o hiperônimo e explicava-o de

diferentes formas com vistas a especificá-lo. Em nenhum caso, a criança utilizou a datilologia da palavra no português para identificar o hipônimo.

Esses resultados apontam para o fato de que o léxico da Libras atua não só como um armazenador de sinais, mas como principal mecanismo de categorização e de composição de novos sinais, de modo a servir ao falante quando ele necessita falar sobre qualquer tema. Não há, portanto, lacunas na Libras no que diz respeito ao léxico, ainda que haja a necessidade de que as crianças conheçam melhor os animais ao seu redor e que conheçam também outros itens lexicais padrão da Libras para que a comunicação se torne mais fluida. Entretanto, não há como dizer que a língua portuguesa é sobressalente à Libras, uma vez que os resultados foram bastante semelhantes em ambos os grupos.

A mesma necessidade que existe de que crianças surdas devem conhecer mais animais e que devem saber como identificá-los é aplicada às crianças ouvintes. É provável que haja, portanto, uma desatenção do sistema educacional em relação não só à aquisição de itens lexicais relacionados aos animais, mas aos mais diversos temas. É necessário que as crianças tenham mais acesso a produções na sua língua materna dentro da escola, seja por meio de materiais didáticos ou de eventos, palestras, passeios, livros, filmes, de modo que a criança possa ampliar o seu léxico, não só com uma perspectiva de memorização, mas também com o fato de que elas tenham acesso aos conceitos e significados desse léxico.

As descobertas feitas por esta pesquisa irão contribuir para que professores e gestores pensem no desenvolvimento escolar das crianças com um olhar mais abrangente, não se atendo somente aos conteúdos propostos, mas ao conhecimento de mundo que toda criança necessita desenvolver, cientes de que esse conhecimento de mundo trará também uma ampliação do léxico da criança, seja surda ou ouvinte. A partir da pesquisa, entendemos que as problemáticas relacionadas à hiperonímia e à hiponímia não estão relacionadas à Libras, mas ao contexto que envolve essas crianças, seja em casa ou na escola. As reflexões sobre esses processos em Libras, dessa forma, servirão para que outras pesquisas sejam realizadas dentro desse foco. Há ainda muito o que desbravar sobre os estudos semânticos e do léxico em relação não só às línguas de sinais, mas à linguística como um todo.

A pesquisa deixa aberta a possibilidade de outros trabalhos sobre o mesmo fenômeno. Estudos comparando o desempenho de crianças surdas e ouvintes de escolas públicas e privadas podem ser úteis para evoluir a discussão sobre a educação. Além disso, novas investigações com a realização desses experimentos com adultos surdos podem gerar resultados diferentes ou semelhantes, de modo que possam ser geradas conclusões mais

precisas sobre a Libras, independentemente da fase de aquisição. Outras pesquisas sobre categorias mais próximas da realidade das crianças, como meios de transporte, utensílios domésticos etc. podem auxiliar nas reflexões sobre como o *input* linguístico pode influenciar na produção de hiperônimos e hipônimos por crianças surdas ou ouvintes. Por fim, as reflexões aqui apresentadas podem contribuir para novos trabalhos, não só sobre hiperônimos e hipônimos, mas para a semântica e sobre o léxico da Libras de uma maneira geral.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO NETO, Humberto Meira de. **Estratégias de reconhecimento visual de palavras ortográficas por pessoas surdas:** relações entre natureza lexical e fonologia. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade federal da Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2017.
- BARBOSA, Heloiza H. Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 163-179, jan./mar. 2014.
- BENTO, Nanci Araújo. **Os parâmetros fonológicos:** configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da língua brasileira de sinais – um estudo de caso. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.
- BELLUGI, U. & KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. In: **Congress Sign Language Research and Application**, Conference. Hamburg. Prielwitz (Ed.) 1990.
- BRENTARI, D. **Sign Languages**. Cambridge University Press, 2010.
- BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. reformulada e ampliada. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BROWN, R. **A First Language:** The Early Stages. London: George Allen & Unwin Ltd., 1973.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica:** noções básicas e exercícios. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.
- CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte, MAURÍCIO, Aline Cristina L. Novo **Deit-Libras:** Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume 1: Sinais de A a H. 3. ed. rev. e ampl., 1. reimpr. – São Paulo: EDUSP, 2015.
- CARVALHO, Lavínia Santos de. **Habilidades semântico-pragmáticas de crianças surdas e ouvintes na idade de sete anos.** 2006. 87 f. Dissertação – Universidade do Estado da Bahia. Campus I – Departamento de Ciências da Vida, Salvador: [s.n.], 2006.
- CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ - CAS. **Cartilha Informativa do CAS.** Maceió. Secretária de Educação. 2011.
- CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Aquisição da Linguagem. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, (Org.). **Manual de linguística.** 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, pp.207-216.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Tradução Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. – Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, pp.21-73.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. Knowledge of language: its nature, origin and use. New York: Praeger. 1986. [tradução portuguesa: Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves **O conhecimento da linguagem**: sua natureza, origem e uso. Lisboa: Caminho. 1994].

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1977[1975].

CHOMSKY, N. Review of Skinner. **Language**, v. 35, n.1, pp. 26-58. 1959.

DESCARTES, R. Discurso do Método. In: **Obra escolhida**. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: DIFEL, 1973.

DOWTY, David. Thematic Proto-Roles and Argument Selection. **Language**, 67. n. 3, 1991, pp. 547-619.

ESCOLA MUNICIPAL POMPEU SARMENTO. **Projeto político pedagógico (PPP)**. Maceió. Janeiro de 2017.

FARIA, Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina. (org.). **Língua portuguesa e LIBRAS**: teorias e práticas. 4/ Evangelina, João Pessoa: Editoria Universitária da UFPB, 2011.

FERREIRA-BRITO, L. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 1, p.20-43, 1990.

FERREIRA, M. I, et al. Avaliação do vocabulário expressivo em crianças surdas usuárias da língua brasileira de sinais. **Rev. CEFAC**. 2012 Jan-Fev; 14(1):9-17.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexionista de aquisição de aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. pp. 147-168.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. pp. 17-44.

FROMKIN, Victoria, et al. **An Introduction to Language**. International Edition, 9th edition, 2011.

GASSER. M. Connectionism and Universals of Second Language Acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, p. 179-199, 1990.

- GLENDAY, Candice Helen. **Noam Chomsky: linguística e filosofia**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.
- GROLLA, E.; SILVA M. C. F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.
- JENSEN, Eric. **O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens** – um guia para pais e educadores. Porto: ASA, 2002.
- JOHNSTON, Trevor; SCHEMBRI, Adam. **Australian Sign Language: An introduction to sign language linguistics**. Cambridge University Press. New York, 2007.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição da Linguagem por Crianças Surdas: Investigações Sobre o Léxico**. Calidoscópico, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Marcos/Downloads/6485-19599-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Língua de Sinais Brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.
- KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. 1. ed., 1. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo, (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, pp.127-140.
- KOYRÉ, A. **Essai sur l'idée de Dieu et les preuves de son existence chez Descartes**. Paris: Editions Ernest Leroux, 1922.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: M. Bagno, M. M. P. Scherre, C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LEITE, Anelise de Souza. O paradigma conexcionista na aquisição lexical. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8, 7931 [www.revel.inf.br].
- LENNEBERG, E. **Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- LILLO-MARTIN, D. C. **Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language**. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan. 1986.
- LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução Marilda Winkler Averburg, Clarisse Sieckenius de Souza. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2016.

- LYONS, Jonh. **Semantics**. Cambridge University Press, 1977.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. **Semântica e Pragmática**. Material didático do curso de Letras Libras a Distância. Florianópolis: UFSC, 2009.
- MEIER, R. P. (2012). Language and modality. In: R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (eds.), **Sign language: An international handbook** (pp. 574–601). Berlin: Mouton de Gruyter.
- MEIR, I. (2012). Word classes and word formation. In: R. Pfau, M. Steinbach, & B. Woll (eds.), **Sign language: An international handbook** (pp. 77-111). Berlin: Mouton de Gruyter.
- MENDES, O. J. R. Cognitivismo Piagetiano e EaD. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016, São Carlos. Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.
- NEWPORT, E.; MEIER, R. The Acquisition of American Sign Language. In: SLOBIN, D. I. (ed.). **The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, v.1, 1985, pp. 881-938.
- OLIVEIRA, L. (2011). **Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento**. 1. ed. Maringá: Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a distância, pp. 49-65.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. – 1. ed., São Paulo: Parábola, 2014.
- PETITTO, L. & BELLUGI, U. Spatial Cognition and Brain Organization: Clues -'rom the Acquisition of a Language in Space. In: **Spatial Cognition: Brain Bases and Development** SilesDavis, Mark Krijchevsky & Ursula Bellugi (Eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1988. pp. 299-325.
- PIAJET, J. **Genetic epistemology**. New York: Norton, 1970.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990 [1976].
- PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. A Semântica Lexical. In:
- FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II: princípios de análise**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_l\\_nguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre. 1995.

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

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. de; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, A.(Org.). **Curso de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. **Aspectos Linguísticos da Libras, Curitiba: IESDE Brasil S.A.,** 2011.

ROSSA, C. R. O paradigma conexcionista. In: ROSSA, Carlos; ROSSA Adriana. **Rumo à Psicolinguística Conexcionista.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SANTOS, M. C. dos. Uma teorização sobre a aquisição da linguagem dos surdos a partir da abordagem interacionista. **Linguagens & Cidadania**, v. 10, n. 2, jul./ dez., 2008. pp.1-10. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28273/15981>>. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz, (Org.). **Introdução à linguística** – 6. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. pp.211-227.

SCARPA, Ester Mirian. Linguagem da aquisição. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C., (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** v. 2, São Paulo: Cortez, 2001. pp. 204-232.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SELL, S. Chomsky e o inatismo cartesiano. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 7-29, 2002.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior:** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957.

SILVA, F. G. da; SANT´ANNA, S. A semântica Lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIII, Nº 03: 34 - 48. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/03/livro\\_completo.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/03/livro_completo.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

STOKOE, W. C. (1960). **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf.** Studies in Linguistics Occasional Papers 8. Buffalo: University of Buffalo Press.

VIDAL, M. V. E. La Semântica. In: VIDAL, M. V. E. (Coord.); AGUIAR, V. M.; FRESNILLO, C. C.; RODRIGUEZ, E. G.; CANO, N. P. **Invitación a La Lingüística**. Editorial Universitaria, Ramón Areces, 2011.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. **Introdução ao estudo do léxico**: descrição e análise do Português. – Petrópolis: Vozes, 2014. – (Coleção de Linguística).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WACHOWICZ, T. C. Semântica lexical. In: FERRAREZI JUNIOR, C.; Basso, R. (Org.). **Semântica, semânticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013. pp.153-168.

WARING, R. **Connectionism and Second Language Vocabulary**. Temple University Japan Occasional Papers. Osaka: 1996. Disponível em: <<http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/bibs/vocab/connect.html>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

WATSON, J. **Behaviorism**. Chicago: The University of Chicago Press, 1930.

WILCOX, S. **The phonetics of fingerspelling**. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças surdas)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “**SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA**”, que será realizada na FALE – Faculdade de Letras da UFAL, Campus de A. C. Simões, na cidade de Maceió, recebi do pesquisador **Marcos de Moraes Santos**, aluno de mestrado regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPGLL/UFAL, na área de Linguística, responsável por sua execução, as seguintes informações, por escrito e sinalizadas, que me fizeram entender sem dificuldades e

sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a coletar dados linguísticos da Libras, produzidos de forma espontânea por crianças surdas com idade entre 8 e 14 anos de idade;
2. Que a importância deste estudo é contribuir para compreensão do processo de aquisição da linguagem da criança surda e para a descrição dos fatos da língua, bem como contribuir para a formação de pesquisador na área de estudos da Libras;
3. Que a coleta de dados começará em fevereiro de 2018 e terminará em abril de 2018;
4. Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: por meio de conversas informais sobre temas previamente estabelecidos pelo pesquisador e bem como por meio de interações a partir do uso de imagens que serão usadas como estímulos para as produções da Libras e essas interações serão gravadas em vídeo;
5. Que os possíveis riscos à minha saúde inexistem, podendo haver apenas riscos mínimos como: inibição/constrangimento em função das gravações ou de quebra de sigilo da pesquisa. Caso me sinta desconfortável com alguma coleta dos dados, a qual será registrada por meio de vídeo, tenho pleno direito de declinar de minha participação;
6. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação são: melhor compreensão dos processos de aquisição da linguagem pela criança surda e futuras intervenções no processo educacional desses sujeitos;
7. Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
8. Que, a qualquer momento, eu poderei me recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
9. Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;
10. Que a minha participação na pesquisa é voluntária, portanto, não receberei qualquer valor pelas informações prestadas. As coletas serão realizadas no Centro de Atendimento à Pessoa Surda (CAS), no momento em estiver na Instituição para minhas atividades, o que implica o não pagamento de deslocamento e alimentação;
11. Que o presente termo será assinado em duas vias, uma das quais ficará com o pesquisador e a outra comigo.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela

participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Eu.....responsável pelo menor ..... que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, SN. Tabuleiro do Martins.

CEP: 57.072-900. Maceió/AL.

Telefone: (82) 3214-1331 - Ponto de referência: Faculdade de Letras – FALE

**Contato de urgência:** Sr. Marcos de Moraes Santos

Endereço: Rua Durval Guimarães, nº184, Edifício San Lorenzo – Bairro Ponta Verde.

Complemento: apto 606

Cidade/CEP: Maceió / 57.035 - 060

Telefone: (71) 99999-2582

Ponto de referência: atrás ao Pré-Vestibular Contato

Maceió, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	--

**APÊNDICE B: Termo de assentimento livre e esclarecido (crianças surdas)****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Este TALE será disponibilizado em Português por escrito e em vídeo, por meio da Libras, assim asseguraremos melhor compreensão por parte dos informantes, sem que haja dúvidas para assinar ou registrar em vídeo o termo, em caso de aceite.

1. Eu me chamo Marcos de Moraes Santos. Sou estudante de mestrado na UFAL e responsável por esta pesquisa. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA”**. Seus pais permitiram que você participe;
  2. O objetivo da pesquisa é investigar de que forma os hiperônimos e os hipônimos da Libras podem contribuir com a construção do arcabouço linguístico da criança surda. A importância deste estudo é contribuir para compreensão do processo de aquisição da linguagem da criança surda;
  3. A pesquisa será feita no Centro de Atendimento à Pessoa Surda (CAS), por meio de filmagens das crianças surdas em interações com o pesquisador;
  4. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 14 anos de idade;
  5. Você participa da pesquisa se quiser, é um direito escolher participar ou desistir. Não tem problema;
  6. Interações com brincadeiras e jogos de imagens de animais serão usadas como estímulos para as produções da Libras;
  7. Sua identidade será mantida em sigilo. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram;
  8. A pesquisa pode trazer riscos mínimos ao informante em função de inibição/constrangimento, quebra de sigilo da pesquisa ou de o informante não saber responder aos estímulos, MAS, se você se sentir desconfortável, tímido, a qualquer tempo você pode desistir de colaborar com a pesquisa. A pesquisa não traz riscos à sua saúde e tem como benefício a descrição de processos de aquisição da linguagem por pessoas surdas;
  9. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar à vontade.
-

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu.....

aceito participar da pesquisa “**SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA**”.

Entendi as coisas riscos e benefícios da pesquisa.

Entendi que posso dizer “SIM” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “NÃO” e desistir, sem prejuízos para mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li ou vi o vídeo em Libras e concordo em participar da pesquisa.

Maceió, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura do menor**

---

**Assinatura do pesquisador**

## APÊNDICE C: Questionário para os familiares das crianças surdas

### QUESTIONÁRIO COM OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS SURDAS

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Cidade onde mora \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Nasceu surdo? \_\_\_\_\_

**Se não, com quantos anos ficou surdo e qual foi a causa?** \_\_\_\_\_

**Com que idade foi diagnosticada a surdez?** \_\_\_\_\_

**Quem primeiro suspeitou da surdez?**

( ) Pai/mãe ( ) Familiar ( ) Professor(a) ( ) Vizinhos ou amigos ( ) Médico

**Quando começou a estudar?** \_\_\_\_\_

**Há professores que sabem Libras?** \_\_\_\_\_

**Há algum tipo de atendimento educacional especializado? Se sim, como é feito?**

**Sobre a presença do intérprete na sala de aula:**

( ) Desde o início da fase escolar.

( ) Somente a partir do ano \_\_\_\_\_

( ) Somente no(s) ano(s) \_\_\_\_\_

( ) Nunca houve intérprete na escola.

**Sabe Libras?** ( ) Sim ( ) Não ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**Com que idade começou a ter contato com Libras?** \_\_\_\_\_

**Através de quem?**

( ) Pais ( ) Amigos ( ) Escola ( ) Familiar ( ) CAS ( ) Outros \_\_\_\_\_

**Em que ambientes utiliza a Libras?**

( ) Casa ( ) Escola ( ) CAS ( ) Igreja ( ) Vizinhança ( ) Amigos

**Os pais/responsáveis sabem Libras?** \_\_\_\_\_

**Algum outro familiar sabe Libras? Quem?** \_\_\_\_\_

**Vai ao CAS em qual(is) dia(s) da semana?** \_\_\_\_\_

**Como é a rotina diária quando não está no CAS?** \_\_\_\_\_

**OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR****O aluno consegue se expressar bem (dizer tudo quer quer) ?** Sim  Não**Sua expressão é:**  Excelente  Ótima  Boa  Regular  tem dificuldade**Quem o compreende melhor?**1. Pai usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_2. Mãe usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_3. Irmão(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_4. Tio(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_5. Primo(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_6. Amigo(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_**O aluno consegue compreender bem (o que as pessoas querem comunicar)?** Sim  Não**Sua compreensão é:**  Excelente  Ótima  Boa  Regular  tem dificuldade**Quem ele compreende melhor?**1. Pai usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_2. Mãe usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_3. Irmão(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_4. Tio(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_5. Primo(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_6. Amigo(s) usa:  Libras  Gestos domésticos  Oralização  Outros: \_\_\_\_\_**Observações:**


---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE D: Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças ouvintes)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Eu,.....tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “**SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LINGÜÍSTICO DA CRIANÇA SURDA**”, que será realizada na FALÉ – Faculdade de Letras da UFAL, Campus de A. C. Simões, na cidade de Maceió, recebi do pesquisador **Marcos de Moraes Santos**, aluno de mestrado regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPGL/UFAL, na área de Linguística, responsável por sua execução, as seguintes informações por escrito, que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a coletar dados linguísticos da Libras e do Português, produzidos de forma espontânea por crianças surdas e ouvintes com idade entre 8 e 14 anos de idade;
2. Que a importância deste estudo é contribuir para compreensão do processo de aquisição da linguagem da criança surda e da criança ouvinte e para a descrição dos fatos da língua, bem como contribuir para a formação de pesquisador na área de estudos da Libras;
3. Que a coleta de dados começará em março de 2018 e terminará em maio de 2018;
4. Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: por meio de conversas informais sobre temas previamente estabelecidos pelo pesquisador e bem como por meio de interações a partir do uso de imagens que serão usadas como estímulos para as produções da Libras ou do Português e essas interações serão gravadas em vídeo;
5. Que os possíveis riscos à minha saúde inexistem, podendo haver apenas riscos mínimos como: inibição/constrangimento em função das gravações ou de quebra de sigilo da pesquisa. Caso me sinta desconfortável com alguma coleta dos dados, a qual será registrada por meio de vídeo, tenho pleno direito de declinar de minha participação;
6. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação são: melhor compreensão dos processos de aquisição da linguagem pela criança surda e ouvinte e futuras intervenções no processo educacional desses sujeitos;
7. Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
8. Que, a qualquer momento, eu poderei me recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
9. Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após sua autorização;
10. Que a minha participação na pesquisa é voluntária, portanto, não receberei qualquer valor pelas informações prestadas. As coletas serão realizadas no Centro de Atendimento à Pessoa Surda (CAS) e na Escola Municipal Pompeu Sarmiento, no momento em estiver na Instituição para minhas atividades, o que implica o não pagamento de deslocamento e alimentação;
11. Que o presente termo será assinado em duas vias, uma das quais ficará com o pesquisador e a outra comigo.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Eu....., responsável pelo menor ..... que foi convidado a participar da pesquisa, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço do(a) responsável pela pesquisa:**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, SN. Tabuleiro do Martins.

CEP: 57.072-900. Maceió/AL.

Telefone: (82) 3214-1331

Ponto de referência: Faculdade de Letras – FALE

**Contato de urgência:** Sr. Marcos de Moraes Santos

Endereço: Rua Durval Guimarães, nº184, Edifício San Lorenzo – Bairro Ponta Verde.

Complemento: apto 606

Cidade/CEP: Maceió / 57.035 - 060

Telefone: (71) 99999-2582

Ponto de referência: atrás ao Pré-Vestibular Contato

Maceió, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

**APÊNDICE E: Termo de assentimento livre e esclarecido (crianças ouvintes)****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Este TALE será disponibilizado em Português por escrito, assim asseguraremos melhor compreensão por parte dos informantes, sem que haja dúvidas para assinar ou registrar em vídeo o termo, em caso de aceite.

1. Eu me chamo Marcos de Moraes Santos. Sou estudante de mestrado na UFAL e responsável por esta pesquisa. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA”**. Seus pais permitiram que você participe;
  2. O objetivo da pesquisa é investigar de que forma os hiperônimos e os hipônimos da Libras podem contribuir com a construção do arcabouço linguístico da criança surda. A importância deste estudo é contribuir para compreensão do processo de aquisição da linguagem da criança surda.
  3. A pesquisa será feita no Centro de Atendimento à Pessoa Surda (CAS), por meio de filmagens das crianças surdas e na Escola Municipal Pompeu Sarmiento, por meio de filmagens das crianças ouvintes em interações com o pesquisador.
  4. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 14 anos de idade.
  5. Você participa da pesquisa se quiser, é um direito escolher participar ou desistir. Não tem problema.
  6. Interações com brincadeiras e jogos de imagens de animais serão usadas como estímulos para as produções da Libras ou do Português.
  7. Sua identidade será mantida em sigilo. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.
  8. A pesquisa pode trazer riscos mínimos ao informante em função de inibição/constrangimento, quebra de sigilo da pesquisa ou de o informante não saber responder aos estímulos, MAS, se você se sentir desconfortável, tímido, a qualquer tempo você pode desistir de colaborar com a pesquisa. A pesquisa não traz riscos à sua saúde e tem como benefício a descrição de processos de aquisição da linguagem por pessoas surdas.
  9. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar à vontade.
-

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu.....

aceito participar da pesquisa “**SEMÂNTICA DA LIBRAS: HIPERÔNIMOS E HIPÔNIMOS NA CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA**”.

Entendi as coisas riscos e benefícios da pesquisa.

Entendi que posso dizer “SIM” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “NÃO” e desistir, sem prejuízos para mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento e li o termo e concordo em participar da pesquisa.

Maceió, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura do menor**

---

**Assinatura do pesquisador**

**APÊNDICE F: Questionário para os familiares das crianças ouvintes****QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES DAS CRIANÇAS OUVINTES**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Cidade onde mora \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

**Quando começou a estudar?** \_\_\_\_\_**Qual o nível de escolaridade dos seus pais?** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Qual a disciplina que você mais gosta?**\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Quantas pessoas moram na sua casa?**\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Em um grau de 1 a 4, (1: não interajo; 2: pouco; 3: regularmente 4: interajo muito) você interage com:**

Pais ( ) Familiares ( ) Amigos ( ) Professor ( ) Outros ( ) \_\_\_\_\_

**Como é a rotina diária quando não está na escola?** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**Observações:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXOS**

### ANEXO A: Tipos de GATOS



### Distratores de GATOS



## ANEXO B: Tipos de PÁSSAROS



## Distratores de PÁSSAROS



### ANEXO C: Tipos de MACACOS



### Distratores de MACACOS



### ANEXO D: Tipos de CÃES



### Distratores s de CÃES

