

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO DE LICENCIATURA PORTUGUÊS - INGLÊS

FERNANDA ALVES DE OLIVEIRA

**ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ASPECTUAL EM TEXTOS ESCRITOS  
POR ALUNOS SURDOS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA  
2013

FERNANDA ALVES DE OLIVEIRA

## **ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ASPECTUAL EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês, do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão (DACEX) e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como requisito para a obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rossana Aparecida Finau

CURITIBA  
2013



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO ASPECTUAL EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS SURDOS**

por

**FERNANDA ALVES DE OLIVEIRA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 27 de setembro de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rossana Aparecida Finau  
Orientadora

---

Prof. MSc. Lídia da Silva  
Membro Titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Andreis Witkoski  
Membro Titular

\* A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do curso.

À minha família, fonte inesgotável de amor e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Rossana Aparecida Finau, exemplo de professora e pesquisadora, por todo o apoio e dedicação.

Agradeço aos professores e alunos participantes dessa pesquisa, por possibilitarem todas as condições necessárias para a coleta de dados.

Não poderia deixar de agradecer também aos membros da banca examinadora, professoras Sílvia Andreis Witkoski e Lídia da Silva, pela atenção e contribuição ao meu trabalho.

Agradeço, imensamente a todos os professores do curso de Letras da UTFPR Curitiba, por todo o conhecimento e experiência compartilhada.

Agradeço aos meus colegas de curso que dividiram comigo os desesperos e as alegrias de um curso de graduação. Lembrarei com saudade dos anos que passamos juntos.

Agradeço ao meu namorado, Guilherme Carias de Oliveira, que me acompanha desde antes dessa jornada, aguentando minhas crises e compartilhando os momentos de felicidade.

Agradeço à minha irmã Vanessa, por todas as nossas conversas e os momentos de descontração.

Agradeço ao meu Pai Gilmar por todo o carinho e preocupação.

Agradeço à minha mãe Rosana, meu exemplo de mulher e profissional, por ser a minha maior incentivadora.

E agradeço, finalmente, a Deus por manter a minha fé e guiar todas as minhas escolhas segundo seus planos.

## RESUMO

OLIVEIRA, Fernanda Alves. **Análise da organização aspectual em textos escritos por alunos surdos**. 2013. 52 páginas. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras – Português/Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

O presente trabalho tem como objetivo investigar o uso do português escrito por surdos, focando na análise do emprego da categoria aspectual em textos de base narrativa. Para tal estudo, consideramos o português escrito como segunda língua para os surdos brasileiros e, por isso, tomamos como aporte teórico os conceitos acerca da formação de interlíngua no processo de aquisição de segunda língua de acordo com Jake (1998) e White (2003), como também a conceituação da categoria aspectual na língua portuguesa conforme Castilho (1968) e Comrie (1976) e em Libras segundo Finau (2004) e Silva (2010). O corpus da pesquisa consiste de produções escritas do gênero narrativo elaborados por alunos surdos do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, complementados por um questionário que visa traçar o perfil do informante. Os resultados da análise apontaram, em sua maioria, para a influência da aprendizagem tardia em Libras no desenvolvimento dos alunos, como também a formação da interlíngua no processo de aquisição de segunda língua a fim de preencher lacunas no seu conhecimento da língua alvo. Quanto a organização aspectual, percebemos que a maioria dos informantes fizeram uso da categoria aspectual imperfectiva do português, demonstrando conhecimento acerca dessa estrutura.

**Palavras-chave:** Aquisição de segunda língua. Formação de interlíngua. Libras. Português escrito. Aspecto.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Fernanda Alves. **Analysis of the aspectual organization in texts written for deaf students.**2013. 52 pages. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras – Português/Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

This work aims to show the results of a study about the use of written Portuguese by deaf students, focusing on the analyses on the aspectual organization in narrative texts produced by these students. For this purpose, we will consider the written Portuguese as a second language for the Brazilian deaf students. We adopted theoretical concepts concerning the formation of interlanguage in second language acquisition, according to Jake (1998) and White (2003), as well as the theoretical concept of the aspectual class in Portuguese, according to Castilho (1968) and Comrie (1976), and in sign language, according to Finau (2004) and Silva (2010). The corpus for the data analyses consisted of written texts of the narrative genre produced by deaf students who are in the 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades of a public elementary school, complemented by a questionnaire that aimed to outline the main characteristics of the students. The results show, in general, that the later acquisition of Libras by deaf students influenced the student's development of written Portuguese. At the same time, they point to the formation of interlanguage in the process of acquisition of written Portuguese, in order to fill in lacks in the target language. In relation to aspectual organization, we realize that the majority of participants used the imperfective aspectual category in Portuguese, demonstrating knowledge about this structure.

Key- words: Second language acquisition. Interlanguage. Libras. Written portuguese. Aspect

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sinal de cuidar.....	18
Figura 2 - Frase em Libras.....	19
Figura 3 - Sinal de perguntar.....	19
Figura 4 - Sinais de antes e depois.....	20
Figura 5 - Sinal de sempre.....	21



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Dados dos informantes .....</b>	<b>30</b>
---	-----------

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO BRASIL</b> .....	<b>12</b>
<b>3 A CATEGORIA ASPECTUAL</b> .....	<b>15</b>
3.1 CATEGORIA ASPECTUAL EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	17
<b>4 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE INTERLÍNGUA</b> .....	<b>23</b>
4.1 A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS .....	26
<b>5 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>28</b>
5.1 COLETA DE DADOS .....	28
<b>6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>30</b>
6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	30
6.2 AS PRODUÇÕES ESCRITAS.....	32
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>43</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>45</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA COLETA DE DADOS .....	45
APÊNDICE B – PROPOSTA DE PRODUÇÃO .....	46
<b>ANEXOS</b> .....	<b>47</b>
ANEXO A – PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	47

## 1 INTRODUÇÃO

Após décadas de lutas e manifestações em prol dos direitos dos surdos, somente no início do século XX pode-se observar mudanças e estudos significativos em relação ao reconhecimento da cultura e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como natural à comunidade do surdos. Atualmente, por meio de políticas públicas é assegurado o direito à educação bilíngue, como também acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização na sociedade. No Brasil, a Libras foi reconhecida por lei em 2002<sup>1</sup>, um progresso para a comunidade surda, pois o seu acesso de extrema importância para que o surdo possa se comunicar de forma eficaz, posto que há dificuldades em relação ao português oral. Entretanto, embora exista o recente reconhecimento da língua, ainda são poucas as pesquisas e trabalhos que abordam o sujeito surdo e sua cultura, dificultando a aceitação da Libras como a língua oficial no país e o seu ensino.

De tal forma, com vistas a refletir e provocar mudanças neste panorama faz-se necessário a realização de pesquisas sobre a estrutura da Língua de Sinais, como também sobre a comunidade surda. Um dos pontos que suscitaram questionamentos possíveis de estudo refere-se à organização aspectual na Libras e a interferência desta na aquisição do português escrito por surdos.

Considerando tais fatos, este trabalho tem como foco temático a aquisição do português escrito por surdos, destacando a análise do emprego da categoria aspecto em textos de base narrativa produzidos por estudantes do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, visto que esse tipo de texto parece propiciar maior recorrência do uso das relações temporais/aspectuais. Desse modo, aprofundaremos as reflexões sobre a estrutura da Libras, tema pouco explorado nas pesquisas linguísticas do Brasil, visando contribuir para a valorização da Libras como modalidade linguística, como também elucidar a importância da educação bilíngue para esses sujeitos, concebendo a aprendizagem do português escrito como oportunidade de desenvolvimento e interação social.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho estrutura-se em sete seções, apresentando as discussões necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e análise

---

<sup>1</sup> Lei 10.436/2002

dos dados coletados. Diante disso, após essa breve introdução, a segunda seção apresenta um apanhado histórico de proposições de ensino para os alunos surdos no Brasil. Na sequência, no capítulo 3, apresentamos a definição da categoria aspecto conforme Comrie (1976) e a marcação aspectual na língua portuguesa conforme Castilho (1968) para em seguida elencar as explicações teóricas de Finau (2004) e Silva (2010) sobre tempo e aspecto em Língua de Sinais, objeto de estudo desse trabalho. Na seção quatro, buscamos trazer as principais teorias referentes à aquisição da linguagem e formação de interlíngua segundo White (2003) e Jake (1998), relacionando com a aquisição da linguagem por surdos, como também a aquisição do português escrito segundo Brochado (2003) e Costa (2003).

Posteriormente, no capítulo cinco, explanamos acerca da metodologia e os procedimentos adotados para essa pesquisa, para em seguida, na seção seis, apresentar a análise dos textos escritos pelos surdos com base nas teorias abordadas por esse trabalho, concluindo com a apresentação dos resultados e considerações finais no último capítulo.

## 2 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO BRASIL

Os surdos enfrentaram inúmeras dificuldades ao longo da história, foram silenciados e ignorados por muitos anos, sendo considerados deficientes, seres incapazes. Nesse período, foram submetidos a tratamentos para desenvolver a fala e a audição, na tentativa de aproximá-los da “normalidade” da sociedade, sendo por muitas vezes proibidos de utilizar a Língua de sinais. Essas medidas dificultaram a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos, pois eram muitos os obstáculos para aprender a língua oral e escrita.

Segundo Quadros (1997), a educação dos surdos no Brasil por muito tempo privilegiou a proposta oralista, buscando a “recuperação” da pessoa surda, ou como a concepção denominava “deficiente auditivo”. Esta abordagem de ensino enfatiza a língua oral, suprimindo a sinalização, desconsiderando estudos que mostram que o processo de aquisição da língua falada por surdos não ocorre da mesma forma que acontece com uma criança ouvinte. Dessa forma, o método de ensino precisa ser diferenciado para os surdos, pois são sujeitos com uma realidade diferente que precisa ser considerada e respeitada.

O oralismo é considerado por muitos pesquisadores como a imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre uma minoria linguística (os surdos). De acordo com Duffy<sup>2</sup> apud Quadros (1997), as crianças surdas que passaram pelo ensino oralista não têm as mesmas condições de competir com seus pares ouvintes, pois somente 10% são alfabetizados e a média de leitura e da escrita dos alunos com o segundo grau completo corresponde à quinta série.

Após o aparente fracasso da concepção oralista para o ensino de surdos, conforme Quadros (1997) surge a metodologia que permite o uso da Língua de Sinais para o desenvolvimento da linguagem da criança. Entretanto, nessa abordagem a Língua de Sinais é apenas uma ferramenta para o ensino da língua oral, a sinalização é realizada sob os aspectos gramaticais do português, ou seja, não há a utilização da Libras e sim o português sinalizado, uso que é denominado

---

<sup>2</sup> DUFFY, J.T. Ten Reason Allowing Deaf Children Exposure to American Sign Language. San Diego: Dawn Sign Press, 1987.

bimodalismo. Essa abordagem é muito criticada pelos teóricos, pois mistura-se a estrutura de duas línguas diferentes:

O bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado (Duffy, 1987; Ferreira e Brito, 1990) tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares. (QUADROS, 1997, p.26)

Diante desse fato, enfatizamos a importância da aprendizagem da Língua de Sinais para o surdo como primeira língua, um ensino que permita o aprendizado da língua de forma espontânea entre sujeitos da comunidade. Atualmente, após pesquisas e estudos que comprovaram a ineficácia do oralismo e do bimodalismo, a comunidade científica propõe o bilinguismo como encaminhamento de ensino/aprendizagem, ou seja, os surdos devem ter acesso a sua língua materna mediante experiência linguística, no caso do surdo brasileiro, a Libras, como também aprender a língua oficial do seu país.

Entretanto, diferentemente das crianças ouvintes, que desde seu nascimento estão expostas às manifestações linguísticas de sua língua materna, através das trocas comunicativas que acontecem ao seu redor, no caso da maioria das crianças surdas, esse contato com a língua mãe, sinalizada, dificilmente ocorre, pois a sociedade não está preparada para inserir esse indivíduo na interação com pessoas fluentes em Libras, devido a falta de esclarecimento da população e ao preconceito que ainda persiste em relação às Línguas de Sinais. Dessa forma, os surdos são mergulhados no universo da língua oral, por meio de sistematização, sem vivenciá-la naturalmente. Além disso, o contato com a Língua de Sinais tardiamente pode acarretar dificuldades de aprendizagem, visto que há a possibilidade de não atingirem proficiência em sua língua.

Desse modo, considerando que a maioria dos surdos não possuem contato ou apresentam dificuldades em relação ao português oral, a base para o aprendizado do português escrito é a Língua de Sinais. Por isso, de acordo com Quadros (1997), é de extrema importância o ensino bilíngue para os surdos, ou seja, o aprendizado da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2), pois desse modo os surdos conseguem desenvolver melhor suas

capacidades linguísticas, ampliam seu conhecimento de mundo, valorizando e respeitando a Língua de Sinais e a cultura do surdo.

Diante disso, em seguida, para compreender a estrutura da Língua de sinais e o emprego da categoria aspecto, objeto de estudo desse trabalho, apresentamos as teorias que norteiam nossa análise.

### 3 A CATEGORIA ASPECTUAL

Com o intuito de investigar e verificar ocorrências do uso de estruturas linguísticas da Língua Brasileira de Sinais no português escrito por surdos apresentaremos nesse capítulo o subsídio teórico acerca da categoria aspectual em língua portuguesa segundo Castilho (1968) e Comrie (1976) e em Língua de Sinais conforme os trabalhos de Finau (2004) e Silva (2010)

De acordo com Castilho (1968), a categoria aspectual é o indicador da duração ou desenvolvimento do processo e do estado expressos pelo verbo. O autor observou, na língua portuguesa, recursos lexicais e morfossintáticos para determinar quatro possibilidades aspectuais: imperfectivo, perfectivo, iterativo e indeterminado. Segundo Castilho (1968, p. 14):

Se a ação verbal indica uma duração, temos o aspecto imperfectivo; se uma ação cumprida, contrária à noção de duração, o aspecto perfectivo; se uma ação repetida, o aspecto iterativo; se nada disso vestindo-se o verbo de um tom virtual, indiferente à atualização por qualquer categoria (e no caso interessa-nos a ausência de categoria aspectual), teremos o aspecto indeterminado.

Em seu trabalho, Castilho buscou estudar a categoria aspectual no português e os recursos que a língua dispõe para expressá-lo. Dessa forma, no interior das quatro possibilidades aspectuais, o autor observou nuances. Na categoria aspectual imperfectivo há três subdivisões: o aspecto imperfectivo inceptivo que refere-se a duração dos primeiros momentos da ação, como podemos observar no exemplo a seguir<sup>3</sup>:

(1) Começa aí, nesses primeiros meses invernosos de 22.

O aspecto imperfectivo cursivo que apresenta o processo em desenvolvimento, mas não se conhece nem o começo e nem o fim da ação:

---

<sup>3</sup>Os exemplos dessa seção encontram-se em: CASTILHO, Ataliba T. de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. In: *ALFA*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1968.



(2) Você fala, fala, fala, mas também não faz nada.

E o aspecto imperfectivo terminativo que indica o término da ação após um período de duração:

(3) Terminada a festa, retiraram-se os candidatos.

Posteriormente, Castilho (1968) apresenta as duas divisões do aspecto perfectivo, que indica precisamente o início e o fim de um processo. São eles:

- Perfectivo pontual, indicador de um processo que acaba tão logo que começa:

(4) Fecho os olhos para não ver.

- Perfectivo resultativo que indica o resultado após o término da ação.

(5) O meu dia já está estragado.

Já o aspecto iterativo, segundo Castilho (1968) refere-se a ação repetida e pode ser vista como um coletivo de ações durativas (iterativo imperfectivo) ou pontuais (perfectivo), como podemos observar nos exemplos, respectivamente:

(7) Eu sei que falam de mim

(8) “Pediam-lhe o número, fazia a ligação, escutava a conversa”

E por fim, o aspecto indeterminado que caracteriza-se por não ser nem imperfectivo nem perfectivo, pois não há marcação para o aspecto e nem para tempo, como por exemplo na frase “A Terra gira em torno do Sol”. (Castilho, 1968 p.103).

Ainda sobre a categoria aspectual, o estudioso Comrie (1976) afirma que essa categoria se define em função dos diferentes modos de se observar a constituição temporal interna de uma situação e pode se referir a traços de

naturezas diversas. De acordo com o pesquisador o aspecto pode se manifestar em duas estruturas: aspecto gramatical e lexical. O aspecto gramatical refere-se as distinções gramaticais que são marcadas na morfologia, principalmente por meio de verbos auxiliares e morfemas derivacionais e flexionais. De acordo com Silva (2010), o aspecto gramatical em português é marcado pelos morfemas “ou” ou “ava”. Já, o aspecto lexical caracteriza-se por propriedades aspectuais inerentes ao verbo e a outros itens lexicais empregados pelo enunciador.

Assim, concluímos as principais propostas que referenciarão a nossa análise sobre a aspectualidade nos textos escritos em língua portuguesa por alunos surdos no ensino fundamental. Na próxima seção, apresentaremos as teorias referentes ao aspecto na Língua Brasileira de Sinais.

### 3.1 CATEGORIA ASPECTUAL EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

De acordo com Finau (2004), a aspectualidade na Língua de Sinais é marcada pela semântica do verbo e sua composicionalidade com argumentos verbais, como também por meio de flexões, ressaltando ainda que algumas relações aspectuais podem marcar o tempo na sentença. Segundo Finau (2004, p.118):

Na LIBRAS, o verbo deve ser olhado não só em sua lexicalidade, mas em sua composição dentro da sentença, merecendo destaque, nesse sentido, as possíveis flexões gramaticalizadas para denotar aspectualidade. Dessa maneira, os verbos podem ser marcados, diretamente, para valores aspectuais, por exemplo, com a alteração dos movimentos em sua frequência, intensidade, duração, amplitude, direção, etc. Essas marcas podem ocorrer, também, nos operadores temporais, como os advérbios e, até, em adjetivos e substantivos, para expressar, por exemplo, eventos iterativos, imperfectivos e perfectivos.

Desse modo, Finau (2004) afirma que a leitura aspectual é feita por meio do valor semântico dos verbos e seus complementos, como também pelas flexões gramaticais, realizada nos parâmetros de movimento, configurações de mãos, articulação dos braços e expressão facial/e ou corporal, devido a Libras ser uma língua viso- gestual, ou seja, um sistema linguístico que utiliza-se de um conjunto de elementos manuais, corporais e faciais que fazem parte da articulação e significação

do sinal. Além disso, de acordo com Levinson<sup>4</sup> apud Finau (2004), alguns elementos da referência aspectual/temporal na Libras podem ser identificadas por meio de informações inseridas, indiretamente, na estrutura linguística e assim o valor aspectual é presumida por default.

A pesquisadora observou a manifestação de três categorias aspectuais em Libras, são elas: imperfectiva, iterativa e perfectiva. Para a marcação do aspecto imperfectivo, percebeu-se que o sinal da situação torna-se mais lento e contínuo, sendo que a direção, geralmente, é mudada de direta para semiarco. O parâmetro expressão facial também é modificado. Vejamos o exemplo destacado por Silva (2010):



**Figura 1 - Sinal de cuidar**  
**Fonte: Silva (2010, p.74)**

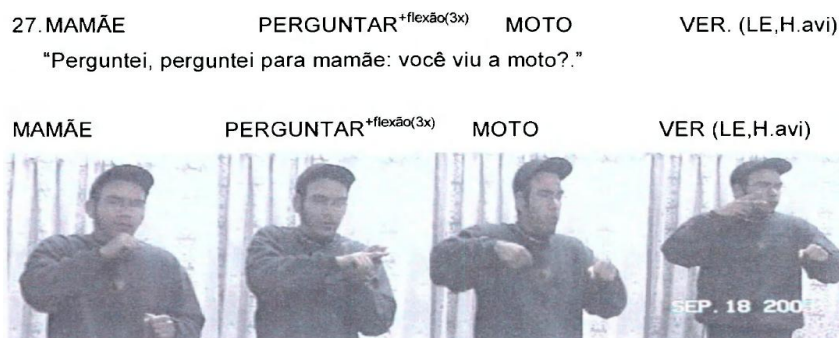
Conforme Silva o verbo cuidar é produzido com a mão passiva fechada em configuração de S colocada à frente do corpo. A mão ativa configura-se em V e leva o pulso a tocar no peito da mão passiva. O movimento gerado pelo contato dos pulsos é curto e firme. Além disso, haverá mais de uma vez o contato dos pulsos e o afastamento da mão passiva será mais alongado em relação ao afastamento realizado na produção do sinal da raiz, exemplificando a marcação do imperfectivo.

Já o iterativo, segundo Finau (2004), pode ser expresso através de sinais que têm a realização mais rápida e que ocorrem com mais modificações do

---

<sup>4</sup> LEVINSON, S. C. *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Massachusetts Institute of Technology: A Bradford Book, 2000.

parâmetro e configuração de mãos e articulação de braços, como podemos observar no exemplo de sua tese.



**Figura 2 - Frase em Libras**  
**Fonte: Finau (2004, p.107)**

Na sentença em Libras, destacada na imagem, percebe-se a repetição do sinal perguntar três vezes, sugerindo reiteração, ou seja, marcação iterativa da situação.

E por último o aspecto perfectivo que é realizado com movimentos abruptos e retos a fim de marcar uma situação pontual, como vemos na ilustração do sinal perguntar.

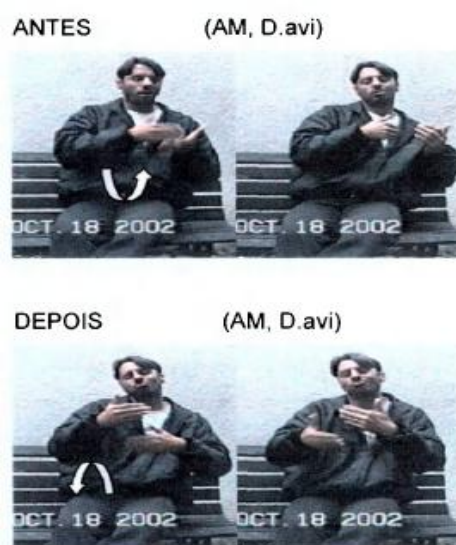


**Figura 3 - Sinal de perguntar**  
**Fonte: Silva (2010,p.72)**

De acordo com Silva (2010), a figura acima nos mostra que a mão passiva está configurada em B com os dedos voltados para o espaço neutro paralelo ao corpo. A mão ativa configura-se em D e realiza um movimento breve e abrupto sobre a palma, expressando, dessa forma, perfectividade.

Finau (2004) também ressalta alguns itens lexicais recorrentes na Libras para expressar a graduação aspectual entre eventos do passado e do futuro, como os sinais para os dias da semana, meses do ano, horas, entre outros. Outro exemplo refere-se aos operadores ANTES e DEPOIS, marcando o tempo passado e o futuro, respectivamente.

Entretanto, há a possibilidade de se utilizar esses sinais para marcar a aspectualidade também, como no exemplo a seguir ressaltado por Finau:



**Figura 4 - Sinais de antes e depois**  
**Fonte: Silva (2010, p.68)**

Segundo a autora, a direção do movimento em círculo vertical para trás ou para frente determina se a ação é no passado ou futuro, mas no exemplo, no caso de ANTES, a mão direita é deslocada para trás e para baixo ao redor da esquerda, sendo repetido duas vezes. Já no caso de DEPOIS, o movimento é realizado ao contrário.

Além desses itens, outro sinal elencado por Finau (2004, p.71) “para marcar intervalos de tempo no passado e no futuro é o SEMPRE”. Esse sinal configura-se com a mão direita em formato de V, na posição vertical e deslocada em um movimento de cima para baixo.



**Figura 5 - Sinal de sempre**  
**Fonte: Finau (2004, p.72)**

Em seu trabalho, a pesquisadora identificou que o sinal de SEMPRE pode ser realizado com ambas as mãos, no mesmo lugar, sem intensificação da expressão facial, denotando a repetição de um acontecimento e correspondendo a marcação aspectual iterativa. Assim, a autora ressalta que a aspectualidade em Libras também pode ser expressa por itens lexicais.

Partindo desse conceito e considerando a teoria de Comrie (1976) acerca do aspecto lexical e gramatical, podemos nos remeter também a teoria de Jake (1998) sobre a ordem de aquisição dos morfemas. De acordo com a linguista, de início são adquiridos os morfemas lexicais ou de conteúdo, unidades que se referem a significação extralinguística, para posteriormente ativar os morfemas gramaticais, elementos da estrutura interna da língua.

Ainda sobre essa questão, considerando a aquisição do aspecto por surdos, Silva (2010) percebeu que uma criança reconhece os traços semânticos que compõem o verbo e produzem o aspecto lexical, antes da apreensão do aspecto gramatical, onde a criança precisa identificar a presença de afixos flexionais presos a raízes verbais, atribuir-lhes valor gramatical como elemento funcional, e identificar variações morfológicas no âmbito dessa classe.

Além disso, a linguista apresenta em sua pesquisa a hipótese da primazia do aspecto, considerando que o processo de aquisição da categoria aspectual pode ser anterior a da categoria temporal na aquisição de segunda língua.

De acordo com Jakobson<sup>5</sup>, apud Silva (2010), há discussões na área científica apontando que as crianças nas primeiras etapas da aquisição de uma língua natural, compreendem o aspecto e que somente após um período de maturação adquirem a noção temporal, iniciando pelo passado.

Dessa forma, por meio da explicação da estrutura linguística e da aquisição da categoria aspecto em Libras, buscaremos observar nos textos escritos por

<sup>5</sup>JAKOBSON, J. L. et al. Prelinguistics features of adult speech to infants and small children. In: Child Development, 1986.

surdos, a produção das marcas aspectuais no português dos surdos em processo de aquisição da L2. Para isso, na próxima seção, faz-se necessário a apresentação e reflexão acerca de teorias referentes a aquisição de segunda língua e a construção da interlíngua para entender esse processo.

## 4 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E CONSTRUÇÃO DE INTERLÍNGUA

Neste capítulo, faremos uma apresentação das propostas teóricas sobre o processo de aquisição de linguagem que guiarão nosso olhar para a análise dos textos escritos pelos alunos adquirindo essa modalidade linguística como segunda língua.

Nesse sentido, Quadros (1997) afirma que para os surdos, a Língua de Sinais é uma língua natural, porque é adquirida de forma espontânea em contato com pessoas que usam essa modalidade linguística, diferentemente da língua oral que é aprendida de forma sistematizada, sem interação. Muitas vezes, o processo de aquisição da Libras por surdos é tardio, devida a imposição da cultura oralista defendida pela sociedade. Assim, essa exigência pode causar dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos, pois há obstáculos para os surdos aprenderem a modalidade oral e esses acabam assimilando a língua de forma incompleta.

Partindo dessas premissas, consideramos, neste trabalho, a aquisição do português escrito pelos surdos como L2, sendo a Língua de Sinais a L1, pois através do processo de educação bilíngue, o surdo adquire a Libras naturalmente, através do input linguístico, e a L2 é desenvolvida a partir das habilidades linguísticas já desenvolvidas pelo surdo na aquisição da L1.

Dessa forma, é importante apresentar explicações teóricas tanto de aquisição de L1 quanto de L2, visto que os processos são diferentes, mas se complementam. De acordo com White (2003), a aquisição da primeira língua se dá por meio da interação com o ambiente. O estágio inicial é considerado o acesso à gramática Universal, ou seja, um conjunto de princípios, que são universais a todas as línguas em consonância com parâmetros, regras disponíveis que são selecionadas pelos aprendizes de acordo com os estímulos linguísticos recebidos.

UG constitutes the child's initial State (So), the knowledge that the child is equipped with in advance of input. The primary linguistic data (PLD) are critical in helping the child to determine the precise form that the grammar must take. As the child takes account of the input, a language-specific is built up, and parameters of UG are set to values appropriate for the



language in question. The grammar (G) may be restructured over the course of the time, as the child becomes responsive to different properties of the input. (WHITE, 2003, p 2).<sup>6</sup>

Em relação ao processo da aquisição da segunda língua, ao que se refere à fase inicial, White (2003) propôs três hipóteses: o acesso total à gramática universal, o nulo e o parcial direto e indireto. A primeira hipótese afirma que os princípios da gramática Universal (GU) estão inteiramente disponíveis para os aprendizes da segunda língua. Já para a hipótese de acesso nulo não há acesso à GU na aquisição de L2, devido a teoria do período crítico de Chomsky. Segundo essa abordagem, há uma idade limite para a aquisição e após este período os falantes apresentam dificuldade, pois não há mais o acesso ao conjunto de parâmetros e princípios inatos.

Para este trabalho, considera-se o acesso parcial à GU, ou seja, o acesso aos princípios da gramática universal via L1: o acesso indireto à GU. A aquisição de segunda língua ocorre por meio da estrutura da língua materna. O aprendiz tenderá a transferir os valores paramétricos da primeira língua para a segunda até a estabilização dos conhecimentos da L2.

Nesse processo, segundo White (2003) as dificuldades da aquisição de uma segunda língua pode-se referir ao conflito com outros sistemas cognitivos, pois o aprendiz de L2 teria que reformular os parâmetros, de L1 para L2. Dessa forma, há a construção de uma interlíngua, um sistema composto pelos princípios da L1 e L2, ou seja, o falante baseia-se nos conhecimentos de sua L1 para construir a gramática da L2. É importante ressaltar, conforme White (2003), que a interlíngua é um sistema linguístico autônomo, que tem sua própria gramática e não apenas arranjos linguísticos. Esse sistema difere-se da estrutura da primeira língua e da segunda.

Nessa mesma perspectiva, Jake (1998) considera a construção da interlíngua no processo de aquisição de segunda língua, a formação de um sistema linguístico constituído pela estrutura da língua alvo (L2) em combinação com a língua materna (L1), ou seja, o aprendiz utiliza-se de elementos da língua materna,

---

<sup>6</sup>A gramática universal constitui o estado inicial, o conhecimento que a criança possui antes do input. Os primeiros dados linguísticos são fundamentais e ajudam a criança a determinar o formato que a gramática deve tomar. À medida que a criança recebe o input, a linguagem específica é construída e os parâmetros da GU vão sendo adaptados de acordo com a língua alvo. A gramática vai sendo reestruturada ao longo do tempo, quando as crianças estiverem sensíveis a diferentes inputs. (Tradução nossa)

reajustados e recombinados, transitando entre as estruturas da L1 e L2, visto que possui um conhecimento imperfeito da língua alvo.

Um dos exemplos que Jake (1998) apresenta é a frase “In the lake of Maraicabo was discovered the oil”<sup>7</sup>, de um falante cuja L1 é a língua espanhola e possui nível intermediário no estudo da língua inglesa. Com esse excerto, Jake explicita o uso de uma estratégia da L1 para suprir uma lacuna sintática/ lexical na língua alvo. Na língua inglesa, há o uso do “there” em uma construção intransitiva a fim de enfatizar o final da frase. Entretanto, no exemplo houve a utilização de uma estratégia diferente para o mesmo objetivo, inverteu-se o sujeito - verbo, construção característica da língua espanhola. Desse modo, verificou-se que o falante utiliza-se da estrutura da L1 a fim de atingir um objetivo comunicativo na língua alvo, pois não possui total domínio da estrutura dessa.

Já em Língua de Sinais, destacamos a manifestação da interlíngua nas sentenças do trabalho de Santos (2009). As produções são de alunos surdos, usuários de Libras, entre 10 e 18 anos, cursando a 3º ou 4º série do ensino fundamental. As principais marcas de interlíngua encontradas na pesquisa de Santos refere-se a troca da ordem das palavras na sentença, ocorrendo o uso da estrutura da Libras e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa na tentativa de apropriação e domínio da língua, o que gerou trocas na estrutura sintática e construções inadequadas, como nos exemplos a seguir<sup>8</sup>:

(1) “gosta elea casa”

(2) “Eu milho é gosta”

Nos exemplos (3) e (4) Santos (2009) observou falhas na concordância nominal de gênero/número e concordância verbal. Segundo a pesquisadora, essas marcas, muitas vezes, são consequência do uso de generalizações, devido à influência de outros termos presentes na sentença.

(3) “Jesus é nosso vida”

---

<sup>7</sup>No lago de Maracaíbo foi descoberto óleo.

<sup>8</sup>Os exemplos desse capítulo encontram-se em: SANTOS, Fernanda M. A. dos. **Marcas de Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em Língua Portuguesa**. 2009. 254f. Tese (Mestrado em letras) - UFBA, Salvador, 2009.

(4) "João ele muito bom também fazem coisas"

Muitas produções apresentaram também o uso inadequado dos elementos de ligação, sentenças (5) e (6), aspecto comum na escrita inicial dos surdos, por serem pouco frequentes ou não haver correspondência na Língua de Sinais Brasileira, revelando a presença da interlíngua por meio do uso incoerente de elementos da língua alvo.

(5) Ester gosta do forró de andar de jegue e da soltar balão

(6) eu gosto de muito você boa

Desta forma, com base na teoria aqui explicitada, buscaremos analisar a aquisição do português escrito por surdos e a formação da interlíngua nesse processo por meio da observação da categoria aspectual em textos narrativos escritos por alunos surdos. Diante disso, em seguida, apresentaremos os pressupostos teóricos acerca da aquisição do português escrito por surdos a fim de refletir sobre esse processo e embasar a análise dos dados.

#### 4.1 A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS

A primeira vista as produções escritas de um surdo apresentam "erros", construções que não correspondem a escrita formal do português. Entretanto, estas, na maioria das vezes, mesmo com as inadequações, cumprem com os objetivos comunicativos e são compreendidas. Como já postulamos nesse trabalho, muitas teorias linguísticas consideram a Língua de Sinais como a primeira língua do surdo e o português escrito como a segunda e há a interferência dessa na aquisição da escrita.

De acordo com Kato<sup>9</sup>apud Costa (2003), os aprendizes ouvintes baseiam-se na língua oral para produzir a escrita, assim muitos dos "erros" são mostras da interferência da fala. Dessa forma, esse princípio se aplicaria para a aquisição da

---

<sup>9</sup>KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

escrita pelos surdos, mas como estes, em sua maioria, não tem acesso a língua oral há a interferência da Libras.

Segundo Costa (2003), isto explicaria o fato da escrita inicial do surdo apresentar muito da estrutura da Língua de Sinais, como por exemplo, o não uso de artigos, preposições, conjunções, pois esses elementos são, muitas vezes, dispensáveis na Libras ou o não uso da flexão de tempo verbal, nem de pessoa e número, pelo fato de Libras possuir verbos que não são marcados.

Costa (2003) ressalta ainda a pesquisa da linguista Vallentini<sup>10</sup> sobre a apropriação da escrita por surdos, através da rede telemática. Esse trabalho mostra que na fase inicial de aprendizagem aparecem predominantemente características da Libras na escrita, mas à medida que o aprendiz avança no processo, traços da Libras se mesclam com traços de português até a estabilização do aprendizado do português escrito.

Nessa mesma abordagem, Brochado (2003) adota o conceito de interlíngua no processo de aquisição de escrita e afirma que há um estágio que os aprendizes utilizam-se das regras da L1 para melhorar seu desempenho na L2. Assim, conforme a autora: “uma interlíngua se caracteriza por expressão rudimentar, pequenos problemas de compreensão, erros de morfologia (concordância nominal, morfologia verbal), uso de estratégias de comunicação para solucionar problemas que surgem durante a interação, entre outros” (BROCHADO, 2003, p. 313). Dessa forma, muitos dos desvios linguísticos na escrita dos surdos caracterizam-se como interlíngua.

A partir disso, Brochado (2003) investigou o processo de aquisição de escrita de alunos surdos de 2º, 3º e 4º série do ensino fundamental, usuários da Libras e concluiu que essas crianças são capazes de se apropriarem de uma segunda língua sem o apoio da oralidade. Além disso, verificou que a aquisição da língua portuguesa escrita pelos surdos é mediada pela Língua de Sinais.

Desse modo, considerando os resultados apresentados pela pesquisadora, pode-se concluir que um bom desempenho na L1 contribui para a aquisição do português escrito por surdos, comprovando assim a necessidade de um ensino bilíngue para a comunidade surda a fim de propiciar melhores condições para o desenvolvimento desses alunos.

---

<sup>10</sup> Valentini, CB. **A apropriação da leitura e escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede telemática.** [Dissertação/Mestrado em Psicologia]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 1995.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, preliminarmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica referente à aquisição de linguagem e formação de interlíngua, focalizando a aquisição do português escrito por surdos, como também teorias acerca da categoria aspecto em português e na Língua Brasileira de Sinais. Assim, esta pesquisa possui caráter exploratório – qualitativo, buscando analisar os dados coletados e observar o emprego da categoria aspecto à luz das teorias linguísticas. Para tanto, utiliza-se as obras de Castilho (1968), Comrie (1976) Finau (2004), Jake (1994), Quadros (1997), Silva (2010), White (2003).

Considerando também que a categoria aspectual pode se manifestar através de elementos do discurso do falante, indo além do verbo, adotamos para o nosso trabalho o tratamento composicional: o estudo da composição da sentença e a formação morfológica a fim de observar a construção dos valores aspectuais. Segundo Silva (2010), a análise composicional do aspecto é aquela onde a compreensão aspectual de um enunciado considera a relação da semântica do radical do verbo, os morfemas flexionais, perífrases verbais, argumentos e adjuntos verbais. Com isso, definimos o aporte teórico que norteará a nossa análise e passamos para a descrição da realização da coleta de dados.

### 5.1 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com 13 alunos surdos do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental de um colégio público da cidade de Curitiba-PR, com o intuito de conhecer os perfis e o histórico escolar dos informantes<sup>11</sup>. As salas de aula dos participantes eram compostas somente por alunos surdos e estes eram auxiliados por intérpretes.

A pesquisa ocorreu, primeiramente com 5 alunos do 8º ano, com idades entre 17 e 14 anos e em uma segunda etapa com 3 alunos do 7º ano e 5 alunos do

---

<sup>11</sup>C.f Apêndice A.

9º ano, com idades entre 13 e 19 anos. Nas duas fases, todos os procedimentos foram realizados durante duas aulas de 50 minutos. Nesse momento, tivemos a oportunidade de conversar com a professora regente sobre os alunos e registrar em notas de campo informações que poderiam ser relevantes para a nossa pesquisa.

Abordamos os alunos de forma natural e omitimos o principal objetivo da pesquisa, apenas esclarecemos que era uma atividade de escrita para a aula de português, a fim de não modificar e influenciar o comportamento dos informantes. Juntamente com a professora e a intérprete na sala, ativamos o conhecimento prévio dos alunos em relação ao vídeo e à atividade e realizamos brevemente a modalização do gênero narrativo no quadro, para então, apresentar a proposta de escrita<sup>12</sup>.

Segundo Schneuwly et al (2004), os gêneros são uma base de orientação para uma ação discursiva, uma prática social que tem sua estrutura definida por um objetivo específico. Dessa forma, buscamos, através do gênero narrativo, contextualizar a atividade dos alunos e coletar os dados por meio de uma situação comunicativa. Optamos pela proposta de uma narrativa, pois nas características estáveis desse gênero há a definição do tempo e da ação e há grande possibilidade de encontrarmos o emprego da categoria aspecto, objeto de estudo desse trabalho.

Para a realização da proposta, os alunos assistiram ao vídeo “Os reis do circo<sup>13</sup> do desenho animado Tom e Jerry e deveriam relatar a história que observaram, sem a interferência leitora das professoras. Os informantes pediram para assistir mais de uma vez a animação, ficaram empolgados e dedicaram-se a escrita do texto.

Assim, a partir da coleta de dados, analisaremos as produções de cada informante considerando seu perfil e histórico de aprendizagem, como também o desenvolvimento dos alunos de acordo com a série escolar.

---

<sup>12</sup> C.f Apêndice B

<sup>13</sup> Tom e Jerry. “Os reis do circo”. 1980. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=LmK9tkl4hwk>> Acesso em 29 ago. de 2013. 22:34

## 6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo irá apresentar as discussões referentes às 13 redações coletadas por meio da proposta de produção escrita para alunos surdos do 7º, 8º e 9º ano elaborada para essa pesquisa. Entretanto, primeiramente, voltamos nosso olhar para os questionários dos 13 alunos a fim de conhecer os participantes e identificar informações que podem ser importantes durante nossa análise. Os alunos responderam as seguintes perguntas: Idade; Se os pais eram ouvintes ou surdos?; Eram oralizados?; Desde qual idade utilizava a Libras? E suas opiniões acerca da língua portuguesa. Apresentaremos a seguir as principais informações obtidas através dessas questões.

### 6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Por meio dos questionários aplicados, realizamos o reconhecimento dos participantes dessa pesquisa. Identificamos os informantes através de suas iniciais e reunimos os principais dados na tabela 1.

**Tabela 1 - Dados dos informantes**

INFORMANTE	IDADE	SÉRIE (ANO)	IDADE DE AQUISIÇÃO DA LIBRAS
G. L	13	7º	12
D.C	14	7º	6
F.A	12	7º	9
L.C	15	8º	4
S.H	14	8º	4
M.B	13	8º	4
Z.C	14	8º	4
T.A	17	8º	5
E.C	14	9º	9
R.P	17	9º	5
J.R	19	9º	5
G.O	17	9º	8
L.G	15	9º	9

Além disso, por meio das respostas dos alunos e da observação e conversas com a professora, que foram registradas em notas de campo, levantamos importantes informações acerca do histórico escolar desses estudantes.

Constatamos que a maioria dos informantes entraram em contato com a Libras tardiamente, apenas em idade escolar, após os 6 anos. De acordo com o relato da professora regente, muitos dos alunos estudaram, anteriormente, em escolas regulares e foram submetidos a um ensino oralista. Dessa forma, supomos que o ensino formal da língua de sinais ficava em segundo plano nessas escolas. Apenas, as alunas do 7º L.C, S.H, M.B e Z.C relataram ter estudado em uma instituição de educação especial em Curitiba e ter tido contato com a Libras desde os 4 anos de idade.

Entretanto, apesar da imposição da aprendizagem do português pelas escolas, muitas vezes por meio do ensino oralista, os alunos mostraram-se interessados e motivados em relação a disciplina, como podemos constatar na resposta (1) da aluna Z.C e (2) do L.G:

(1) Eu gosto de escrever em português porque meu jeito tem vontade de escrever e desenhar, preciso aprender frase certa. (Z.C).

(2) Eu fui gostando e querendo aprender mais o português, e o português é muito bom pra quem tem dificuldades e pra quem quer aprender mais. (L.G).

Observamos também que as alunas que entraram em contato com a língua de sinais com 4 anos, declararam em suas respostas facilidade com o português escrito. Em contrapartida, os estudantes mais velhos que tiveram a aquisição tardia da Libras consideraram a língua portuguesa difícil e mostraram-se desmotivados, como podemos observar o depoimento (3) do informante E.C e (4) do G.O.

(3) Porque é aprender pouco médio porque eu muito preguição.(E.C)

(4) Porque é fácil e difícil pra mim de vez em quando tenho dificuldade de entender o português. (G.O)



Por fim, não podemos deixar de especificar o caso do informante L.G. Diferentemente dos colegas surdos, esse aluno utiliza aparelho auditivo e mostrou-se capaz de escutar e se comunicar oralmente, conseguindo entender a maioria das falas da professora. Demonstrou através de suas respostas gostar muito do português e ter facilidade em sua utilização, considerando-o uma importante ferramenta para superação de suas dificuldades.

Dessa forma, concluímos o reconhecimento dos participantes/autores de nossos dados e partimos para a observação e análise das narrativas produzidas por esses sujeitos.

## 6.2 AS PRODUÇÕES ESCRITAS

Iniciamos nossa análise com os textos dos alunos do 7º ano, para posteriormente, analisar as narrativas das séries subsequentes, a fim de verificar o desenvolvimento e a progressão desses conforme o nível escolar.

O primeiro informante, G.L, 13 anos, frequenta o 7º ano do ensino fundamental. Iniciou seus estudos em Libras apenas com 12 anos e não possui oralidade. Relatou apresentar muita dificuldade no entendimento e na escrita do português, mas gosta da disciplina e considera importante estudá-la. Em seu texto, encontramos a maioria dos verbos no infinitivo, produção que nos indica que o estudante está utilizando a estrutura da Libras, como podemos observar nas frases extraídas de seu texto:

(1) Gato mata rato pegar correr depois rato macaco. (G.L)

(2) Gato leão pular rato ah ah ah ah lindo. (G.L)

Segundo Quadros e Karnopp (2004), os verbos na Libras podem ser divididos em 3 categorias, são eles: os verbos simples que não se flexionam em pessoa e número e não incorporam afixos locativos, como por exemplo, os verbos conhecer, aprender, saber, amar, inventar, gostar, entre outros; os verbos com concordância (enviar, responder, perguntar, dizer) que podem ser flexionados em

pessoa, número e aspecto, mas não aceita afixos locativos e os denominados espaciais, verbos que incorporam os afixos locativos (colocar, ir, chegar). Dessa forma, percebemos que G.L apresenta grandes dificuldades em reconhecer quais são os verbos que necessitam de flexão na escrita do português, como podemos ressaltar em (1) e (2).

Em (1), observamos a tentativa de flexão em matar, verbo flexionado na Libras, o que pode nos indicar que o aluno transferiu a regra de sua L1 para a L2.

Além disso, o informante utiliza o item lexical adverbial “depois” para expressar continuidade. Conforme Finau (2004), essa é uma marca temporal típica da Libras e é empregada, geralmente, no início da narrativa, sendo utilizada para denotar tempo para toda a sentença ou até todo um turno de fala.

Também encontramos na sentença (1) o aspecto imperfectivo que pode ser presumido como forma default da Libras, pois a estrutura linguística está fornecendo pistas para essa interpretação. Desse modo, a graduação temporal em (1) é dada pelo verbo pegar, que lexicalmente tem valor perfectivo, em composição com a marca temporal depois, denotando assim o aspecto imperfectivo inceptivo, marcando o primeiro momento da ação e posteriormente sua continuidade.

A mescla das estruturas das duas línguas, nos mostra o processo de formação de interlíngua na aquisição do português escrito, como L2. Com base na teoria de Jake (1998), podemos perceber que os informantes utilizam a Libras como apoio para o seu desenvolvimento na língua portuguesa, pois possuem dificuldades em relação a essa.

Em seguida, o informante D.C, 14 anos, também aluno do 7º ano, estudou Libras desde os 6 anos de idade. Demonstrou em suas respostas interesse pela leitura de jornais e afeto pela professora de português. Na mesma turma, F.A de 12 anos, estudante da Libras há apenas 3 anos considerou o uso da língua portuguesa razoavelmente difícil, mas relatou que gosta muito de escrever e estudar em casa.

D.C e F.A, também utilizam-se do item lexical *depois* durante toda as suas narrativa para expressar continuidade, mas a maioria dos verbos dos textos estão flexionados, como podemos comprovar nos seguintes exemplos:

(3) Gato pegou rato no circo depois ele rato deixou elefante. (D.C)

(4) Parabéns gato depois gato usa bolinha um gato 4 leão usa bola depois pular alto canhão. (F.A)

A diferença entre os textos dos alunos pode confirmar a tese de Finau (1996) e Quadros (2008) de que os alunos que entram em contato com a Língua de Sinais tardiamente podem demonstrar mais dificuldades de aprendizagem.

O informante G.L, 13 anos, cujo texto apresentou mais interferência da Libras, de acordo com as informações de seu questionário, somente teve acesso ao ensino formal de Libras a um ano, diferentemente de D.C e F.A que iniciaram seus estudos em Língua de Sinais com 6 e 4 anos de idade, respectivamente.

Dessa forma, percebe-se que os estudantes que estão em contato com o ensino de Libras por um maior tempo possuem um melhor desempenho no português escrito no que diz respeito ao uso de marcadores aspectuais e temporais. Entretanto, podemos considerar que as três narrativas são uma descrição da história em Libras, pois apenas encontramos o uso do português escrito formal em períodos isolados, como pode ser visto nos exemplos dos informantes a seguir.

(5) Leão boca gato bola (G.L)

(6) Garrafa ah depois rato corre e gato (F.A)

Passamos então para a análise das 5 produções dos estudantes do 8º ano.

A estudante L.C, 15 anos, faz uso da Libras desde os 4. Relatou gostar de escrever todos os dias, pois dessa forma melhora seu desempenho na língua. Em seu texto, ainda percebemos a predominância do uso dos verbos no infinitivo e as frases estruturadas com base na Língua de Sinais.

(7) Jerry fica longre caio pula pula pula leão e Jerry. (L.C)

Na sentença (7), encontramos o uso do aspecto iterativo dado pelo uso da repetição do verbo pula a fim de marcar que a ação foi realizada várias vezes, exatamente como se marca na Libras, ou seja, realiza mais de uma vez o movimento do sinal para expressar repetição. Assim poderíamos dizer que essa produção tem interferência da Libras, mas esse fato nos gerou dúvidas, pois no

português, há também esse fenômeno, repetimos a palavra para enfatizar um acontecimento.

Já no excerto (8), podemos perceber que o valor da sentença é default imperfectivo marcado pela palavra sempre, marca da Libras que foi utilizada pelos surdos no português, pois a realização dessa expressão é recorrente em Libras para denotar continuidade.

(8) O Tom e o Jerry brincar muito sempre junto rato e gato (L.C)

Na sequência, as informantes S.H e Z. C, ambas com 14 anos, usuárias da Libras desde os 4 anos de idade, explicitaram ter facilidade em relação ao português e atribuíram isso ao fato de terem estudado, anteriormente, em determinada escola. M. B, 13 anos, também teve contato com a língua de sinais desde os 4 anos e relatou ter estudado na mesma escola que S.H e Z.C, ressaltando a importância dessa na sua aprendizagem. A instituição em questão refere-se a uma escola de educação especial para surdos, mas não obtivemos informação de como era o ensino nesse colégio.

Nas narrações produzidas por essas informantes verificamos um grande progresso na aprendizagem do português escrito. As três estudantes flexionaram os verbos e marcaram o passado em suas produções, como podemos observar em seus excertos:

(9) Jerry fugiu e entrou no buraco de madeira, mas o tom não conseguiu entrar. (M.B)

(10) O Tom está correndo pega o Jerry mas o Jerry entra .... o buraco dentro lugar macaco que tom esta assustado. (S.H)

Podemos considerar, através da análise dos textos<sup>14</sup> dessas 3 informantes, que houve a apropriação de certos aspectos da estrutura do português escrito e progressão na aprendizagem, conforme o esperado para sua série, mas ainda há

---

<sup>14</sup> C.f. Anexo A

grandes dificuldades em relação a estrutura das frases, paragrafação, construção do gênero textual.

Ainda nas narrativas de S.H e Z.C encontramos a utilização da palavra depois a fim de indicar a continuação do texto, como vimos também nos textos do 7º ano.

(11) Depois o Jerry esta engraçado que o elefante também engraçado. (S.H)

Entretanto, observamos na produção de M.B o emprego da palavra *após* ao invés de depois, o que mostra a superação da utilização da marca narrativa em Libras para o uso da estrutura linguística do português.

(12) Após o Jerry chamou o tom, o tom viu e quer pegar. (M.B)

Uma das possíveis explicações para o bom desempenho das estudantes poder estar relacionado a idade de aprendizagem da sua L1, como vimos nas teorias de White (2003) e Jake (1998). Os quatro informantes desse nível começaram a aprender Libras com 4 anos de idade, como também relataram um bom relacionamento com a Língua portuguesa.

Esse fato corrobora com a pesquisa de Brochado (2003), que atribui os bons resultados de surdos em língua portuguesa ao bom desempenho desses em sua língua materna, pois esta se tornaria uma mediadora no processo de aquisição da L2, proporcionando ferramentas de apoio até a estabilização da língua alvo.

Já o informante T. A, 17 anos, entrou em contato com a Libras aos 5 anos e também demonstrou interesse pela disciplina, declarando gostar de ler histórias infantis. Observamos em sua produção a flexão de alguns verbos durante a narrativa, como por exemplo, ver e cair. Podemos considerar que o estudante realizou a flexão desses verbos por causa de sua lexicalidade. A semântica do verbo expressa o acontecimento pontual perfectivo e dessa forma o informante conseguiu perceber que há a necessidade de flexão de passado. Pressupomos essa possibilidade, pois isso não ocorre com os outros verbos empregados no seu texto, como podemos perceber nas sentenças (13) e (14) retiradas de seu texto.

(13) Elefante e girrafa olhar gato correndo que procurar rato fugir. (T.A)

(14) Rato fugir gato viu ele entre casa dentro gato. (T.A)

Posteriormente, os cinco textos coletados no 9º ano apresentaram questões ainda distantes para o esperado nessa série. Os estudantes com idades entre 13 e 19 anos, mostraram perfis e níveis de aprendizagem discrepantes.

O informante mais velho, J.R, 19 anos, faz uso da Libras desde os 5 anos de idade. Declarou ter dificuldade em relação ao português e isso foi constatado em sua narrativa. Seu texto apresentou grande interferência da língua de sinais, como podemos observar na sentença a seguir.

(15) Tom vou pular foca e Tom Jerry vi muito Jerry e muito bola. (J.R)

A frase encontra-se truncada, mas com a tentativa de flexão no verbo ir com o intuito de marcar o futuro, e passado no verbo ver, o que pode demonstrar que o aluno conhece a estrutura, mas ainda não conseguiu apreender essa regra.

De acordo com Jake (1998), no processo de aquisição de linguagem, os morfemas lexicais são adquiridos antes dos flexionais. Desse modo, com base nessa teoria, podemos dizer que a construção em (6) deve-se a esse movimento de aquisição. O informante compreende o valor semântico dos morfemas lexicais, como também o conteúdo, reconhecendo a necessidade de utilizar certas estruturas para expressar passado, futuro, mas ainda há lacunas na aprendizagem dos morfemas flexionais. Essa ocorrência pode ser explicada por meio da teoria da ordem de aquisição explicitada por Jake.

Em seguida, a narração de E.C, 14 anos, observamos uma pequena progressão, pois o informante construiu toda a sua história conjugando os verbos no passado, embora errando no momento da flexão, como podemos observar nos verbos do exemplo (16).

(16) No circo Tom começo correr atas de Jerry entro no burraco. (E.C)

Contudo, a inadequação não compromete o entendimento da sentença e demonstra a tentativa de uso da estrutura do português, constatando novamente a

ordem de aquisição segundo Jake (1998) e a tese de Silva (2004) que verificou que as crianças em fase de aquisição de linguagem identificam os traços semânticos da sentença e produzem o aspecto lexical antes do aspecto gramatical.

Já na narrativa de G.O, 17 anos, encontramos a marcação aspectual imperfectiva dada pelo gerúndio no início do texto, mas também pode haver interferência do sinal COMEÇAR, recorrente em Libras para marcar aspectualidade.

(17) No circo tom começa correndo atrás do Jerry e tom não consegue dentro do circo. (G.O)

Podemos observar que o aluno marca o aspecto imperfectivo inceptivo, que segundo Castilho (1968) é utilizado no português para indicar os primeiros momentos da ação, flexiona os verbos em seu texto e faz a conjugação de acordo com o número, como por exemplo, em (18).

(18) Tom é atingido várias vezes com os personagens do circo que são vários tipos como a foca, o homem e os leões. (G.O)

Podemos comparar a sentença (18) de G.O, com a produção da aluna S.H no exemplo (19)

(19) O tom está correndo pega o Jerry. (S.H)

Nesse excerto a informante utiliza-se do aspecto imperfectivo cursivo para demonstrar que a ação está em progresso, mas sem o conhecimento de quando começou ou terminou diferentemente da sentença em (6) que há a marcação do início da atividade.

Em contrapartida, a produção de R.P, 17 anos, transpareceu muita dificuldade, confusão com a escrita de palavras, trocando, por exemplo, o verbo correr por comer, como vemos nos exemplos a seguir.

(20) No começo a comer atias de Jerry. (R.P)

(21) Tom Faze e entra numa barroco de elefante vou Feny resolve assusta eles e tom ferna. (R.P)

Entretanto, houve em (20) a marcação do aspecto imperfectivo inceptivo em português, que indica o início da ação, como explicado em Castilho (1968).

Em seu questionário R.P expôs sua dificuldade com a segunda língua. Relatou não gostar do português, porque as palavras são difíceis, e alegou preferência pela língua inglesa.

E por último analisamos a produção de L.G, 15 anos, cujo caso é diferente dos demais surdos. Esse informante tem audição parcial e utiliza aparelho auditivo. Iniciou seus estudos na língua de sinais com 9 anos.

L.G empregou as estruturas do português necessárias para a narrativa, sem nenhuma dificuldade aparente. Encontramos no texto a marcação do passado conforme o português formal e o emprego da marca aspectual imperfectivo cursivo, como podemos analisar em (22) por meio da expressão *estava correndo*, indicando a progressão de uma ação, conforme Castilho (1968), marcando a transgressão temporal da narrativa.

Encontramos também uma marca do português oral no texto do aluno, como podemos constatar na sentença (23) com a expressão “daí”.

(22) Uma vez tom estava correndo atrás do Jerry eles estavam no circo. (L.G)

(23) Dai jerry não parava de atormentar o tom. (L.G)

Diante das características particulares de L.G, não podemos fazer uma comparação com os outros informantes, a audição já modifica seu processo de aprendizagem.

Destarte, por meio da análise das produções dos 5 informantes do 9º ano, constatamos que os alunos tem um desempenho diferente aos dos estudantes do 8º ano. Acreditamos na hipótese de que essa diferença deve-se ao fato de os alunos do 9º ano terem adquirido a Libras tardiamente. A maioria dos estudantes desse grupo, tiveram o contato com a Língua de Sinais depois dos 8 anos de idade.



Percebeu-se também, que a maior parte da turma já está com idade avançada para estar no 9º ano do ensino fundamental. A idade ideal para esse nível seria 13 a 15 anos e os informantes se encontram com 17 a 19 anos de idade. Assim, sentem-se inferiorizados, desmotivados a estudar, pois estão na fase da adolescência e ambicionam trabalhar, conviver com pessoas da mesma idade, mas ainda estão presos ao ensino fundamental.

Além disso, os informantes R.P e E.C, alunos que apresentaram grandes dificuldades, expressaram uma afetividade negativa em relação ao português, relatando não saber e não gostar da disciplina, como podemos observar em suas respostas.

(24) Eu tem muito que mais menos portuguesa porque palavras difícil pouco português. (R.P)

(25) Eu não gosto português. Eu gosto muito inglês. (E.C)

Quanto ao emprego da categoria aspectual, percebemos que a maioria dos informantes fizeram o uso da categoria aspectual imperfectiva do português, constatando que os alunos já conseguem marcar o desenvolvimento da ação, suas propriedades internas. Entretanto, observou-se em seis das narrativas coletadas, o uso do item lexical depois para expressar temporalidade, vestígio da Libras no português escrito. Dessa forma, pode-se verificar a afirmação de primazia do aspecto defendida por Silva (2010). Conforme a pesquisadora, uma criança surda adquire a noção aspectual antes da aquisição de tempo em Libras.

Posto isso, a análise das narrativas nos mostraram esse mesmo movimento na escrita do português. Os informantes conseguiram marcar a aspectualidade, mas apresentam dificuldade perante a marcação temporal.

Assim, concluímos a análise e discussão dos dados e constatamos que houve a progressão de aprendizagem do português escrito como segunda língua. Contudo, nota-se isso mais fortemente nos textos do 8º ano. Acreditamos que esse resultado deve-se ao histórico de aprendizagem desses informantes, comprovando assim a proposição de que quanto mais cedo a criança adquirir a Língua de Sinais, melhor será desenvolvimento e aprendizagem.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias de aquisição de linguagem e a formação de interlíngua no processo de aprendizagem de L2, analisamos e investigamos a aquisição do português escrito e o emprego da categoria aspectual por surdos em textos do gênero narrativo. Para tanto, utilizamos o conceito de interlíngua de acordo com Jake (1998) e White (2003), a fim de explicitar a construção desse sistema linguístico como instrumento de apoio no processo de aprendizagem do português pelos surdos, como também explicações teóricas acerca da categoria aspectual na língua portuguesa conforme Castilho (1968) e Comrie (1976), e em Libras de acordo com Finau (2004) e Silva (2010).

A presente pesquisa se desenvolveu após a observação empírica das produções escritas de alunos surdos da 7º, 8º e 9º ano de uma escola pública da cidade de Curitiba-PR. A coleta de dados foi realizada por meio de uma simulação de uma aula de língua portuguesa, a fim de não influenciar o desempenho dos alunos em sala. Através desse contato, foi possível observar a realidade dos estudantes surdos nessa instituição e conhecer um pouco sobre o ensino que estes recebem. Esse momento foi de extrema importância para nossa pesquisa, pois trocamos informações com a professora, como também conversamos com os informantes e percebemos suas reações com a atividade.

De modo geral, os informantes apresentaram inúmeras dificuldades em relação ao português escrito. Constatamos por meio da análise, que os estudantes utilizam-se de estruturas da Libras para enfrentar lacunas no aprendizado da língua portuguesa. Além disso, os resultados apontaram para a possível interferência do bom desempenho em L1 para a aprendizagem da L2. Pode-se perceber que os informantes que tiveram contato com a Libras antes dos 6 anos de idade demonstraram um melhor desenvolvimento no português e progressão escolar do que os alunos que aprenderam Libras tardiamente.

Outro fator que nos chamou a atenção refere-se à afetividade referente a aprendizagem e a língua alvo. Esperávamos que os alunos demonstrassem repulsa ou algum bloqueio em relação ao português, devido ao fato de muitos deles terem estudado em escolas oralistas, sofrendo a imposição de uma cultura oral. Entretanto, os resultados contrariaram nossas expectativas. A maioria dos alunos mostraram ter

consciência da importância da aprendizagem de uma nova língua, nesse caso, o português escrito, explicitando a vontade de progredir nos estudos.

Em relação a marcação aspectual, percebemos que os alunos empregaram o aspecto imperfectivo, a fim de marcar um processo em desenvolvimento, conforme a língua portuguesa, mas para marcar o perfectivo, utilizaram-se das marcas lexicais dos verbos, pois alguns deles já expressam a noção de finitude da ação. Identificamos também a marcação do aspecto default em Libras, ou seja, a leitura aspectual, conforme Finau (2004), realizada através da interação entre princípios da semântica, pragmática e sintaxe. Dessa forma, o valor aspectual ou temporal pode ser modificado e interpretado de acordo com seus complementos, expressões temporais, advérbios, como também através do contexto.

Por fim, diante dos textos analisados percebemos as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na aquisição do português escrito como segunda língua, além das inúmeras barreiras para a aprendizagem de sua língua materna. Os informantes desse trabalho encontram-se em uma escola regular, participantes do processo de inclusão. Assim, a transmissão do conhecimento para esses estudantes é realizada através da tradução dos intérpretes.

Atentamos também para a diferença de idade entre os alunos e a dificuldade da professora em adequar os conteúdos, pois os interesses são diferenciados. Assim, em muitos momentos as atividades são desmotivadoras, pois não expandem os horizontes de certos alunos, não entendem as expectativas e necessidades dos alunos mais velhos de 17 e 19 anos do 9º ano convivendo com os estudantes de 14 e 15 anos que ainda apresentam um comportamento infantil.

A partir dos resultados desse trabalho, deixamos aqui nossos questionamentos frente às condições de aprendizagem destinados a esses alunos, visto que em comparação aos alunos ouvintes, os surdos encontram-se atrasados em relação a periodização escolar.

Dessa forma, defendemos um ensino bilíngue aos surdos, possibilitando o desenvolvimento em sua língua materna e das outras disciplinas diretamente através da sua L1, promovendo a valorização da Libras e da cultura surda, como também reconhecendo a importância dessa para a construção da identidade do sujeito surdo.

## REFERÊNCIAS

BROCHADO, Sônia M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. 431f. Tese (Doutorado em letras) - UNESP, Assis. 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa.** 1966. 133f. Tese (Doutorado em letras) -Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, São Paulo. 1968. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3311/3038>>. Acesso em: 29 ago. 2013. 22:37.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems.** Cambridge: Cambridge University Press.1976.

COSTA, Dóris Anita F. Linguística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos. **Revista de Psicopedagogia.** São Paulo., v.20, n. 62, p. 94-106, 2003.

FINAU, Rossana A. **Um estudo das categorias funcionais em textos escritos de deficientes auditivos.** 1996. 165f. Tese (Mestrado em letras) – UFPR, Curitiba. 1996.

FINAU, Rossana A. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras.** 2004. 238f. Tese (Doutorado em letras) - UFPR, Curitiba. 2004.

JAKE, J. L. *Constructing interlanguage: building a composite matrix language.* **Linguistics.** v. 36, n.2 p. 333-382, 1998.

QUADROS, Ronice. M.**Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: ArtMed, 1997.

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

SANTOS, Fernanda M. A. dos. **Marcas de Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em Língua Portuguesa.** 2009. 254f. Tese (Mestrado em letras) - UFBA, Salvador, 2009.

SILVA, Lidia da. ***Investigando a categoria aspectual na aquisição da Língua Brasileira de Sinais***. 2010. 154f. Tese (Mestrado em letras) - UFSC, Florianópolis, 2010.

STROBEL, Karin. ***As imagens do outro sobre a cultura surda***. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WHITE, Lydia. ***Second Language Acquisition and Universal Grammar***. United Kingdom: Cambridge, 2003.

**APÊNDICES****APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA COLETA DE DADOS**

ESCOLA \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

1) Idade: \_\_\_\_\_

2) Pais surdos? ( ) Sim ( ) Não ( ) Somente um dos dois

3) Oralidade: ( ) Sim ( ) Não

4) Usa Libras desde qual idade?

\_\_\_\_\_

5) Na sua opinião o uso da língua portuguesa é:

( ) Fácil ( ) Médio ( ) Difícil

Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Gosta de escrever em português? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANEXOS

## ANEXO A – PRODUÇÕES DOS ALUNOS

## Texto do Informante G.L

Gato eu rato  
 Gato mata rato pegar comer. Depois!  
 rato macaco.  
 O rato boca lingua comer este rato  
macaco fu elefante rato ah ah ah  
leão boca gato leão!  
bu AAAA gato leão  
pular rato ah ah ah ah lindo!  
leão leão quarto gato rato  
lai canção bu legal rato

## Texto do Informante D.C

Gato pegou rato no rio depois de rato deu com  
elefante com gato rato reinde pra  
o gato viu rato falou com o elefante  
junto elefante ficou merda com rato  
gato ficou triste percebeu correndo para  
no chão depois de entrar na casa de  
rato correndo para gato assustado  
homem pegou o gato levou esada  
ele caiu no chão homem colocou  
água depois gato assustou gato pegou o  
rato ficou no vento rio de volta para  
no chão o homem pulou no chão  
volto canção pegou fazendo rato  
ridade por gato





### Texto da informante S.H

O tom está morando pega o Jerry mas o Jerry adormeceu então o burrico deu as duas pernas marcadas que tom está assustado com marcadas porque o maraca está ajudando com Jerry que o maraca fica brava tom que o tom fugiu no burrico que o Jerry está esperando com o tom que o tom está procurando e o Jerry que o Jerry está vindo, o tom encontra o Jerry que o tom está com a mão no circo que o tom fica com medo com elefantes. Depois o Jerry está engraxado que o elefante tem uma engraxado que muito bom. Burrico deu no circo, que o tom está esperando para o circo de circo que o tom está com o Jerry que o tom está com a mão no circo, o tom está com a mão no circo que o tom é palhaço, o tom pega o tom e subiu parte da madeira que ele está com a esponja até a esponja que o tom está

### Texto da informante M.B

O tom e o Jerry estão no circo.  
O tom chegou e surgiu com o Jerry. O Jerry fugiu e entrou no buraco de madeira, mas o tom não conseguiu entrar no buraco de madeira. Ele tirou a terra e entrou embaixo da terra, após a maraca ficou brava com o tom, ele ficou com medo, fugiu e adormeceu para voltar a terra.  
Após o tom virou caminho, ele ficou surto que elefantes são gigantes, o Jerry vai aparecer os elefantes porque o tom não. Os elefantes correram e bateram o gato tom. Após o Jerry chegou o tom, o tom viu e quer pegar mas acabou bater com o prato, copo, etc, o tom ficou estranho que não pôde de polhaço e o maraca e maraca do tom, o tom pegou o gato tom.

O tom subiu no poste de circo e pulou até a esponja de madeira. O palhaço pegou duas

## Texto da informante Z.C

Tom brinca com Jerry mas quer matar  
 o rato Jerry. Jerry tenta  
 não conseguir entrar na casa e ele  
 fez um buraco e conseguiu entrar  
 muitos ratos gigantes e ele  
 tom brinca com Jerry e fe  
 Cisco mas dentro tinha  
 com tom e Jerry fez um  
 medo e correm correndo  
 entrou no caminho do Cisco  
 a bagunça e ele usou do  
 cachorro e Homem pega  
 e pulou e Homem fez um  
 grande e ele venceu. Tom  
 bida e rato Jerry está  
 porque ele gostou de brincar  
 com Tom.

## Texto do informante T.A

o elefante e girafa o ham gato e rato  
 correndo gato que procurar  
 Mato fugir gato veio ele  
 entre casa dentro gato  
 falar confuso muito bagunças  
 homem pega levar gato subir  
 escalar andar muito perto com  
 homem mão magra água dentro  
 coisa amarelo mais tom muito  
 alegre gosta outro jogar na bola  
 Mato veio andar pegar Jerry chocolate  
 Mato pular baixo bater gangorra  
 gato pequeno pega nariz gato  
 entre novo pequeno entre quarto  
 lado subir gato embra levantar  
 pode tem muito movimento cair  
 lado da gato fugir muito correndo  
 mais novo entre Cisco dentro elefante  
 novo caiu telhado Mato muito alegre  
 feliz rorir.

## Texto do informante E.C

No início da conversa a mulher atar  
 de ~~essa~~ jeany entra no banco tem  
entra mas riar consegue em tem a conseg  
causa entra se e depois mas o go tu tem  
foje e numa entra banco de afrente  
mas jeany resolue assista em tem fema

## Texto do informante R.P

~~Alto~~ começa a comer otios de seny  
a jeany entra no banco banco tem  
texto nos vão começo entra tem começo  
e cerca e entra ~~tem~~ a e se  
depois com o zonda mas tem foje  
e entra numa banco de afrente  
com jeany resolue assista e tem  
fema

Texto do informante J.R

Tom e Jerry

Tom corrido tem Jerry muito  
 sei temba que corrido elefantes muito  
 Tom não Tom qual, temba no arco  
 alta Tom caiu água muito tem  
 paular homem Tom não paular  
 faca e Tom Jerry sei KKK muito  
 Jerry e um leão Tom não em  
 sande sabre quanto leão temba  
 caiu Jerry corrido muito haba  
 terra tem e Tom leão não em

Texto do informante G.O

No circo o Tom ~~começa~~ começa  
 atrás do Jerry o Tom não consegue  
 dentro do circo Tom a duvidado  
 vários meses com os personagens do  
 circo que são vários tipos como o  
 loco, o homem e o ~~leão~~ leões,  
 tem um tipo uma ora dele e  
 não consegue fugir dentro e a  
 retinha se, la vende a foto

Excerto da produção do informante L.G

Era uma vez, num domingo um rato e um  
 gato que se chamavam Jerry e Tom eles viviam  
 brigando e desta vez foi no circo onde tinha  
 muitos animais como leão, girafa, Elefante e  
 gorila.