

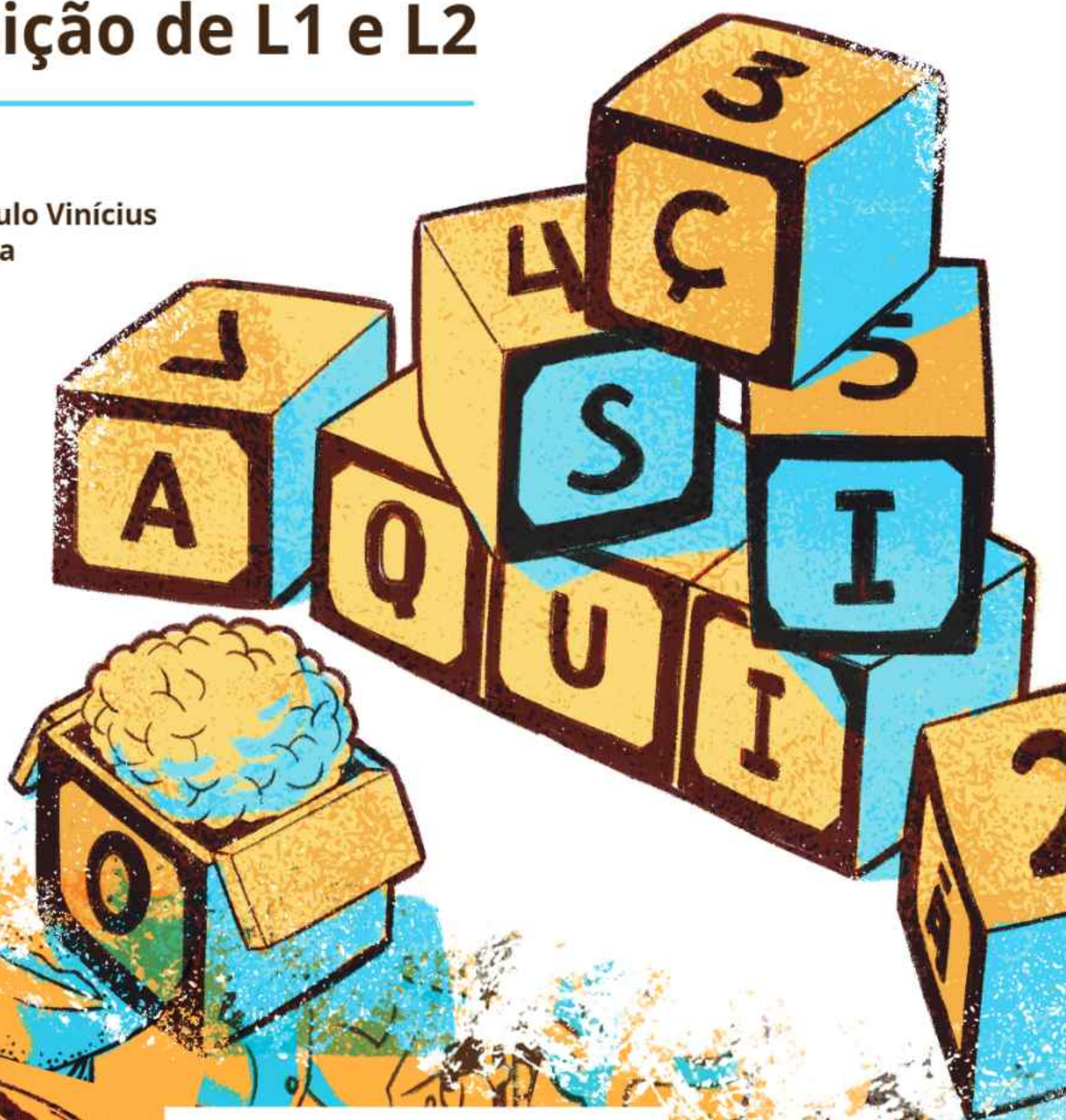


INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

CAMINHOS PARA O ENSINO:
Língua portuguesa como 2ª língua para pessoas surdas

Aquisição de L1 e L2

Professor Paulo Vinícius
Ávila Nóbrega



editora IFPB

EAD

Ensino a Distância

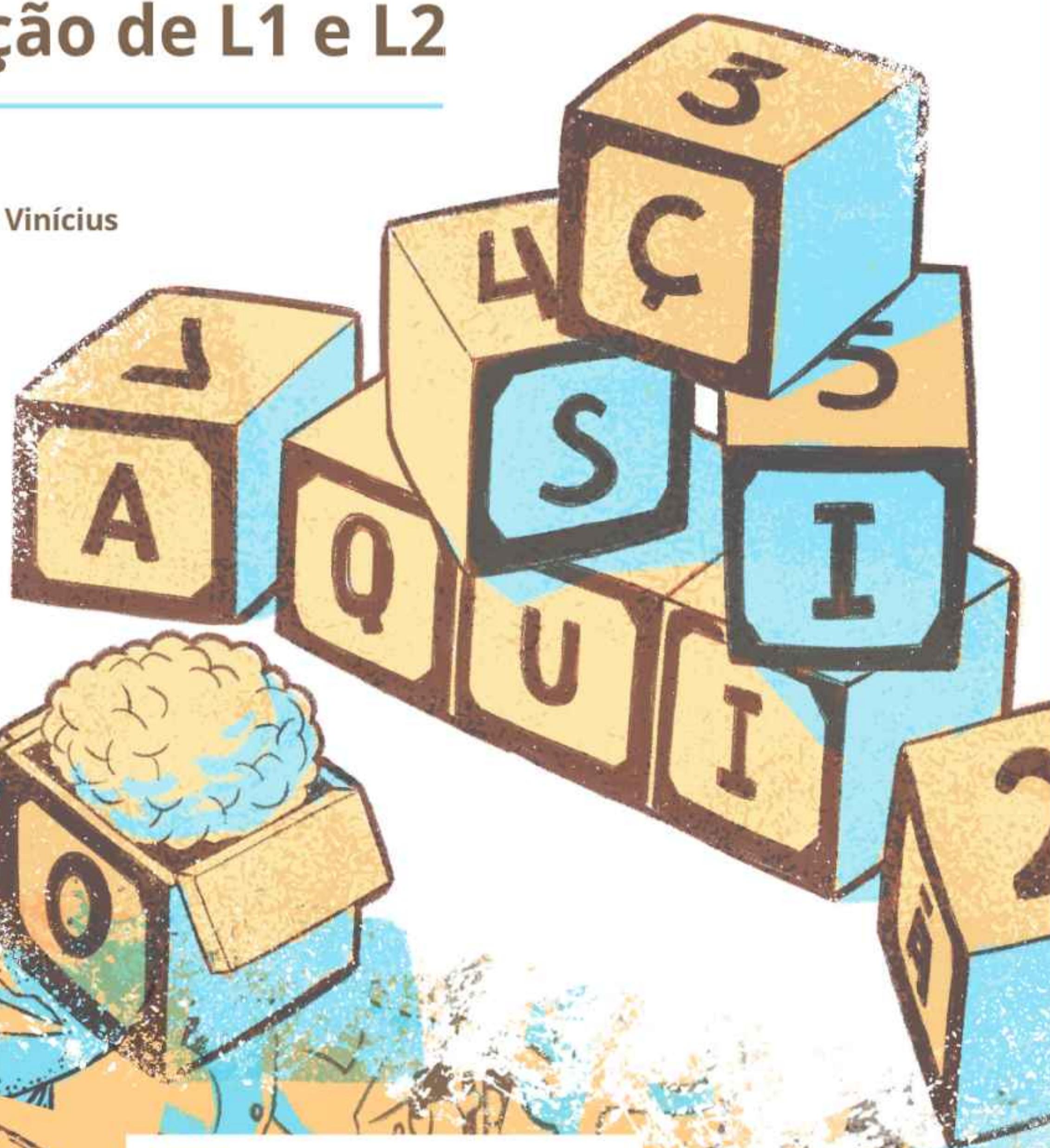


INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

CAMINHOS PARA O ENSINO:
Língua portuguesa como 2ª língua para pessoas surdas

Aquisição de L1 e L2

Professor Paulo Vinícius
Ávila Nóbrega



editora IFPB

EAD

Ensino a Distância

Prof. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

Aquisição de L1 e L2



GOVERNO FEDERAL

Luis Inácio de Silva PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Camilo Santana MINISTRO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - IFPB

Mary Roberta Meira Marinho REITORA

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Ademar Gonçalves da Costa Junior DIRETOR EXECUTIVO DA EDITORA IFPB

Francisco de Assis Rodrigues de Lima DIRETOR DO ENSINO A DISTÂNCIA

Ricardo José Ferreira DIRETOR GERAL – CAMPUS JOÃO PESSOA

Josali do Amaral COORDENADORA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marta Célia Feitosa Bezerra COORDENADORA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro COORDENADORA SUBSTITUTA

EQUIPE TÉCNICA

Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro COORDENADORA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO

Raoni Xavier PROJETO GRÁFICO E CAPA

Raoni Xavier ILUSTRAÇÃO

Demetrius Oliveira Gomes DIAGRAMAÇÃO

Erick de Moura Urbano DIAGRAMAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

Ficha catalográfica elaborada na Editora IFPB por Valmira Perucchi CRB/15 - 240

A958a	Ávila-Nóbrega, Paulo Vinícius
	Aquisição de L1 e L2 / Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega – João Pessoa: Editora IFPB, 2024. v. 3.
	154 p.: il. Color. (Coleção: Caminhos para o ensino: Língua Portuguesa como 2ª língua para pessoas surdas. Organizadoras: Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro e Marta Célia Feitosa Bezerra. 11 v.)
	ISBN: 978-65-87572-73-4 (e-book)
	1. Aquisição de linguagem. 2. Aquisição em primeira e segunda língua. 3. Aquisição de linguagem para surdos. 4. Educação inclusiva. I. Monteiro, Regina de Fátima Freire Valentim. II. Bezerra, Marta Célia Feitosa. III. Título. IV. Coleção.
CDU: 81'232	

EDITORA AFILIADA



Sumário

Capítulo 01	O começo de um campo: os Estudos da Psicolinguística e da Aquisição da Linguagem.....	19
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	19
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	20
3	TECENDO CONHECIMENTO	21
3.1	O Surgimento de um Campo Científico: Aquisição da Linguagem	21
3.2	A Psicologia do Desenvolvimento e a Aquisição da Linguagem	25
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO	29
5	TROCANDO EM MIÚDOS	30
6	AUTOAVALIANDO	31
	REFERÊNCIAS	32
Capítulo 02	Abordagem Behaviorista e Gerativista para a Aquisição da Linguagem	33
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	33
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	34
3	TECENDO CONHECIMENTO	35
3.1	O Behaviorismo e a Aquisição da Linguagem.....	35
3.1.1	Concepção de Linguagem e de Aquisição para o Behaviorismo.....	36
3.2	O Gerativismo e a Aquisição da Linguagem.....	39
3.2.1	Concepção de Linguagem e de Aquisição para o Gerativismo.....	42
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO	44
5	TROCANDO EM MIÚDOS	44
6	AUTOAVALIANDO	45
	REFERÊNCIAS	46
Capítulo 03	Abordagem Cognitiva e Sociocognitiva na Aquisição da Linguagem	47
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	47
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	48
3	TECENDO CONHECIMENTO	49
3.1	Cognitivismo e Conexionismo em Aquisição da Linguagem.....	49
3.2	Linguagem e Aquisição para o Conexionismo	52
3.3	O Advento do Sociocognitivismo nos Estudos da Linguagem.....	54
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO	56
5	AUTOAVALIANDO	57
	REFERÊNCIAS	58

Capítulo 04	Aspectos Socioculturais da Aquisição da Linguagem	59
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	59
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	60
3	TECENDO CONHECIMENTO	60
3.1	Definindo Interação e Atenção Conjunta	60
3.2	Classificação gestual de bebês brasileiros na interação com adultos	60
3.3	Cultura e cooperação social para a aquisição de línguas	66
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO	68
5	TROCANDO EM MIÚDOS	69
6	AUTOAVALIANDO	69
	REFERÊNCIAS	70
Capítulo 05	Estudos sobre uma Perspectiva Multimodal da Aquisição da Linguagem	71
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	71
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	72
3	TECENDO CONHECIMENTO	72
3.1	Comunicação Não Verbal ou Multimodalidade	72
3.2	Multimodalidade e Interação Humana	76
3.3	O funcionamento da multimodalidade em sujeitos com diferenças na linguagem	77
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO	79
5	TROCANDO EM MIÚDOS	80
6	AUTOAVALIANDO	80
	REFERÊNCIAS	81
Capítulo 06	Estágios de Aquisição em Primeira e Segunda Línguas	83
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM	83
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	84
3	TECENDO CONHECIMENTO	84
3.1	Aquisição de primeira língua e habilidades perceptivas	84
3.2	Aquisição de primeira língua e habilidades prosódicas	86
3.3	Estágios de aquisição do léxico	87
3.4	Estágios de aquisição de línguas de sinais como primeira língua	89
3.5	Habilidades para a produção de expressões faciais	90
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO	92
5	TROCANDO EM MIÚDOS	92
6	AUTOAVALIANDO	93

	REFERÊNCIAS	94
Capítulo 07	Gestualidade em Segunda Língua e influências na Primeira Língua.....	95
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	95
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	96
3	TECENDO CONHECIMENTO	96
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO.....	106
5	TROCANDO EM MIÚDOS.....	107
6	AUTOAVALIANDO	107
	REFERÊNCIAS	108
Capítulo 08	Leitura e Escrita em Língua Portuguesa: Bases para o Ensino de Segunda Língua para Alunos Surdos	109
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	109
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	110
3	TECENDO CONHECIMENTO	110
3.1	A prática social da leitura em língua portuguesa.....	110
3.2	A prática de leitura e a educação de surdos: rumo a um processo de letramento.....	113
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO.....	118
5	TROCANDO EM MIÚDOS.....	119
6	AUTOAVALIANDO	119
	REFERÊNCIAS	120
Capítulo 09	A Escrita de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos	121
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	121
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	122
3	TECENDO CONHECIMENTO	122
3.1	Níveis de apropriação do sistema alfabético da língua portuguesa como primeira língua ..	122
3.2	A escrita infantil como processo interativo.....	125
3.3	Aquisição da escrita de língua portuguesa por alunos surdos	128
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO.....	132
5	TROCANDO EM MIÚDOS.....	133
6	AUTOAVALIANDO	133
	REFERÊNCIAS	134
Capítulo 10	Período Crítico da Aquisição, Interlíngua e Metodologia da Pesquisa ..	135
1	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM.....	135
2	COMEÇANDO A HISTÓRIA	136
3	TECENDO CONHECIMENTO	136

3.1	Entraves quanto ao período crítico da aquisição.....	136
3.2	Conhecendo o conceito de interlíngua	139
3.3	Metodologias de pesquisa em Aquisição da Linguagem.....	141
4	APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO.....	144
5	TROCANDO EM MIÚDOS.....	145
6	AUTOAVALIANDO.....	145
	REFERÊNCIAS	146

COLEÇÃO CAMINHOS PARA O ENSINO: LÍNGUA

PORTUGUESA COMO 2ª LÍNGUA PARA PESSOAS SURDAS

A ideia na qual se ancora a criação desta coletânea decorreu de questões práticas que apontam para a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas a um aprofundamento pedagógico e metodológico na formação docente. Desse modo, os textos aqui apresentados foram concebidos como material didático-instrucional para a formação de professores, por meio do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) em parceria com a CAPES e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A coleção **Caminhos para o ensino: Língua Portuguesa como 2ª Língua para pessoas surdas** é um trabalho colaborativo que reuniu pesquisadores e professores dedicados à elaboração de material didático destinado a formar professores empenhados em melhorar as experiências educacionais para a comunidade surda. Por se tratar de uma temática singular na modalidade EaD, o material produzido deste Curso serviu de base para o desenvolvimento dos componentes curriculares.

O reconhecimento das lacunas existentes em relação à formação de professores especializados no ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua foi determinante para a realização do curso de Especialização que se voltou à educação bilíngue de surdos como um processo que consiste na concepção da Língua de Sinais como 1ª Língua e na aprendizagem da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Acreditamos que, ao investir no bilinguismo, dentro desta concepção, estamos construindo pontes que unem as comunidades surdas e ouvintes, promovendo não apenas a fluência linguística mas também a compreensão mútua e o respeito comum.

O Curso respondeu ainda à proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que aponta para a garantia do acesso ao ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua na modalidade escrita, buscando o reconhecimento e o respeito às particularidades das pessoas surdas, que se relacionam com o mundo por meio de sua experiência visual.

A oferta do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos e a elaboração da coleção **Caminhos para o ensino: Língua Portuguesa como 2ª Língua para pessoas surdas** contemplam a legislação vigente, assimilam as proposições do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que prevê a inclusão da disciplina “Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos” nos cursos de licenciatura em Letras/Português, e da Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que entende a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como 1ª Língua e o português escrito como 2ª Língua. Além disso, atendem também à construção de um itinerário formativo, permitindo a verticalização do ensino, como uma ação do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação da Paraíba, Campus João Pessoa, onde o Curso de Especialização teve origem.

A coleção **Caminhos para o ensino: Língua Portuguesa como 2ª Língua para pessoas surdas** se compõe de 11 volumes correspondentes a cada componente curricular do Curso, assim nominados:

Volume 1

Título: **Metodologia do Trabalho Científico**

Autoria: Prof. Dr. João Batista Pereira (UFRPE)

Volume 2

Título: **Fundamentos da Educação a Distância**

Autoria: Profa. Dra. Monica Maria Firmino Pereira Seixas (IFPB)

Volume 3

Título: **Aquisição de L1 e L2**

Autoria: Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (UFPB)

Volume 4

Título: **Educação Bilíngue de Surdos**

Autoria: Profa. Dra. Sandra Patrícia Faria do Nascimento (UNB)

Volume 5

Título: **Elaboração de Material Didático de Língua Portuguesa para Surdos**

Autoria: Profa. Dra. Nídia Nunes Máximo (UFPE)

Volume 6

Título: **Recursos Educacionais para o Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**

Autoria: Profa. Dra. Camila Michelyne Muniz da Silva (UFPE)

Volume 7

Título: **Libras I**

Autoria : Profa. Ma. Kátia Michaelle Conserva Albuquerque (IFPB)

Profa. Ma. Marcley da Luz Marques (IFPB)

Volume 8

Título: **Libras II**

Autoria: Profa. Ma. Jacqueline Verissimo Ferreira da Silva (IFPB)

Profa. Ma. Marcley da Luz Marques (IFPB)

Volume 9

Título: **Ensino de Literatura para Surdos**

Autoria: Profa. Dra. Janaina Aguiar Peixoto (UFPB)

Profa. Dra. Marta Célia Feitosa Bezerra (IFPB)

Volume 10

Título: **Ensino de Leitura em Língua Portuguesa como L2 para Surdos**

Autoria: Profa. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva (UFPE)

Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE)

Volume 11

Título: **Ensino de Escrita em Língua Portuguesa como L2 para Surdos**

Autoria: Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE)

Profa. Dra. Marcela Regina Vasconcelos da Silva (UFPE)

Com esta iniciativa, o Instituto Federal da Paraíba segue firme no propósito de assegurar, por meio da formação de professores, o direito à inclusão das pessoas surdas. O presente material se configura como ferramenta que visa oferecer aos docentes conhecimentos básicos que lhes permitam repensar suas práticas pedagógicas, levando em conta as especificidades linguísticas da pessoa com surdez e, assim, impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a sua trajetória educacional.

Marta Célia Feitosa Bezerra

Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Regina de Fátima Freire Valentim Monteiro

Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Organizadoras da Coleção

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA



Doutor em Linguística (2017), com ênfase em Aquisição de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). cursou Mestrado em Linguística (2010), Especialização em Língua Portuguesa (2007) e Licenciatura em Letras Português (2006) também na UFPB. Atualmente, é professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus III*. Coordena o Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (GEILIM/CNPq/UEPB). Autor do livro *O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem*, publicado pela Editora Appris em 2018. Organizador do *Nuances da Linguagem em Uso*, volumes 1, 2 e 3, publicados pela EDUEPB. Coordenador da primeira edição do curso de Especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita da UEPB (2023/2024). E-mail: pvletras@servidor.uepb.edu.br

APRESENTAÇÃO

O componente **Aquisição de L1 e L2** apresenta os principais modelos teóricos de aquisição da linguagem de crianças surdas e ouvintes, passando pelo histórico da Psicolinguística, pelas contribuições do Gerativismo, do Cognitivismo e do Sociocognitivismo. O componente ainda aborda discussões sobre os processos de aquisição da escrita numa nova perspectiva bem como a Multimodalidade com foco em nuances da linguagem como gestos, corpo, expressões faciais, que ocorrem com a Libras, dando sentido na interação com outros sujeitos surdos ou ouvintes. A disciplina traz um olhar científico não só sobre os estágios da aquisição em L1 mas também sobre o papel da L1 na aquisição da L2. O objetivo geral dessa disciplina é expor os processos históricos e teóricos da ciência Aquisição da Linguagem, no que se refere ao público ouvinte e surdo. Além disso, tem como objetivos específicos: conhecer as principais correntes teóricas da Aquisição da Linguagem; discutir as mudanças dos processos históricos da formação da ciência Aquisição; refletir sobre o ensino de Língua 1 e 2 para alunos surdos.

Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ O começo de um campo: os Estudos da Psicolinguística e da Aquisição da Linguagem

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Refletir acerca da história do campo da Aquisição da Linguagem;
- Distinguir os principais processos da linguagem postulados pela Psicolinguística e pela Aquisição da Linguagem;
- Discutir sobre possibilidades de pesquisas relacionadas à linguagem da criança surda.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Caros e caras estudantes.

Neste primeiro capítulo, traçaremos alguns percursos históricos sobre o surgimento do campo científico Aquisição da Linguagem. Mostraremos alguns conceitos, algumas definições da área e alguns entraves pelos quais esse importante campo do saber precisou passar para se consolidar como ciência independente.

Para iniciar, conheceremos um pouco sobre outra ciência dos estudos da linguagem: a Psicolinguística. Refletiremos sobre os principais caminhos de investigação, ancorados em bases psicolinguísticas e entenderemos o ponto marcante para o início dos estudos aquisicionistas.



Nosso intuito com este capítulo e com os seguintes é apresentar-lhes alguns caminhos metodológicos adotados pelos pesquisadores da Aquisição da Linguagem assim como coleta de dados, análises etc. Discutiremos mais a esse respeito no capítulo sobre “Período crítico, Interlíngua e Metodologias de Pesquisa em Aquisição”.

Veremos alguns aspectos teórico-metodológicos sendo modificados ao longo do percurso histórico do fazer científico deste componente curricular bem como trataremos de alguns métodos de pesquisa ainda vigentes nos meios acadêmicos.

É importante pensarmos nossas discussões como sendo complementos uns dos outros. Iniciamos apresentando o esboço a seguir:

- Surgimento da Psicolinguística como ciência;
- Surgimento da Aquisição da Linguagem como ciência autônoma;
- Influências da Psicologia do Desenvolvimento nos estudos da linguagem de bebês e crianças;
- Definição de termos como fala egocêntrica, interacionismo, intersubjetividade, *formats* etc.;
- Por fim, definimos o conceito de Neurolinguística.

Isso se faz importante para iniciarmos a nossa disciplina, esclarecendo de imediato algumas possíveis dúvidas.

Cabe-nos refletir sobre alguns questionamentos:

- De onde vem o termo Psicolinguística?
- Por qual motivo existe uma ligação entre a Aquisição da Linguagem e a Psicologia?

Desejamos a vocês uma boa leitura e um bom processo de aprendizagem!

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 O Surgimento de um campo científico: Aquisição da Linguagem

Você já se perguntou de onde surgiu o interesse pelos estudos da linguagem infantil?

Os estudos em Aquisição da Linguagem são comumente associados a um campo interdisciplinar, que é a Psicolinguística. De acordo com Silva (2009, p. 30), o fenômeno experienciado pela criança que chega ao mundo, sem produção de fala, mas que, aos poucos, vai passando por processos que a tornam usuária de uma língua materna, faz com que, devido ao desenvolvimento de ciências como a Linguística, os pesquisadores insiram a aquisição/aprendizagem/desenvolvimento da linguagem como tema de suas reflexões.

Quais são alguns outros campos científicos de interesse pela linguagem da criança? É importante fazermos esse questionamento, para termos em vista que não apenas os linguistas têm como objeto de investigação a linguagem – a Psicologia, a Psiquiatria, a Fonoaudiologia, a Pedagogia, a Psicopedagogia, a Antropologia, a Comunicação Social, a Primatologia, a Etologia, a Neurolinguística, entre outros campos, também manifestam interesses para entender como se processa a linguagem no cérebro da criança bem como as influências das relações sociais, a interferência de distúrbios e patologias.

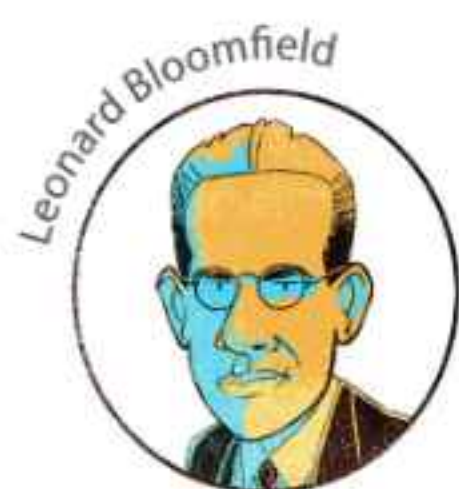
Sendo assim, destaquemos que um dos primeiros registros de interesses voltados para os processos da linguagem infantil pode ser encontrado no século XIX, quando pesquisadores elaboraram diários da fala espontânea de seus filhos (Del Ré, 2006, p. 13).





É só no início do século XX, mais especificamente com os trabalhos do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que a Linguística passa a ser reconhecida como ciência.

Até então, a condição de estudos se pautava nos métodos histórico-comparativos das línguas conhecidas, como forma de se chegar ao entendimento de qual seria a “mãe” de todas as línguas no mundo. O método comparativo fazia estudos tomando por base línguas como o sânscrito (falada na Índia), o grego, o latim etc.



Após esse período comparativo entre línguas, a Linguística inicia um percurso bastante inovador, no que se refere ao entendimento do sistema interno das línguas, da sua estrutura, o que deu nome a um novo episódio de estudos: o Estruturalismo. A Europa tem como principal nome desses estudos o próprio Ferdinand de Saussure, cujas influências percorreram vários países daquele continente. Já nos Estados Unidos, a influência dos estudos estruturalistas se deve ao nome de Leonard Bloomfield (1887-1949), cujo interesse estava nas línguas ameríndias.



Já como forma de oposição ao caráter formal e distante da realidade social do estruturalismo europeu e norte-americano, surge, assim, na segunda metade do século XX, com Noam Chomsky¹ (nascido em 1928), uma proposta de análise linguística pautada não apenas na explicação de frases efetivamente realizadas mas também nas que poderiam potencialmente ser produzidas pelo falante. Essa proposta ficou conhecida como a Gramática Gerativa Transformacional (Del Ré, 2006, p. 14).



Tendo como base essa nova perspectiva, surgem, assim, as ciências interdisciplinares, como a Psicolinguística, por exemplo.

Enquanto os estudos de Noam Chomsky cumprem a função de formular teorias abstratas sobre a linguagem como fenômeno cognitivo, a Psicolinguística caracteriza-se como uma ciência empírica cujo objetivo é investigar de que maneira as crianças adquirem uma língua natural e como os indivíduos adultos produzem e compreendem palavras, frases e discursos no tempo real da comunicação cotidiana. A Psicolinguística utiliza os métodos e técnicas experimentais da Psicologia Cognitiva como instrumento de pesquisa acerca da aquisição e do uso de línguas naturais (Kenedy, 2013, p. 18-19).

Vamos refletir: você acha que, nesse período, as línguas de sinais já haviam adquirido um estatuto de língua e que as pessoas surdas eram alvo de investigação dos pesquisadores?

Tomando essa afirmação como base, ainda nos apoiamos em Del Ré (2006, p. 14), o qual contribui com uma explicação, acerca das definições da Psicolinguística:

Logo que surgiu, no final dos anos 1950, ela não tinha objeto e métodos próprios e se viu obrigada a se posicionar com relação à Psicologia e à Linguística: afinal, a quem ela pertencia ou estava ligada? Tinha-se, assim, de um lado, os psicólogos querendo entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana; de outro, os linguistas discutindo a relação pensamento-linguagem ou ainda a ligação entre a ação de falar e a ação de pensar.

Para facilitar a nossa compreensão dos objetos de estudo da Psicolinguística, mencionamos alguns exemplos de trabalhos desse campo:

- Estudos sobre a percepção da fala, em que se analisa o sinal acústico em seus vários aspectos. Por exemplo, tenta-se entender como o processamento desse sinal acústico é possível a partir de estímulos que são variáveis tanto em um indivíduo quanto em uma dada sociedade, ou investiga-se como ocorre a segmentação desse sinal acústico, que se apresenta em um contínuo na fala;
- Estudos sobre o reconhecimento de palavras ou sobre o acesso lexical que investigam como os elementos (morfemas, traços) que as compõem são acessados no momento em que as ouvimos ou lemos;
- Estudos sobre o processamento de frases que investigam a organização da estrutura sintática construída a partir de uma espécie de processador

mental que analisa a sintaxe dos enunciados linguísticos para que possamos compreendê-los;

- O estudo da interpretação semântica dos enunciados linguísticos, que investiga como os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático) são integrados ao conjunto de conhecimentos de mundo que os indivíduos têm, viabilizando uma interpretação mais consciente e abrangente seja no escopo sentencial, seja no escopo discursivo (Leitão, 2008, p. 222-223).

Trata-se de uma área de estudos variados, em que o pesquisador pode optar por compreender melhor:

- A produção de enunciados;
- A interpretação de enunciados;
- A memorização;
- O plurilinguismo;
- As patologias da linguagem;
- A aquisição da linguagem (Del Ré, 2006, p. 15).

A partir da consolidação da Psicolinguística como ciência advinda do Gerativismo chomskyano, o campo da Aquisição da Linguagem começa a se constituir como independente. A partir de então, alguns questionamentos começam a surgir, como forma de encorpar a percepção da própria área e do fazer científico:



- Existe um período crítico (máximo) para a aquisição da linguagem?
- Existe uma relação entre a produção e a percepção da linguagem?
- Existe uma relação entre essa aquisição por crianças sem desvios e a aquisição por crianças com desvios?
- Há algum componente da linguagem que é adquirido antes do outro (componente fonológico, morfológico etc.)?

Para Del Ré (2006, p. 16), tais questionamentos acabaram conduzindo a própria Aquisição da Linguagem a ganhar certa autonomia nos últimos anos, originando três subáreas de pesquisa:

- **Aquisição de língua materna** dos componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e dos aspectos interativos e discursivos em crianças sem desvios ou com desvios (articulatórios, retardos mentais, surdez, Síndrome de Down, dislexia, autismo, Síndrome de Moebius etc.);
- **Aquisição de segunda língua** em crianças e adultos, em situações formais (escolas, universidades, creches) ou informais (a família);
- **Aquisição da escrita**, letramento, alfabetização, relação fala/escrita, processos de oralidade etc.

Essas três subáreas vão integrando, em seu escopo de investigação, a criança surda no meio social, tendo em vista as leis educacionais de promoção da inclusão dessas crianças nos espaços escolares, nos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) bem como ganham espaço os processos de letramento dos sujeitos surdos no período escolar, acadêmico e mercado de trabalho.



Tendo realizado esse esboço histórico, passaremos a nos deter, com um pouco mais de acuidade, aos modelos teóricos que, ao longo dos anos, deram base para as pesquisas em Aquisição da Linguagem.

3.2 A Psicologia do Desenvolvimento e a Aquisição da Linguagem

Na subseção anterior, vimos um pouco dos fatores influenciadores no surgimento de dois campos do saber: a Psicolinguística e a Aquisição da Linguagem. Agora, discutiremos um pouco dos resultados encontrados na Psicologia do Desenvolvimento, para a entrada da criança na Língua.

Influenciados pelos trabalhos do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e pelos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), principalmente



na década de oitenta, os estudiosos da Aquisição da linguagem passaram a tratar do sujeito em suas dimensões cognitiva e social (Silva, 2009, p. 68).

O postulado de Piaget é inspirado no modelo biológico de **trocax** entre o organismo e o ambiente. A concepção de funcionamento cognitivo desse estudioso se dá com a aplicação, no campo psicológico, de um embasamento biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo com o seu ambiente. Para essa vertente, a cognição é concebida como um instrumento adaptável do comportamento humano bastante sofisticado (Silva, 2009, p. 68). Essa adaptação que leva à construção do conhecimento é evidenciada na descrição de estágios cognitivos do desenvolvimento.

Para Piaget, não basta que a criança esteja exposta à interação com o seu ambiente; ela deve estar madura, de acordo com os estágios do desenvolvimento, para compreender o que o entorno social pode transmitir:



Piaget considera as categorias da linguagem como sendo duas: a primeira é denominada **egocêntrica**, na qual a criança fala consigo mesma com falas centralizadas, pois não tem o objetivo de comunicar nem leva em consideração a presença do outro. Já a segunda categoria é denominada **socializada**, fase

na qual a criança passa a interagir com perguntas, respostas, argumentos etc. (Del Ré, 2006, p. 22).

É importante destacar o fato de que, mesmo se referindo ao aspecto social, Piaget não levou em consideração o papel do outro no processo de aquisição/desenvolvimento da linguagem da criança. Vejamos, também, que a criança surda não era foco de investigação. Ainda se procurava entender de onde vinha e como funcionava a linguagem das crianças ouvintes.



Quem passa a incluir o papel fundamental do outro nas redes interativas é o psicólogo russo Vygotsky. A questão central em seus trabalhos está no tratamento da atividade humana nos diferentes contextos culturais e históricos com a concepção de que o homem agindo sobre o seu meio está transformando a si mesmo (Silva, 2009, p. 73).



Desse modo, estudar a consciência da criança, após internalizar os jogos simbólicos com o seu meio social, consiste em verificar a **interação** desse pequeno sujeito com a realidade, com a finalidade de resgatar o que se reflete do mundo externo, em seu mundo interno.

Assim, para dar conta da interação entre a criança e o outro em seu entorno social e na tentativa de contrariar a teoria piagetiana de que a criança é egocêntrica e se desenvolve por estágios, surge o **interacionismo**:

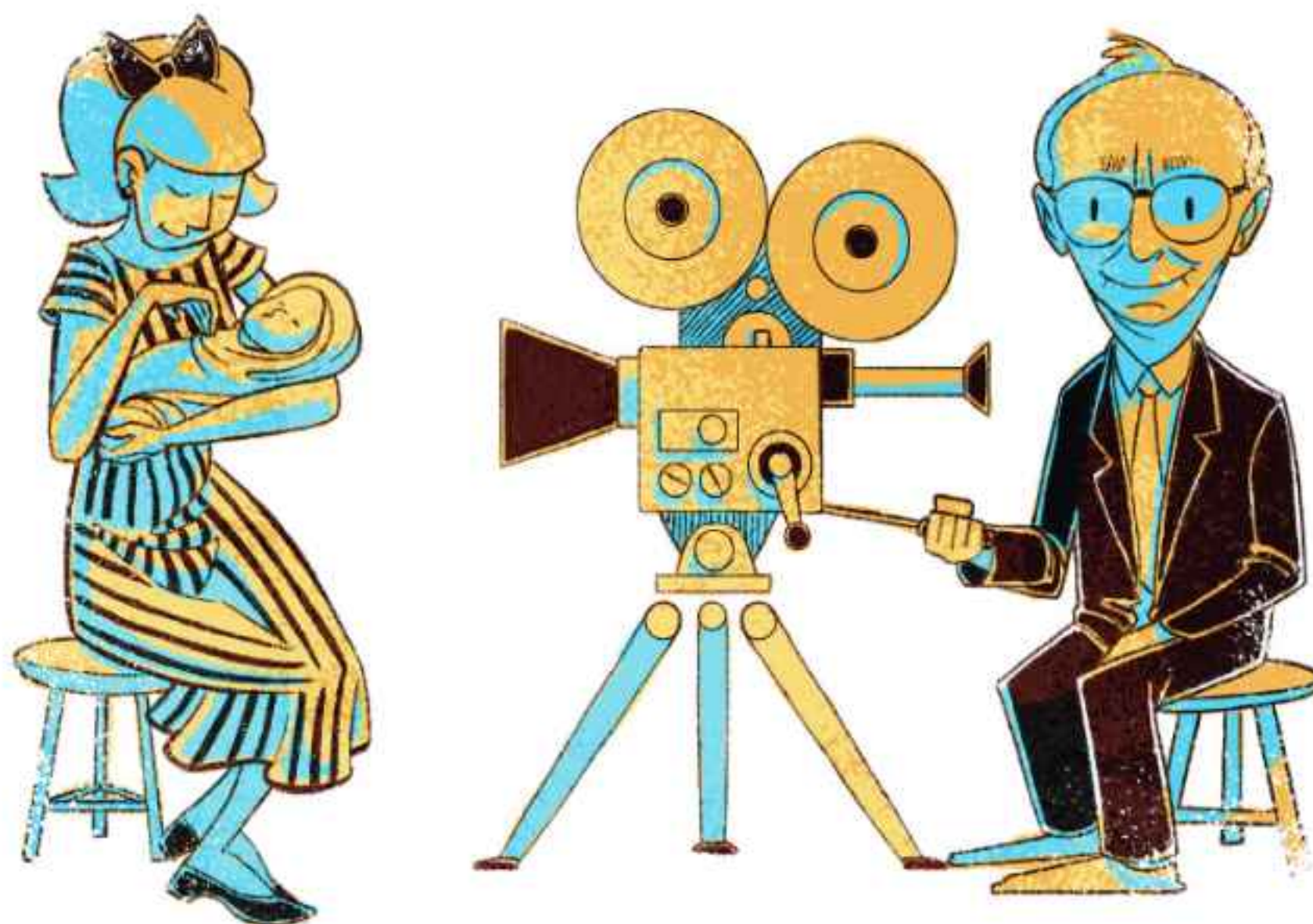
Tal teoria baseia-se na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores. Daí surge o termo sociointeracionismo (Del Ré, 2006, p. 23).

Outro importante estudioso que começou a conceber o interacionismo foi o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1915-2016). Os trabalhos desse autor representam uma contribuição de grande relevância para a Aquisição da Linguagem, tomando por base a relação interativa entre os interlocutores (mãe e bebê). Ele parte do princípio de que, desde o nascimento, o bebê está inserido em eventos comunicativos com os seus cuidadores. A noção de **intersubjetividade**, ou seja, os modos pelos quais o sujeito vai se constituindo como tal por meio de sua relação com outros sujeitos, é encontrada nos estudos desse autor bem como a noção de **atenção conjunta**² (Cavalcante; Naslavsky, 2011, p. 17).



² Esse termo será tratado com mais profundidades nos próximos capítulos.

Ao tomar como noção privilegiada a intersubjetividade, Jerome Bruner acompanha algumas díades mãe-criança em uma perspectiva longitudinal³, ou seja, ao longo de um período de tempo, em situações espontâneas. A coleta dos dados ocorreu por meio de filmagens em *videotape* (algo novo na época), possibilitando uma análise mais cuidadosa dos dados coletados (Cavalcante; Naslavsky, 2011, p. 18).



Ao observar o papel fundamental do adulto (no caso, o papel da mãe) no cuidado diário das criancinhas, Bruner percebe as interpretações dadas pelos cuidadores aos gestos, sinais, balbucios feitos pela criança. Assim, o autor desenvolve o conceito de *format*, concebendo as regularidades sociais presentes nos eventos de rotina da criança, como o momento do banho, horários e horário das refeições, de atividades de leitura. Segundo Cavalcante e Naslavsky (2011, p. 18) os *formats* (ações rotinizadas) são favoráveis para uma base sólida da aquisição de uma língua.

3 Veremos mais sobre esse termo, ao tratarmos de alguns métodos de pesquisa em Aquisição da Linguagem.

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Caros e caras estudantes:

Após termos conhecido um pouco mais a respeito de um campo científico importante para a constituição humana, sugerimos duas obras para aprofundarem suas leituras e pesquisas, como mais um suporte para nossos estudos.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

Neste livro, as autoras fazem um apanhado sobre as metodologias de pesquisa que constituem o campo da Aquisição da Linguagem, além de responderem a várias indagações acerca do tema.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

Nesta obra, a pesquisadora apresenta vários aspectos metodológicos inovadores, no que se refere ao campo dessa ciência. Além disso, mostra os estágios e processos de aquisição linguística enfrentados pelas crianças.



5 TROCANDO EM MIÚDOS

Ao longo do capítulo, aprendemos sobre alguns processos históricos pelos quais os estudos da linguagem precisaram passar, para se consolidarem como ciência. Em suma, podemos dizer que:



- A Linguística se torna ciência autônoma a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure;



- Os estudos de Saussure bem como os de outros cientistas daquele período, ficaram conhecidos como Estruturalismo;



- O Gerativismo surge após o Estruturalismo, com os estudos de Noam Chomsky, dando à linguagem um aspecto inato, genético;



- A Psicolinguística surge, agregando conhecimentos da Psicologia e da Linguística como uma forma de entender alguns processos mentais dos indivíduos usuários de uma língua;



- A Aquisição da Linguagem é um campo científico oriundo da Psicolinguística;

- Jean Piaget foi um biólogo e psicólogo que contribuiu com os estudos em Aquisição da Linguagem ao inserir o conceito de fala egocêntrica e estágios cognitivos do desenvolvimento da linguagem;



- Lev Vygotsky, psicólogo russo, contesta a ideia de fala egocêntrica, inserindo o contexto social em seus estudos, como premissa para as trocas interativas entre a criança e o seu meio social;

- Jerome Bruner, psicólogo norte-americano contribui com a noção de interacionismo, introduzindo discussões sobre intersubjetividade, atenção conjunta e rotinas (*formats*) na relação mãe-bebê.

Acrescentando mais uma pequena discussão para o nosso aprendizado, vale dar espaço para mais um campo do saber científico. A **Neurolinguística** é uma das subdivisões das neurociências modernas. Trata-se de uma ciência cujo objetivo é compreender os mecanismos cerebrais que dão origem à linguagem humana. Enquanto a Psicolinguística se dedica ao estudo da mente, isto é, das funções cognitivas visíveis no comportamento humano, a Neurolinguística ocupa-se do cérebro, seus neurônios e suas sinapses – os sistemas físicos, químicos e biológicos que dão origem à mente (Kenedy, 2013, p. 20).

Neste capítulo, demos um pouco enfoque aos processos históricos que levaram ao surgimento da ciência Aquisição da Linguagem.

No próximo capítulo, trataremos de mais duas correntes de pesquisa com presença marcante nos estudos da linguagem.

6 AUTOAVALIANDO

Agora é um momento importante para avaliarmos o nosso conhecimento sobre os assuntos aqui discutidos. Reflitam sobre as seguintes questões:

- De onde surgiu a Aquisição da Linguagem?
- Mencione alguns estudos que podem ser desenvolvidos em pesquisas com essa ciência.
- Quais as diferenças entre as concepções de Piaget, Vygotsky e Bruner, no que se refere à linguagem da criança?



REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; NASLAVSKY, José Paulo N. A matriz inicial da subjetividade tendo como lócus a dialogia do/no manhês. *In*: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; LEITÃO, Márcio Martins (org.) **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011. p. 11-38.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. *In*: DEL RÉ, Alessandra (org.) **Aquisição da Linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-40.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEITÃO, Márcio. Psicolinguística Experimental: Focalizando o processamento da linguagem. *In*: MARTELOTTA, Mário E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 217-232.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Abordagem Behaviorista e Gerativista para a Aquisição da Linguagem

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Conhecer dois modelos teóricos da Aquisição da Linguagem;
- Refletir acerca dos processos de aquisição de uma língua, com base nos modelos teóricos apresentados.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Caro aluno, cara aluna!

Neste capítulo, conheceremos um pouco das discussões de dois modelos teóricos que tentam explicar como acontece a aquisição de uma língua. Procuraremos traçar um percurso histórico, preenchido por muitas discussões, discordâncias e críticas.

Veremos alguns embates acerca daquilo que é investigado nos comportamentos dos indivíduos e, para isso, propomos, abaixo, algumas questões norteadoras. Pense a respeito:

- Os humanos adquirem uma língua por meio dos conhecimentos de suas estruturas formais?
- Podemos deixar de lado os processos mentais dos indivíduos e considerar apenas os comportamentos observáveis?
- Existe algum lugar específico no nosso cérebro destinado a um conjunto de regras universais para a aquisição de uma língua qualquer?

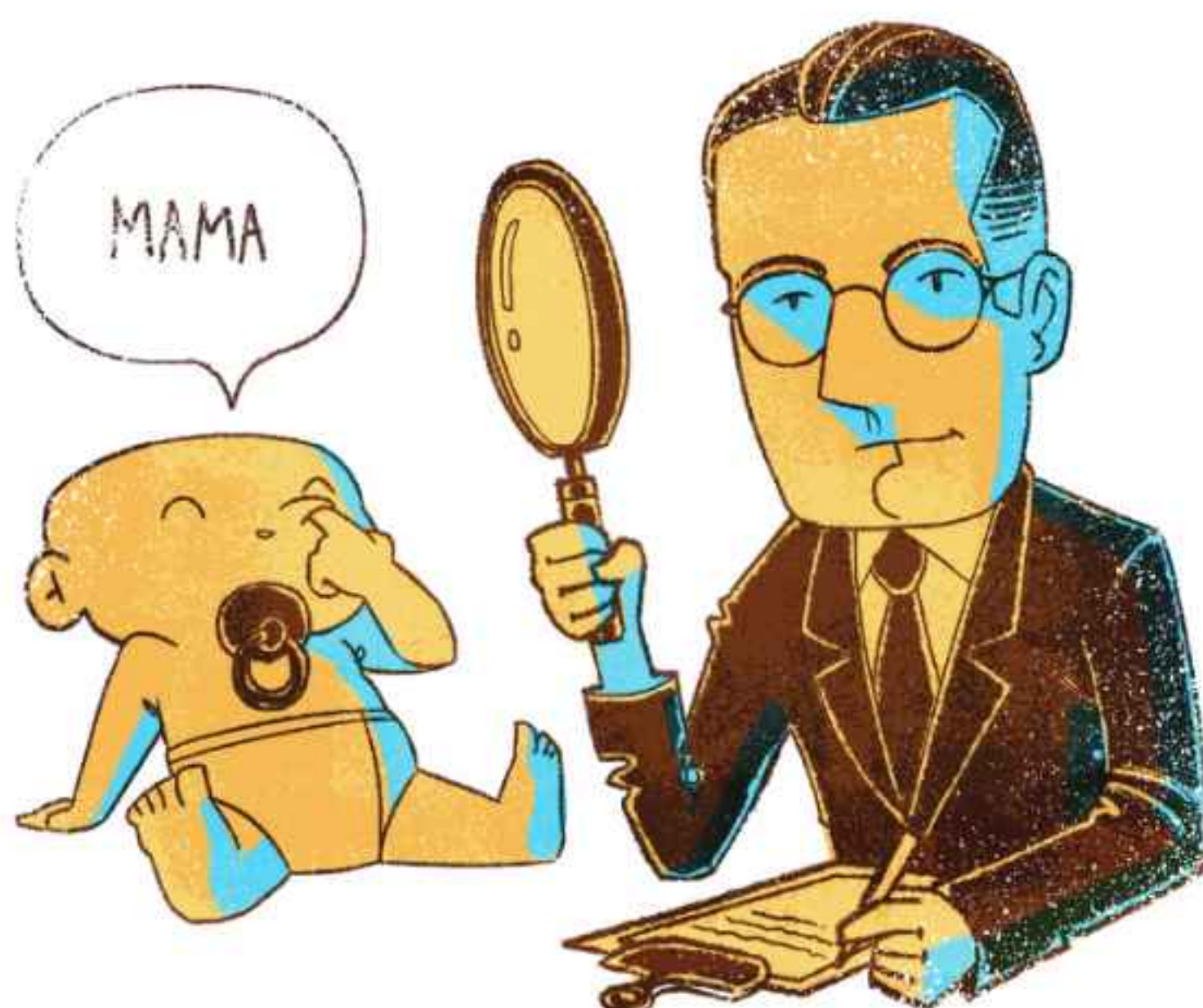
Ao longo do nosso texto, procuraremos discorrer sobre essas e outras questões. Iniciaremos com discussões acerca de um modelo teórico conhecido como Behaviorismo (comportamento) e, após isso, falaremos sobre o Gerativismo.



Boa leitura!

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 O Behaviorismo e a Aquisição da Linguagem



O Behaviorismo surge nos meios acadêmicos dos Estados Unidos, no começo do século XX, como uma abordagem psicológica do estudo do comportamento (*behavior*) animal – humano e não humano. Também conhecido como Comportamentalismo, na literatura especializada, essa abordagem dominou a maior parte da Psicologia norte-americana de 1920 a 1960, tendo como seu principal fundador John B. Watson (Finger, 2008, p. 17).

Um dos modelos bastante conhecidos naquele período foi denominado Behaviorismo Metodológico, baseado nos estudos do cientista russo Ivan P. Pavlov (1849-1936). Já outro importante nome da abordagem comportamentalista foi o psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que difundiu ideias daquilo que ficou conhecido como Behaviorismo Radical (Finger, 2008, p. 17).

Afinal, quais são as premissas do Behaviorismo?

De acordo com a hipótese aventada pela perspectiva sobre a qual estamos falando, a criança aprenderia (notemos que o termo usado difere de “adquiriria”) sua língua materna porque seria estimulada positivamente quando produzisse enunciados adequados; entretanto, seria estimulada de modo negativo ao produzir enunciados equivocados. Em outras palavras, haveria um monitoramento dos

adultos, ou de crianças mais velhas, a respeito das produções daquela criancinha que estivesse em processo de tentativas comportamentais com a sua língua (Grolla; Figueiredo Silva, 2014, p. 44).

O Behaviorismo surge como uma crítica ao “mentalismo”, abordagem baseada nos aspectos cognitivos dos indivíduos. Na vertente behaviorista, não se levam em consideração aspectos cognitivos (memória, pensamento, consciência, ideias etc.) do usuário de uma língua, pois não são dados de uma ciência empírica.

O que quer dizer ciência empírica?

O empirismo é um termo filosófico cujos ideais científicos são pautados naquilo que pode ser observado e descrito sistematicamente. Essa concepção influenciou fortemente as pesquisas científicas desenvolvidas ao longo da nossa história, deixando de lado os fatos não observáveis e passíveis de descrição. Portanto, o

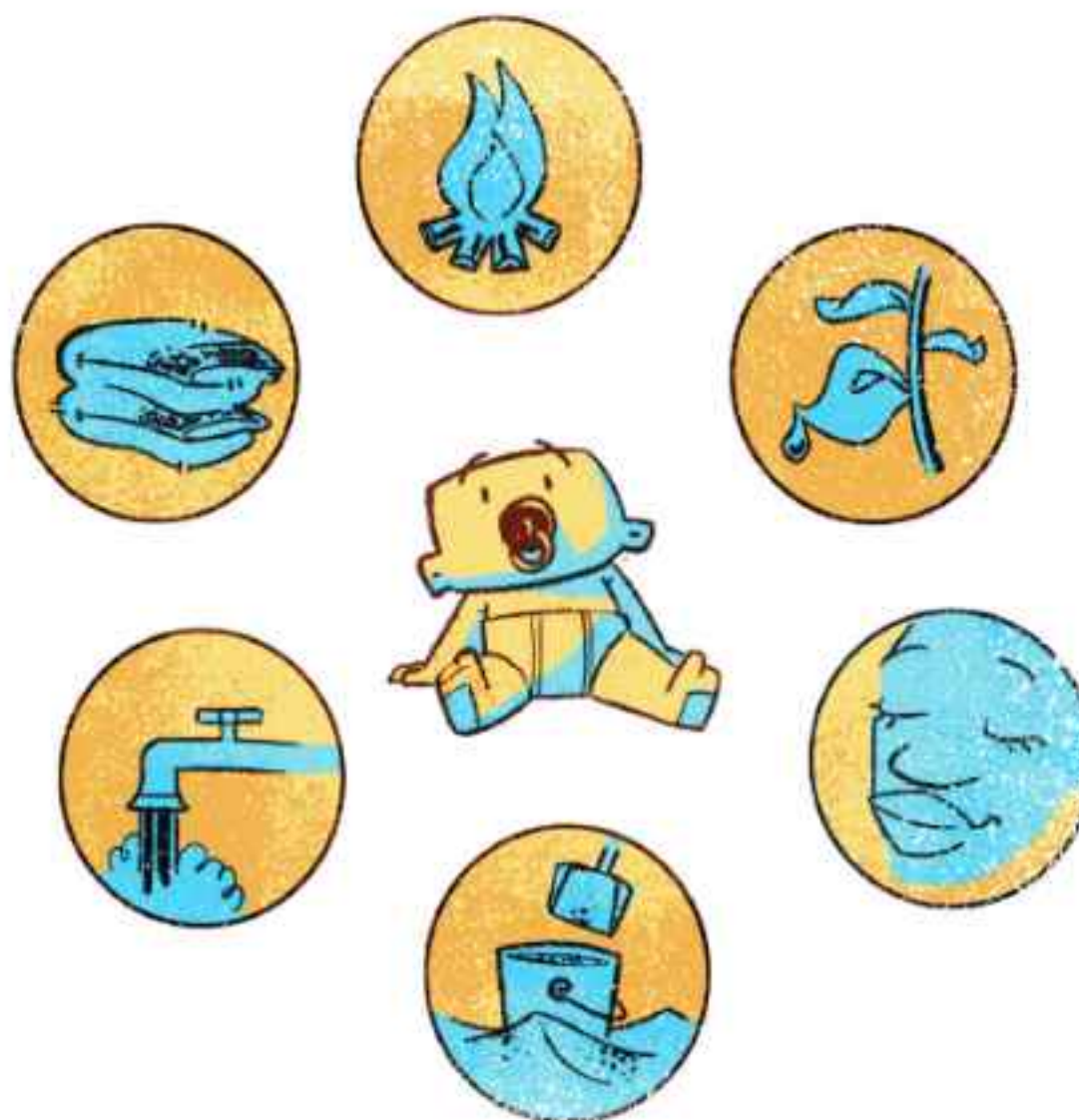
comportamento humano, para o Behaviorismo, é científico, mas os seus processos mentais não, pois não são empíricos (observáveis). Em suma, para a concepção behaviorista, o comportamento humano é explicável a partir de dados externos, sem recorrer a dados internos, que não seriam mais do que ilusões para a ciência (Paveau; Sarfati, 2006, p. 148).

Na próxima parte, discutiremos sobre as noções de linguagem e aquisição presentes nos estudos comportamentalistas.



3.1.1 Concepção de Linguagem e de Aquisição para o Behaviorismo

No que tange aos processos de aquisição, para esse paradigma Comportamentalista, a criança aprende uma determinada língua por meio dos estímulos recebidos do seu entorno social e pelas tentativas com as suas respostas. Isso significa dizer que não importa o tipo de conhecimento adquirido pela criança em seus processos cognitivos.



Então, qual a concepção basilar de linguagem para os ideais behavioristas?

De acordo com Finger (2008, p. 28):

A linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio. Em outras palavras, toda aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou não verbal (aprendizagem em geral), ocorre por meio do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos.

Isso implica dizer que a linguagem não é um processo de interação adquirido pelo ser humano (como vimos no final do capítulo 1), mas um processo de comportamentos aprendidos como resultado dos estímulos do ambiente (*input*). Os resultados desses reforços dados são vistos a partir das respostas dadas pela criança ao ambiente (*output*).

Diante dessas concepções, Skinner desenvolve seu mais polêmico argumento com a noção de condicionamento operante, visto por esse psicólogo americano como sendo “suficiente para explicar todos os tipos de comportamento, inclusive o desenvolvimento da linguagem, uma vez que os enunciados linguísticos servem também como estímulo condicionado e resposta condicionada” (Finger, 2008, p. 28). Nessa visão, a linguagem não passa de um simples nome para regras particulares que prevalecem dentro de uma comunidade.

Para o Behaviorismo, existem algumas variáveis relacionadas ao comportamento verbal:

- **Estímulo antecedente:** um estímulo que antecede um comportamento verbal e pode ser um conjunto de palavras, um objeto ou situação;
- **Resposta operante:** refere-se àquelas respostas que ocorrem sem a existência de um estímulo evidente;
- **Reforço e condicionamento:** o reforço é um estímulo que pode estar associado tanto a outro estímulo quanto a uma resposta, e pode ser incondicionado (sem qualquer experiência prévia) ou condicionado (Finger, 2008, p. 32).

Além de sofrer intensa influência das variáveis relacionadas ao comportamento verbal, segundo o Behaviorismo e com base nas concepções de Skinner, o comportamento humano também é reforçado pela vivência com outras pessoas



usuárias de operantes verbais. Tomemos por base mais uma vez os achados de Finger (2008, p. 32-37) para elencar esses operantes:

- **Mando:** tipo de comportamento verbal controlado por um estímulo antecedente não verbal;



- **Tato:** enfatiza a relação entre estímulo e resposta. O comportamento verbal deve resultar de um estímulo não verbal. Por exemplo: a criança vê a figura de um gato e repete “gato”, após o que se espera que o adulto fale “muito bem!”;

■ **Comportamento ecoico ou de repetição:** resposta verbal na qual um estímulo oral/escrito ocasiona uma resposta oral/escrita correspondente. Um ecoico é uma resposta verbal na qual o falante ouve toda a sequência primeiro e depois a repete inteiramente;

- **Comportamento textual:** diz respeito a situações de leitura, ou seja, um estímulo escrito ocasiona uma resposta verbal correspondente;
- **Operante intraverbal:** refere-se a casos em que o estímulo que o antecede é verbal, mas não existe correspondência direta entre o estímulo e a resposta;
- **Autoclíticos:** para Skinner, alguns comportamentos verbais dependem de outros comportamentos mais básicos, ao mesmo tempo que atuam sobre eles com a capacidade de modificá-los – por exemplo: “O professor está na escola”. Se o falante disser “Eu vi o novo professor que está na escola”, temos um caso autoclítico, pois há um tato (Eu vi o novo...) modificando outro comportamento verbal (O professor está na escola).

Até o momento, vimos muitas discussões e conceitos relacionados a essa vertente comportamentalista. Agora, nos cabe uma indagação: existem limites relacionados a essas concepções?

É importante destacar algumas críticas direcionadas a esses pressupostos do comportamento. Um dos problemas é que geralmente se observa que os pais voltam a sua atenção ao que as crianças falam, mas não ao modo como elas falam.

De acordo com Grolla e Figueiredo Silva (2014, p. 44), quando os adultos corrigem a fala das crianças, tendem a fazer isso com base na adequação à situação discursiva, e não a respeito da forma gramatical das expressões.

Ainda para as autoras, a hipótese comportamentalista também tem dificuldades para explicar o fato de a criança ser capaz de produzir sentenças inteiramente novas, para as quais ela não recebeu nenhum reforço.

Outras críticas também foram tecidas a respeito do Behaviorismo, porém não iremos esgotar todas as discussões neste capítulo.

Passaremos agora a outro importante modelo teórico, cujas pesquisas continuam sendo desenvolvidas nas universidades de muitos países.



3.2 O Gerativismo e a Aquisição da Linguagem



O Gerativismo é um modelo de estudos da linguagem que teve início nos Estados Unidos, em 1950, como resultado das indagações e pesquisas de Noam Chomsky. Tal proposta surgiu como uma reação ao modelo comportamentalista visto anteriormente.

Como vimos, o Behaviorismo preconiza o aprendizado de uma língua como resultado dos estímulos advindos do ambiente externo. Já o Gerativismo tem como uma de suas premissas a concepção de língua como uma capacidade genética, interna ao organismo humano. Discutiremos isso mais à frente, neste texto.

Iniciemos afirmando que a importância dos trabalhos de Chomsky (nascido em 1928) pode ser comprovada por sua repercussão mundial na Linguística, tendo sido amplamente difundida nos anos 1960 e 1970, tanto nos meios de pesquisa como nos do ensino. Esse pesquisador foi aluno de Zellig S. Harris (1909-1992) no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em Cambridge.

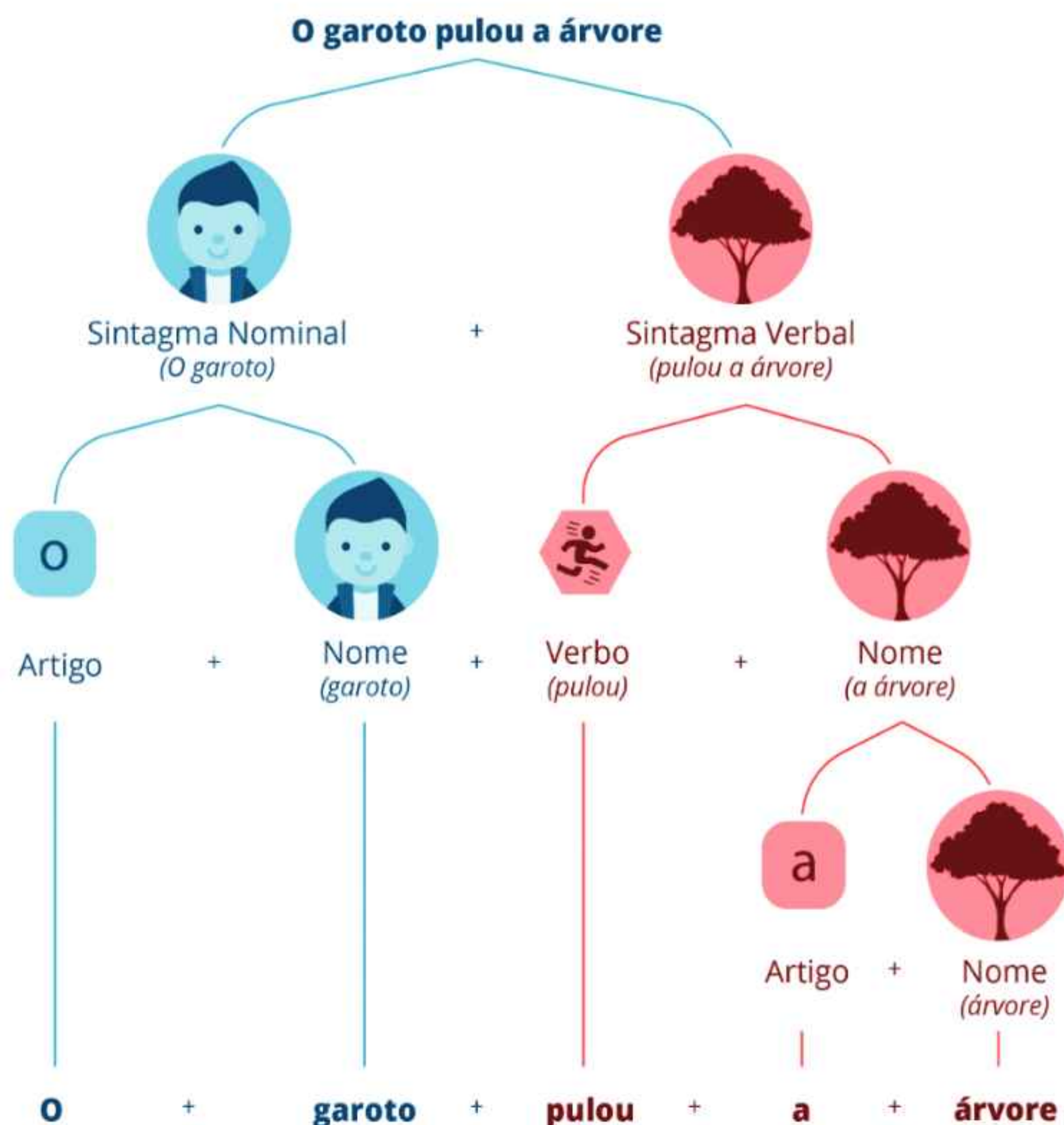
Chomsky contesta o seu professor acerca do princípio dos dados finitos de enunciados naturais e propõe uma teoria transformacional e gerativa, em que uma das características é a evolução dos modelos: ele expõe, em 1950 e 1960, o que chamamos “Teoria Padrão”; depois, em 1970, apresenta a “Teoria Padrão ampliada”. Propõe, a seguir, um último modelo, nos anos 1980, com desenvolvimentos nos anos 90: a “Teoria dos Princípios e Parâmetros” (Paveau; Sarfati, 2006, p. 168).

O que seria a Teoria Padrão, de 1950?

Trata-se, essa teoria, de um padrão das estruturas linguísticas expostas no livro *Syntactic Structures* (1957). Está centrada na sintaxe, o que, para Chomsky é o centro da análise de uma língua. Desse modo, a sintaxe é autônoma e deve permitir construir e explorar os fundamentos de uma teoria geral formalizada pela estrutura linguística. Chomsky examina a eficiência de abordagem teórica de vários modelos sintáticos antes de propor o seu.

Tomemos por base os modelos sintáticos chomskyanos descritos pelos autores Paveau e Sarfati (2006, p. 168-171):

- **Os modelos sintáticos:** Chomsky insiste no que denomina “independência da gramática” em relação ao sentido. O objetivo do autor será elaborar um modelo capaz de explicar todas as frases gramaticais de uma língua, no plano de sua estrutura sintática. Ele dá o célebre exemplo da frase “As ideias verdes sem cor dormem furiosamente”, perfeitamente gramatical, mas sem sentido;
- **Gramática do estado finito:** Chomsky examina, no quadro de um modelo teórico da comunicação, o caso de uma máquina que parte de um estado inicial para chegar a um estado final, tendo como resultado a produção de uma frase (essa teoria não deu conta de explicar todas as frases);
- **Gramática dos Constituintes (GC):** O autor volta-se, então, para a análise em constituintes, que é uma descrição em termos de estrutura sintagmática. O modelo propõe um conjunto de “fórmulas de instrução” (regras de reescrita) que permitem engendrar (formar) frases por meio de um procedimento de derivação. No enunciado “O garoto pulou a árvore”, por exemplo, é engendrada uma sequência de 9 derivações:



- **A Gramática Transformacional (GT):** O modelo da GT vai prolongar e melhorar os constituintes: Chomsky introduz novas regras, chamadas “transformações gramaticais”. Uma transformação gramatical T opera sobre uma sequência dada que possui estrutura sintática estabelecida e a converte em uma nova sequência, dando-lhe uma nova estrutura sintagmática derivada (transformações de estrutura passiva, por exemplo).

Exemplos: Antônio admira a simplicidade (estrutura ativa) / A simplicidade é admirada por Antônio (estrutura passiva).

Já em 1965 (com o livro *Aspectos da Teoria Sintática*), Chomsky propõe uma teoria geral (exposição mais elaborada da teoria padrão) introdutória de dois conceitos que se tornam centrais em linguística: as distinções competência/desempenho e estruturas profundas/estruturas superficiais.



Segundo Kenedy (2008, p. 133), a competência diz respeito ao conhecimento linguístico inconsciente que o falante possui sobre a sua língua; o desempenho (performance) se refere às frases pronunciadas por um indivíduo ao fazer uso de uma língua. A estrutura profunda é a primeira versão de uma frase usada por um indivíduo, já a estrutura superficial diz respeito às derivações feitas a partir da primeira versão das frases.

Na próxima parte deste capítulo, entenderemos quais as concepções de Linguagem e de sua aquisição discutidas pelos gerativistas.

3.2.1 Concepção de Linguagem e de Aquisição para o Gerativismo

Para os gerativistas, a linguagem é um conhecimento tácito, implícito, inconsciente, presente no conjunto da cognição humana. Denominamo-lo conhecimento linguístico ou competência linguística. As expressões linguísticas são as estruturas que ordenam o trânsito dos significados que, entre indivíduos e durante o discurso, vão de uma mente a outra. São organizações silenciosas, das quais quase nunca tomamos consciência quando falamos ou ouvimos algo. Muito raramente tomamos consciência das formas que usamos para expressar certos conteúdos (Kenedy, 2013, p. 14).

A Linguística Gerativa levanta a hipótese de que existam, no genoma humano, materiais genéticos inatos (concepção de Inatismo) que se destinam especificamente à aquisição e ao uso da linguagem. É com base nessa hipótese que os gerativistas se propõem a explicar porque os seres humanos adquirem a língua de seu ambiente de maneira tão rápida e uniforme, enquanto nenhuma outra espécie animal consegue sequer aprender uma língua.

Para Kenedy (2013, p. 27), o termo **língua** pode ser compreendido por dois vieses diferentes, nos estudos gerativistas. Primeiramente, pode significar o conhecimento linguístico de um indivíduo acerca de uma dada língua, ou seja, é a faculdade cognitiva que habilita esse indivíduo a produzir e compreender enunciados na língua de seu ambiente. Nessa acepção, o termo **língua** refere-se a uma habilidade presente na mente humana (aproximadamente 7 bilhões de indivíduos).

Em segundo lugar, **língua** pode significar o código linguístico existente numa comunidade humana, isto é, língua é o léxico e tudo o que nele está contido ou dele é derivado. Nessa acepção, **língua** diz respeito a algo que assume existência fora da mente das pessoas (6 mil).

Ainda de acordo com Kenedy (2013, p. 11), os seres humanos, exceto aqueles acometidos por alguma grave patologia, possuem a faculdade de produzir e compreender expressões linguísticas nas inúmeras situações do cotidiano que envolvem comunicação através de uma língua natural (português, francês, italiano, chinês etc.). Para o autor, pessoas que sofrem derrames cerebrais ou que são acometidas por doenças neurológicas graves podem perder a capacidade linguística parcial ou totalmente. Na verdade, mesmo indivíduos sem queixas neurológicas podem ter o uso da linguagem comprometido quando se encontram desconcentradas ou muito cansadas.

Os bebês humanos não demonstram, ao nascer, capacidade de produzir e compreender palavras, frases ou discursos, mas, ao longo de um tempo muito curto, não superior a três anos, essa faculdade já se manifesta de maneira bastante produtiva. Por volta dos cinco anos, uma criança já demonstra habilidade linguística equivalente à dos adultos. A **Gramática Universal (GU)** é compreendida pelos gerativistas como o estágio inicial da aquisição da linguagem. Esse estágio corresponde ao estado natural da cognição linguística humana antes do contato da criança com a língua-E (Língua Externa) de seu ambiente. A **GU** é interpretada, portanto, como uma propriedade do cérebro humano. Essa propriedade é a concretização biológica de nossa faculdade da linguagem.

Já na adolescência, a capacidade de adquirir uma língua de maneira natural decai significativamente. A partir de então, aprender uma nova língua demanda esforços conscientes que não são necessários durante a aquisição da linguagem em tenra infância, tais como frequentar cursos, ler manuais didáticos e dicionários, treinar a fala, corrigir erros com ajuda de professores etc. (Kenedy, 2013, p. 11).

Concluindo a nossa discussão teórica, não poderíamos deixar de levantar uma questão: qual o espaço do sujeito surdo, usuário da Libras e aprendiz de uma segunda língua, nos estudos behavioristas e gerativistas, vistos até o momento?



4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Para conhecer um pouco mais sobre os postulados teóricos do Behaviorismo e do Gerativismo bem como a sua concepção de linguagem, aquisição e possíveis críticas circundantes desses modelos, apresentamos duas sugestões de leitura:

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias linguísticas:** da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

Neste livro, os autores abordam, de maneira clara, os aspectos históricos e teóricos de correntes importantes sobre os estudos da linguagem, que vão desde os estudos comparatistas, estruturalistas até os mais pragmáticos, baseados no uso.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa.** São Paulo: Contexto, 2013.

Neste livro, o autor faz um percurso bastante interessante sobre o início dos estudos gerativistas, suas mudanças e perspectivas atuais de pesquisa na área. Uma obra indicada para estudantes de graduação e de pós-graduação interessados no inatismo linguístico.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

Como vimos até então:



MODELO TEÓRICO	LINGUAGEM	AQUISIÇÃO
Behaviorismo	Comportamento aprendido	A criança aprende uma língua dando respostas/tentativas correspondendo aos estímulos efetuados pelo ambiente externo



Gerativismo	Conhecimento implícito, inato à espécie humana	Os bebês humanos possuem uma faculdade inata para a linguagem chamada de Gramática Universal, existente antes mesmo do contato da criança com a língua-E.
-------------	--	---

Quadro 1: Behaviorismo e Gerativismo

De acordo com a hipótese do Inatismo, somente o ser humano é capaz de filtrar os dados da sua experiência de modo a construir uma competência linguística porque essa é uma dotação genética de nossa espécie. O inatismo linguístico sustenta, portanto, a tese de que a predisposição para a linguagem é uma característica biológica do *Homo sapiens*.

6 AUTOAVALIANDO

Após ter lido o material e refletido acerca das concepções de linguagem e de aquisição apresentadas por dois modelos de estudos importantes, é hora de avaliar o seu conhecimento:

- Qual a concepção de linguagem apresentada na vertente Behaviorista?
- O que é linguagem para os gerativistas?
- Qual a diferença apresentada por esses dois modelos de estudos acerca do processo de aquisição de primeira língua?
- Qual o espaço das línguas de sinais e do aprendizado de segunda língua, de acordo com essas vertentes?

REFERÊNCIAS

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. *In*: FINGER, I; QUADROS, R. M. (org.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 17-44.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In*: MARTELOTTA, M. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEITÃO, Márcio. Psicolinguística Experimental: Focalizando o processamento da linguagem. *In*: MARTELOTTA, M. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 217-232.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias linguísticas: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 147-172.



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Abordagem Cognitiva e Sociocognitiva na Aquisição da Linguagem

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Conhecer as principais diferenças entre cognitivismo e sociocognitivismo;
- Compreender a diferença entre os estudos simbólicos da linguagem e os estudos conexionistas;
- Refletir sobre as estratégias de linguagem usadas por pessoas com alguma deficiência.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Estudantes, sejam bem-vindos e bem-vindas a mais uma aula!



O nosso tema gira em torno das diferenças entre abordagens cognitivistas e sociocognitivistas dos estudos da linguagem.

Veremos um pouco dos entraves ocorridos para a consolidação dessas duas vertentes bem como procuraremos entender qual a concepção de linguagem e de aquisição presente nesses modelos.

Para iniciar, lançamos algumas reflexões:

- Adquirir uma língua depende unicamente do funcionamento interno das nossas habilidades cerebrais?
- Quais as influências dos aspectos cognitivos para o uso da Libras pelos surdos?
- Quais as influências dos aspectos cognitivos para o aprendizado de segunda língua?
- Existe alguma diferença entre a cognição de uma pessoa ouvinte e de uma pessoa surda?

Tomando como base essa reflexão, iniciamos as nossas discussões desejando bons estudos a você!

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 Cognitivismo e Conexionismo em Aquisição da Linguagem

A Aquisição da Linguagem, como oriunda da Psicolinguística, vem ganhando espaço a cada ano com pesquisas muito produtivas, com o objetivo de entender como funciona o cérebro humano ao ter contato com uma língua ou de entender se existem estágios diferentes de aquisição para cada componente linguístico (fonético, morfológico, semântico etc.).

Outros objetivos vão ganhando lugar, quando se procura compreender se existe um período crítico para se adquirir uma língua (veremos isso em capítulos seguintes), como funciona a aquisição de uma segunda língua, ou de língua estrangeira etc.

Um dos modelos teóricos presentes nas pesquisas sobre Aquisição da Linguagem é o Cognitivismo.

A abordagem das ciências cognitivas surgiu a partir da década de 1950, reagindo ao então dominante Behaviorismo, que propunha analisar o ser humano a partir das suas reações a determinados estímulos (como vimos anteriormente).

Para Koch e Cunha-Lima (2005, p. 252), entre os mais comuns questionamentos a que essa nova ciência buscou responder, desde o início do seu movimento, estão:

- Como o conhecimento está representado e estruturado na mente?
- Como a memória se organiza?
- Como a mente se estrutura?
- A mente é dividida em partes independentes que se coordenam ou existe conexão entre todas as partes?
- Qual a origem dos nossos conhecimentos? Eles são inatos ou derivam da experiência?

As indagações acerca do que é conhecimento e como ele pode ser estruturado não são novas. Em obras da Filosofia, por exemplo, encontramos diálogos acerca de em que consiste o conhecimento. Podemos observar isso em um trecho¹ da obra Teeteto, de Platão, ao retratar indagações entre o filósofo Sócrates e o jovem Teeteto:

1 PLATÃO. Teeteto. (Tradução direta do grego por Carlos Alberto Nunes). Belém-PA: Editora Universitária da UFPA, 2001.

Sócrates - Dize-me o seguinte: aprender não significa tornar-se sábio a respeito do que se aprende?

Teeteto - Como não?

Sócrates - Logo, é pela sabedoria, segundo penso, que os sábios ficam sábios.

Teeteto - Sem dúvida.

Sócrates - E isso difere em alguma coisa do conhecimento?

Teeteto - Isso, o quê?

Sócrates - Sabedoria. Não se é sábio naquilo que se conhece?

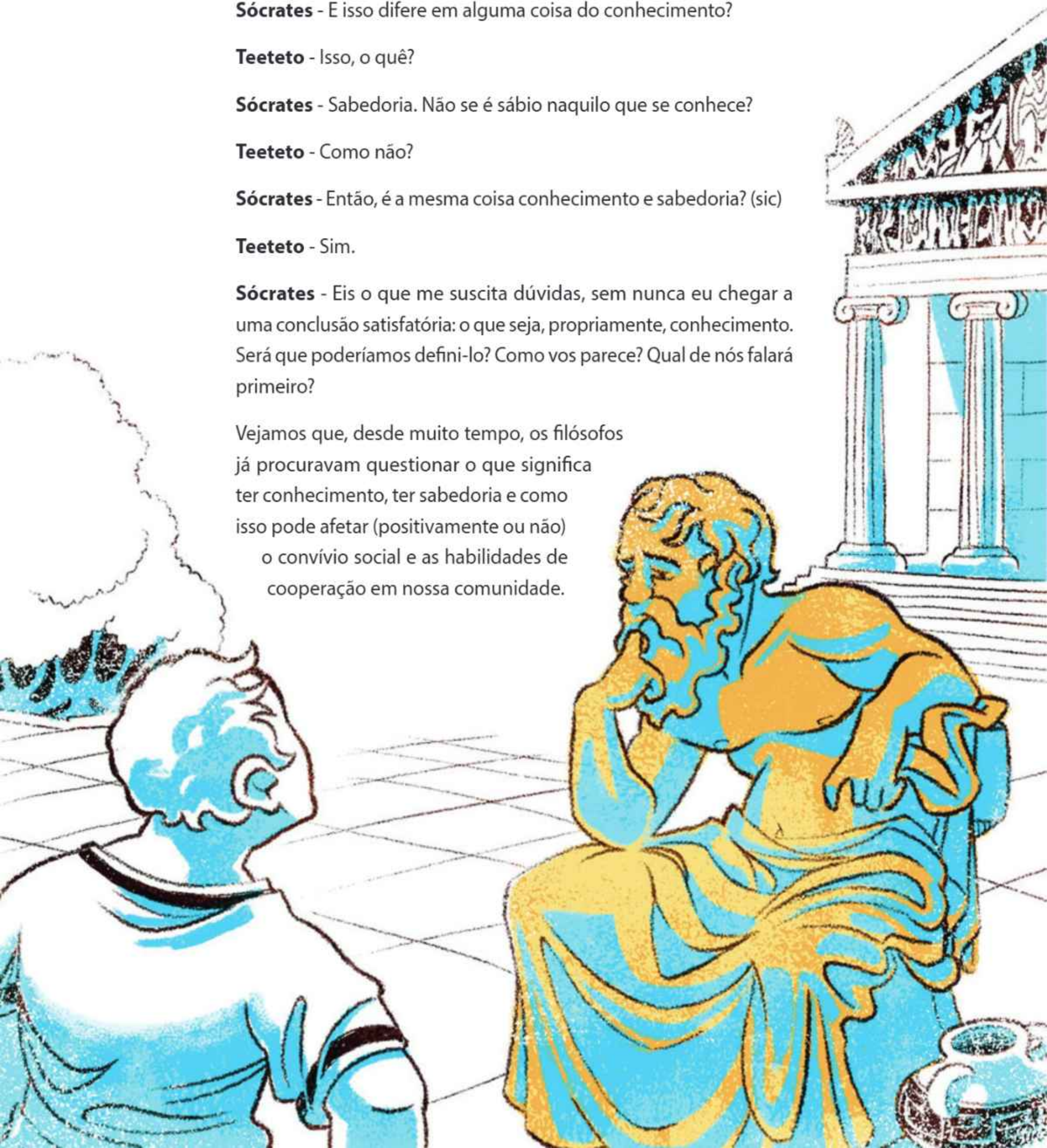
Teeteto - Como não?

Sócrates - Então, é a mesma coisa conhecimento e sabedoria? (sic)

Teeteto - Sim.

Sócrates - Eis o que me suscita dúvidas, sem nunca eu chegar a uma conclusão satisfatória: o que seja, propriamente, conhecimento. Será que poderíamos defini-lo? Como vos parece? Qual de nós falará primeiro?

Vejamos que, desde muito tempo, os filósofos já procuravam questionar o que significa ter conhecimento, ter sabedoria e como isso pode afetar (positivamente ou não) o convívio social e as habilidades de cooperação em nossa comunidade.



Só a partir de 1980, começam a se tornar mais produtivas as discussões acerca da preocupação com questões cognitivas, que visam descobrir como acontecem a apreensão de conhecimento e a apreensão da linguagem, como fenômenos capazes de oferecer modelos da interação e da construção de sentidos (Koch; Cunha-Lima, 2005, p. 254).

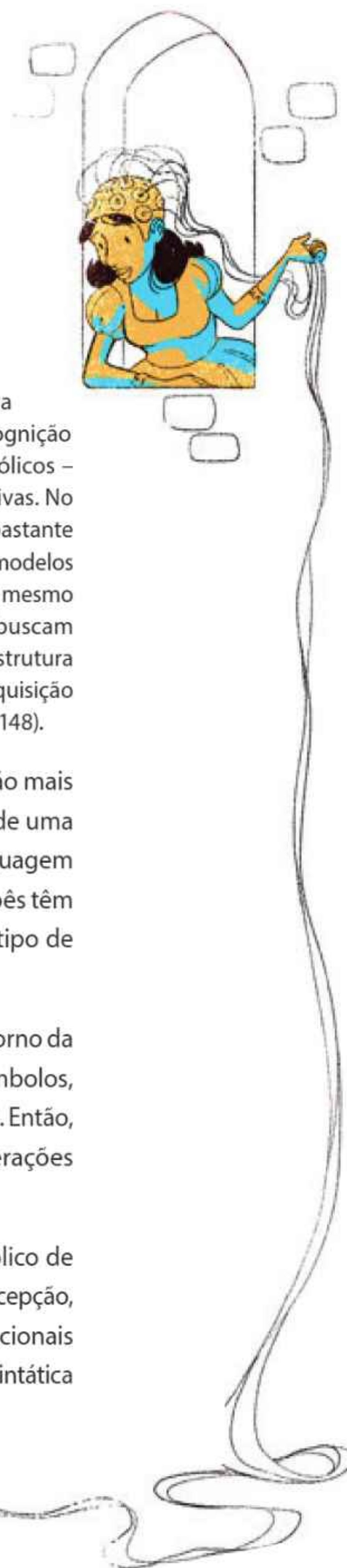
Segundo Finger (2008, p. 147), no início da década de 1980, os avanços nas áreas da Neurociência e da Computação deram lugar ao Conexionismo, um novo enfoque de pensamento na Psicologia e nas Ciências Cognitivas em geral. Para a autora:

O conexionismo é considerado uma alternativa aos modelos mais clássicos de investigação em cognição humana – mais conhecidos como modelos simbólicos – desenvolvidos na Psicologia e nas Ciências Cognitivas. No entanto, embora partam de concepções teóricas bastante distintas, tanto os modelos conexionistas quanto os modelos de orientação mais clássica buscam respostas para o mesmo tipo de indagações: conexionistas e simbolistas buscam desvendar a cognição humana em termos de sua estrutura e funcionamento, ou seja, descobrir como se dá a aquisição e o processamento da linguagem (Finger, 2008, p. 148).

A mesma autora afirma que, diferentemente dos linguistas de orientação mais clássica (orientação simbólica) – postuladores de que o conhecimento de uma língua equivale a conhecer uma gramática e de que a aquisição da linguagem somente é possível devido ao conhecimento genético, inato, que os bebês têm –, os conexionistas questionam se tais capacidades incluem qualquer tipo de conhecimento prévio de estruturas gramaticais.

O pensamento a respeito dos processos mentais dessa época girava em torno da ideia de que as coisas do mundo são representadas internamente por símbolos, os quais covariam com o ambiente, em função de determinados estímulos. Então, representação mental é um símbolo, e as atividades mentais são operações sobre esses símbolos (Koch; Cunha-Lima, 2005, p. 260).

Os defensores dessa visão afirmam que existe um nível simbólico de representação (a linguagem do pensamento). Segundo essa concepção, existe, na mente humana, uma base de estados representacionais (símbolos) que possuem estrutura semântica e sintática combinatória.



Isso significa dizer que as representações mentais ou símbolos são estruturados atomicamente ou se combinam para formar estruturas mais complexas. Para os defensores do Simbolismo, o processamento cognitivo nada mais é do que manipulações dessas estruturas de símbolos, baseado em determinadas regras que determinam a combinação de estruturas simbólicas e a produção de novas estruturas (Finger, 2008, p. 151).

Para a autora, o interesse dos pesquisadores pelo Conexionismo resultou em estudos sobre o funcionamento dos neurônios e sobre os graus de plasticidade do córtex cerebral.

Destaquemos a importância dos estudos atuais da Neurolinguística, os quais preconizam o funcionamento cerebral com plasticidade, capacidade adaptativa e com integração de suas partes agindo em função da linguagem e não mais – como se pensava no período do Conexionismo –, entendendo o cérebro dividido em hemisférios trabalhando isoladamente para cada habilidade humana.

Apesar de um significativo número de estudos conexionistas investigarem o funcionamento motor, cognitivo e perceptual, no que tange à aplicação para a linguagem, há uma controvérsia entre os pesquisadores, devido ao papel singular que a linguagem exerce na constituição humana.

3.2 Linguagem e Aquisição para o Conexionismo

Qual a concepção de linguagem circundante para o modelo conexionista dos estudos da mente humana?

Para responder a essa pergunta, é importante iniciar afirmando que, tradicionalmente, para a aquisição da linguagem baseada nos modelos cognitivos, três tópicos permeiam as pesquisas:

- A modularidade da linguagem (domínio do conhecimento que os humanos usam);
- A localização da linguagem em partes específicas do cérebro;
- A quantidade e a qualidade da informação supostamente inata (Finger, 2008, p. 156).

Para a autora, no que tange à modularidade da linguagem, os conexionistas não postulam a existência de qualquer tipo de conhecimento inato da linguagem que seja de domínio específico ou localizado.

Para os investigadores do Conexionismo, o conhecimento linguístico não é localizado em partes específicas do cérebro infantil, pois esse órgão possui plasticidade, além de ser diferenciado fisicamente no momento do nascimento.



Além disso, os conexionistas defendem o mínimo possível da existência de conhecimento geneticamente determinado. Apesar de não contestarem a existência de algum modo de conhecimento inato, eles afirmam que é difícil especificar o que é inato sem conhecimento sobre o que é adquirido (Finger, 2008, p. 157).

E qual a versão defendida sobre a os processos de aquisição da linguagem?

Os conexionistas concebem a aquisição (ou modelagem) da linguagem como um processo de mudança parcialmente incerto, governado por probabilidades, de natureza implícita, dado que algumas relações gramaticais são mais comuns e mais disponíveis no ambiente do que outras. De acordo com os experimentos conexionistas, a criança tem a tendência de sobregeneralizar o funcionamento das estruturas de uma língua, por meio dos padrões usados em seu meio externo. É o caso de formas como “sabo”, “fazeu” e “trazeu” (sei, fiz, trouxe).

A sobregeneralização, segundo Grolla e Figueiredo Silva (2014, p. 56), é um ponto de disputa entre os cognitivistas, porque tanto parece poder ser explicada pelos conexionistas de redes neurais quanto por uma hipótese racionalista cuja concepção é de que a criança está fazendo uso de certas regras morfológicas dos adultos, embora a abrangência de aplicação das regras seja equivocada. Para as autoras, “as crianças pensam que ela [a regra] deve ser usada em mais contextos gramaticais do que o que efetivamente ocorre na língua adulta”.

E como eram vistas as crianças com algum distúrbio, ou patologia da linguagem, durante esses períodos mais clássicos do entendimento do cérebro humano?

A despeito da inegável relevância das descobertas surgidas desde então, o foco na diferença dessas crianças se pautou nos aspectos biomédicos. Seguimos a mesma linha de raciocínio de Morato (2014, p. 284), no contexto da Neurolinguística, quando este afirma o seguinte:

Nascida no seio dos estudos naturalistas da Medicina dos séculos XVIII e XIX, não seria exagero considerar que uma parte expressiva da pesquisa produzida no campo, notadamente a que se dedica ao contexto patológico, deriva ou é caudatária do chamado método clínico – método no qual se forja como ciência na melhor tradição racional-empirista da época.

Do mesmo contexto histórico no qual surgem os profissionais dedicados às Neurociências e à preocupação com a mente e cérebro, emanam as investigações sobre distúrbios, patologias, síndromes e aspectos físicos desses indivíduos atípicos.

A linguagem e as relações de interação, de longe, foram pauta de interesse, pois os resultados de dedicações profissionais eram de cunho positivista, experimental.



O interesse no atendimento de pessoas com deficiência, no Brasil, só teve início na época do Império, após duas instituições serem fundadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos², em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos³, em 1857. Somente no início do século XX, o Instituto Pestalozzi é fundado (1926), com a preocupação em atender pessoas com deficiência mental; em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fundada (BRASIL/SEE, 2010, p. 10). Embora houvesse avanço nas leis de promoção aos cuidados de pessoas com deficiência, o foco foi pautado nos aspectos dos diagnósticos e tratamentos de saúde.

Com os avanços dos atendimentos nas clínicas de linguagem, o sujeito com alguma diferença no sistema e funcionamento da sua língua não carrega mais um prognóstico para inaptidões sociais, interacionais, educacionais e profissionais. O estímulo precoce na clínica e o acolhimento familiar vêm mostrando grande amadurecimento de questões sociocognitivas e linguísticas desse indivíduo.

3.3 O Advento do Sociocognitivismo nos Estudos da Linguagem

O pensamento humano é uma improvisação individual incrustada em uma matriz sociocultural.

(Tomasello, 2014).



Os pesquisadores que se preocuparam com a linguagem e a cognição baseados não só nos modelos clássicos mas levando em conta o entorno social passaram a se preocupar com a dimensão cognitiva de seus modelos, procurando apresentar formas alternativas para o processamento linguístico, as quais incorporassem as

² Atual Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro.

³ Atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), Rio de Janeiro.

diversas evidências de que esse processamento é altamente situado e sensível ao contexto sócio-histórico; para eles, a linguagem é um tipo de ação conjunta. A ação conjunta requer que sejam constituídos laços em comum, experiências compartilhadas. Numa interação face a face, o compartilhar de conhecimento e de experiências envolve o que pode ser visto e ouvido pelos interactantes. O que é compartilhado em termos de vivência é essencial, para que:

- Os falantes (usuários de uma língua) possam decidir que tipo de informação pode ser explicitada;
- Que tipo de informação deve permanecer implícita;
- Sobre quais fatos se deve chamar a atenção do outro;
- Quais posturas (intimidade, respeito, distância, autoridade etc.) são adequadas na relação de um falante (usuário de uma língua) com o outro (Koch; Cunha-Lima, 2005, p. 284).



Assim, compreender a linguagem é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais (Koch; Cunha-Lima, 2005, p. 255). Para as autoras:

A cultura e a vida social seriam parte desse ambiente e exigiriam a representação de conhecimentos especificamente culturais por parte da mente. Entender a relação entre cognição e cultura seria, portanto, entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro da sua cultura (p. 278).

O fazer científico baseado no sociocognitivismo toma como ponto chave a noção de que os aspectos sociais e culturais influenciam diretamente no processamento cognitivo que ocorre na sociedade e não nos indivíduos de forma isolada.



4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Caros e caras!

Como suplemento para entendimento deste capítulo, sugerimos dois materiais com a finalidade de aprofundar seu conhecimento acerca do funcionamento da linguagem e dos processos de aquisição, com base em modelos sociais e culturais:

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Nesta importante obra, Michael Tomasello procura solucionar muitos questionamentos envolvendo os processos de funcionamento de ferramentas culturais, necessárias para a aquisição de uma língua.

Black, 2005 - Índia

Direção: Sanjay Leela Bhansali

Elenco: Rani Mukerji, Amitabh Bachchan, Ayesha Kapoor, Shernaz Patel, Dhritiman Chatterjee

O enredo deste filme narra a trajetória de Michelle McNally, uma criança indiana cega e surda. Ela é acompanhada por um professor-tutor, que, em sua velhice, começa a apresentar determinados distúrbios de linguagem.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

Tomando alguns dos conceitos tratados em neste capítulo, sumarizamos, em algumas palavras, discussões que, ao término dos estudos, não podem ser esquecidas:

Cognição é o termo científico atualmente utilizado para fazer referência ao conjunto de inteligências humanas. Diz respeito, portanto, a todos os fenômenos mentais que tenham relação com a aquisição, o armazenamento, a ativação e o uso de *conhecimento*.



O termo *conhecimento* é usado para fazer referência aos estados cognitivos de uma pessoa, os quais resultam da interação do indivíduo com o seu ambiente físico e sociocultural (Kenedy, 2013, p. 12).

Os cognitivistas clássicos se preocuparam com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento das línguas, enquanto sociolinguistas, etnolinguistas, analistas do discurso, pragmaticistas, entre outros, teceram seus fundamentos em aspectos externos, sociais e históricos da linguagem (Koch; Cunha-Lima, 2005, p. 254).

O termo Conexionismo se refere a um movimento das ciências cognitivas que têm por objetivo explicar as habilidades intelectuais humanas, usando redes neurais artificiais. Essas redes são modelos simplificados do cérebro, compostos por um grande número de unidades junto com pesos que medem a força das conexões entre essas unidades. Já esses pesos modelam os efeitos das sinapses que ligam um neurônio a outro (Grolla; Figueiredo Silva, 2014, p. 52).

6 AUTOAVALIANDO

Não poderíamos encerrar esta exposição sem deixarmos alguns questionamentos, com vista à nossa avaliação pessoal. Tente refletir sobre os seguintes aspectos:

- Qual a diferença entre cognitivismo e sociocognitivismo?
- De acordo com o nosso texto, o que significa ação conjunta?
- Quais elementos da linguagem e do meio social as pessoas surdas usam para colaborar na compreensão de sentidos?
- Após assistir ao filme indiano *Black*, identifique as possibilidades de linguagem a aluna cega e surda usava para interagir com o seu professor, antes dos problemas do envelhecimento dele.
- Quais estratégias de linguagem a aluna usou para que o seu mestre a compreendesse após o surgimento dos problemas de linguagem que o acometeram decorrentes do seu envelhecimento?



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2010.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexionista de Aquisição da Linguagem. *In*: FINGER, I; QUADROS, R. M. (org.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 147-168.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

MORATO, Edwiges Maria. Metodologia em Neurolinguística. *In*: GONÇALVES, Adair V.; GÓIS, Marcos L. de Sousa. (org.) **Ciências da Linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 281-320.

PLATÃO. **Teeteto**. (Tradução direta do grego por Carlos Alberto Nunes). Belém-PA: Editora Universitária da UFPA, 2001.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, Michael. **A Natural History of Human Thinking**. Harvard University Press, 2014.



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Aspectos Socioculturais da Aquisição da Linguagem

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender como funcionam os processos socioculturais da aquisição da linguagem;
- Perceber que os aspectos socioculturais da aquisição de qualquer língua são características identitárias da espécie humana.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Prezado leitor:

Nossa intenção com este capítulo é apresentar discussões presentes nos conceitos de cultura, sociedade e identidade como funcionamento das trocas cotidianas da espécie humana.

Traremos conceitos a respeito de atenção conjunta, intencionalidade e seremos desafiados a pensar como funcionam essas noções na interação da comunidade surda, quando em processo de aquisição e trocas de ferramentas culturais. Outras noções também serão aqui definidas, como, por exemplo, simbologização e herança cultural.

Cabem-nos algumas questões norteadoras antes da aula:

- Quais as influências do meio cultural para a aquisição da primeira língua?
- Quais as influências das trocas culturais na aquisição da segunda língua?
- Dentro das esferas culturas, a primeira língua pode influenciar na aquisição da segunda língua?



É importante destacar o nome do primatologista Michael Tomasello como o grande influenciador contemporâneo no que se refere a pesquisas sobre trocas culturais desde a fase neonatal.

Aproveitem a leitura e as discussões!

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 Definindo Interação e Atenção Conjunta

Falar sobre a interação de uma mãe com o seu bebê, sejam ouvintes ou surdos, parece deixar mais que evidente a existência de um modo de relação especial com o qual esses dois sujeitos têm de lidar.

Hoje em dia, temos acesso a uma infinidade de obras tratando de diferentes enquadres dessa relação, em uma perspectiva pedagógica, psicopedagógica, psicanalítica etc.

O fato é que, em situações naturalísticas, a base das trocas comunicativas é a interação face a face, desenvolvendo-se um processo de dialogia. Esse conceito é mais bem compreendido quando pensamos a língua não apenas como um conjunto de regras ou um funcionamento de estruturas dentro de um sistema.

A essência de uma língua está no fenômeno social da interação (Bakhtin, 2006/[1929], p. 127), e esse fenômeno é iniciado enquanto o bebê ainda está acolhido no útero materno, por meio da interação estabelecida pela gestante ao fazer uso de diversos componentes afetivos, táteis, de melodia vocal etc. (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 31).

Uma vez concebendo a língua como um fenômeno de interação social, pensemos nas ações conjuntas (sejam conflituosas, sejam cooperativas), as quais colocam em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias que explicam seu próprio decurso (Morato, 2005, p. 312-313).

O que isso significa?

Quando nos envolvemos socialmente, desenvolvemos habilidades baseadas no altruísmo colaborativo com os nossos semelhantes. Trabalhamos conjuntamente para estabelecer os níveis de diálogo, compreensão, negociação de sentidos, estabelecimento de normas e decidimos, conjuntamente, a respeito de situações que são necessárias para a nossa espécie.

Passamos a entender que as circunstâncias do nosso entorno não dizem respeito apenas a um “eu”, mas a um “nós”. Esse tipo de reconhecimento do outro desenvolve habilidades (sócio) cognitivas de interpretação desse entorno (Tomasello, 2016, p. 04).



Vale refletir que, dentro dos processos interativos, nem toda ação significa atenção, tampouco engajamento, pois a ação está implícita na atenção, mas o contrário nem sempre é correspondente. Se for levada em consideração uma ação do bebê ou da criança com um adulto, isso pode representar apenas um movimento, uma atuação, sem necessariamente significar que o pequeno sujeito está demonstrando um desempenho mais elaborado, mais cuidadoso, mais atencioso (Melo, 2015, p. 57).

Estudos em Aquisição de Linguagem propuseram vários momentos da concepção de interação. O foco das primeiras pesquisas era a fala isolada da mãe e do bebê, ou da criança. Isso criou a noção de díade – que emergia a partir de diálogos dos participantes em cooperação, ou seja, o infante construiria sua língua a partir de sua inserção nas rotinas comunicativas com a mãe (ou outro cuidador).

Outra vertente propôs uma noção em que o adulto se tornava intérprete do bebê, já que esse adulto possuía uma instância de língua constituída (Cavalcante; Naslavsky, 2009, p. 178-214), logo mais maturidade com o sistema linguístico.

Iniciando o caminho para entender o conceito de atenção conjunta, é importante ressaltar que estudos desenvolvidos na Alemanha mostraram a competência cognitiva, compreendendo os semelhantes como seres de intenção, de ação, atenção, percepção que surge por volta dos nove meses de idade do bebê ouvinte, porém só amadurecendo a partir do momento em que esse sujeito faz uso ativo de ferramentas culturais (a linguagem), as quais sua compreensão lhe permite dominar (Tomasello, 2003, p. 84-85).

Para o autor, entre nove e doze meses, os bebês ouvintes começam a se envolver em um processo de novos comportamentos, devido a uma revolução na forma de compreender seu entorno social. Essa informação é de destaque, pois esclarece um dos funcionamentos da cognição infantil.

Aos nove meses, esses bebês realizam uma série de comportamentos de atenção conjunta, os quais parecem indicar haver uma emergência na compreensão de outros como seres de atenção, de intenção, de escolhas etc. Interessante ressaltar que, nesse momento, as relações com entidades externas (objetos, ambientes, situações) podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas pelos próprios infantes.

O termo atenção conjunta ganha, então, espaço, indicando o conjunto de comportamentos que são triádicos, isto é, o envolvimento da coordenação do bebê na sua interação com objetos e pessoas, ao mesmo tempo resultando em um triângulo referencial da interação.



Reflitam:

Como funciona a atenção conjunta em bebês surdos?

O protótipo do esquema de interação triádica envolve:

- o acompanhamento do olhar do bebê para o mesmo local, direcionado pelo olhar do interagente;
- o envolvimento conjunto relativamente longo de interação com o interagente e o objeto;
- o bebê percebe o interagente como ponto de referência social;
- o bebê realiza ações semelhantes às do interagente sobre os objetos e ambientes.

Uma informação cara para os nossos estudos diz respeito ao fato de essa coordenação conjunta, entre o bebê e o adulto, funcionar da mesma maneira para sujeitos ouvintes ou surdos, para usuários das Línguas de Sinais como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. Afirmamos isso baseados nas dimensões conceituais acerca da nossa identidade cultural.

Ainda no período de interação triádica, os bebês começam a dirigir a atenção do sujeito com quem interage para entidades exteriores, fazendo uso de gestos dêiticos (como apontar para objetos ou segurá-los), com a finalidade de mostrá-los ao parceiro interativo.

3.2 Classificação gestual de bebês brasileiros na interação com adultos

Sabemos que a Língua de Sinais não é um conjunto de gestos usados para a interação da pessoa surda, embora também saibamos que, além do sistema próprio característico da Libras, alguns gestos, que não necessariamente são dessa língua, podem ser usados.

Para refletir:

Os gestos da segunda língua podem influenciar a negociação de sentidos entre pessoas surdas e ouvintes?

Os gestos dêiticos usados nessas situações podem ser imperativos (tentativas de levar o sujeito com quem interage a fazer algo com relação a um objeto ou entidade) e declarativos (tentativas de fazer com que o interagente apenas mostre atenção para um objeto ou entidade do interesse do bebê ou da criança). Essas ações têm por finalidade estabelecer a sintonia da atenção conjunta (Tomasello, 2003, p. 87). Vejamos que esses tipos de gestos são uma ferramenta cultural tanto dos usuários de língua oralizada quanto de usuários de Línguas de Sinais.

No que tange ao gesto de apontar como dêitico (indicador) espacial, uma morfologia foi criada como resultados de estudos realizados no Brasil, a partir de análises com três bebês ouvintes, nas idades de 12, 13 e 15 meses de vida. A conclusão a que se chegou nesse estudo foi a de que, nas interações naturalísticas do bebê com seu cuidador (geralmente a mãe), aparecem os seguintes tipos de configuração da mão (Cavalcante, 2010):

- 1) **Apontar convencional:** dedo indicador e braço estendidos para uma direção;
- 2) **Apontar com dois dedos:** na posição semiflertida, o dedo mediano acompanha o indicador;
- 3) **Apontar com três dedos:** na posição semiflertida, o dedo mediano e o dedo anelar acompanham o indicador;
- 4) **Apontar com a mão toda:** todos os dedos da mão estão em uma posição de apontar em direção a uma mesma direção, no entanto, o dedo de maior destaque é o indicador;
- 5) **Apontar semiestendido:** considerado esboço do apontar, pois o dedo indicador encontra-se na posição semiflertida;
- 6) **Apontar exploratório:** dedo indicador, no apontar convencional, tocando no objeto explorado;
- 7) **Apontar com objeto entre os dedos:** um objeto encontra-se entre os dedos da mão e realiza a função do dedo indicador;
- 8) **Apontar com dois braços em direções opostas:** apenas um dos apontares fica em direção ao objeto discriminado;
- 9) **Apontar com os dois braços para a mesma direção:** ambos os apontares ficam direcionados para o mesmo objeto;



- 10) **Extensão de dois braços para um objetivo e apenas um apresenta apontar:** os dois braços estendidos em direção de um objeto, mas apenas um deles significa o apontar, pois o outro braço está com a mão espalmada e os dedos estendidos;
- 11) **Insistência gestual:** apontar convencional, um após o outro, como uma cadeia de sucessão do mesmo apontar;
- 12) **Olhar dirigido ao parceiro e toque no parceiro:** a criança executa esse gesto para confirmar a atenção do parceiro para o objeto discriminado pelo apontar.



O último gesto apresentado é conhecido como olhar de checagem, ou seja, o bebê executou um tipo de toque no seu parceiro interativo, concomitante ao olhar, objetivando chamar a atenção do interagente para um evento presente na situação (objeto, outra pessoa, um ambiente etc.). Para que essa atitude gestual fosse produzida, houve a necessidade da ocorrência de cenas de atenção conjunta, ou seja, o estabelecimento da atenção mútua para se chegar a algum objetivo em comum.

Quais desses gestos elencados anteriormente, presentes no funcionamento do bebê ouvinte, também podem fazer parte do universo da língua de sinais?

As ferramentas culturais que usamos em nosso dia a dia são variadas. Produzimos utensílios funcionais com a finalidade de colaborar com um grupo social, equipamentos, normas de segurança, limites entre grupos, materiais didáticos, medicamentos etc. Vale destacar que nada disso seria possível sem o uso da mais preciosa ferramenta cultural já existente entre nós: a linguagem.

A linguagem encontra na significação sua função primordial. Com isso, reconhece-se que a língua não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo.

Há vários fatores que mobilizam essa relação, além dos concernentes ao sistema linguístico propriamente dito (a língua): as propriedades biológicas e psíquicas de que somos dotados, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos através dos quais agimos e orientamos nossas ações no mundo, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem etc. (Morato, 2005, p. 317-318).

3.3 Cultura e cooperação social para a aquisição de línguas

Para o antropólogo norte-americano Leslie White, só os homens, entre todas as espécies, têm a capacidade de simbologizar, ou seja, originar, definir e atribuir significados, de forma livre e arbitrária, a coisas e acontecimentos no mundo externo, bem como de compreender esses significados. Eles não podem ser percebidos e avaliados pelos sentidos (White, 2009/[1975], p.09). O termo “simbologizar” é diferente de “simbolizar”, pois este último significa representar por um símbolo.

A simbologização pode se expressar em cores e em objetos. Vermelho pode representar um sinal de coragem, uma organização social ou uma ideologia não capitalista. Preto não é necessariamente a cor do luto, pois, para alguns aborígenes australianos, a cor branca é que representa essa ocasião. O significado pode ser atribuído, de forma livre e arbitrária a sons, a permutações e combinações de sons e a sinais que representam esses sons. Por isso temos o discurso articulado e a escrita alfabética. Os significados das palavras, escritas ou faladas não são inerentes a elas e, por isso, não podem ser compreendidos se não pela capacidade do homem de simbologizar. Esse fenômeno é que constitui o material que forma todas as civilizações e culturas.

Para o autor, a cultura como um todo (em termos ideológicos, sociológicos e tecnológicos) depende da simbologização, que se expressa principalmente no discurso articulado (White, 2009, p. 28-29).

Variações na cultura podem ser descritas com referência à raça (grupo distinguível de outros grupos, com base em características biológicas e físicas) ou a grupos de pessoas em particular. Encontramos variações da cultura descritas em termos de raça bem como de tempo e de lugar (White, 2009, p. 37).

Os conceitos de ação, atenção, colaboração, engajamento conjuntos vêm sendo discutidos como preditivos para o alcance de objetivos nas relações cotidianas.

Ressaltemos, por exemplo, que a referenciação, na relação face a face, “é muito menos uma determinação linguística e muito mais uma ação conjunta num processo interativo com atividades inferenciais realizadas na enunciação” (Marcuschi, 2001, p. 38). Para esse estudioso, a determinação referencial requer um processo de arbitragem interativamente controlado.

No processo interativo, ou dialógico, seja com crianças ou sujeitos adultos, o engajamento colaborativo para atingir determinados objetivos é fundamental, sem o qual não haveria jogo social. Ainda crianças, percebemos o outro como



coespecífico, ou seja, alguém que é dotado de intenções e pode partilhá-las, dando permissão para a colaboração alheia e interesses em comum.



Assim, o desenvolvimento de tendências altruístas em crianças pequenas é claramente moldado pela socialização. Ainda muito pequenos, chegamos ao processo interativo com uma predisposição para a utilidade e para a cooperação (Tomasello, 2009, p. 43-44). Diante disso, cabem aqui indagações, como as seguintes:

O que é ter algo em comum? Quando é que duas pessoas têm algo em comum? E como sabem que têm algo em comum? Até hoje continua ainda bastante obscura a ideia de conhecimentos comuns partilhados. O melhor seria afirmar que os conhecimentos (os objetos do saber) são construídos em comum e que essa condição de ser comum seria o resultado de um movimento interativo que leva ao partilhamento, mas não é um *a priori* linguístico embutido nas mentes humanas (e conduzido pelos itens lexicais). Assim, dominar a mesma língua seria ter em comum as condições de construir conjuntamente sentidos (Marcuschi, 2001, p. 44).

Conjuntamente aprendemos e ensinamos, confabulamos, argumentamos, persuadimos, mentimos, narramos, resolvemos desavenças, cooperamos para o entendimento de ditados populares, provérbios, metáforas etc. Não é difícil concordarmos com o fato de que uma das coisas mais fascinantes no nosso dia a dia é podermos contar algo, uns aos outros, tendo a sensação de que somos compreendidos, ou seja, que nossos interlocutores constroem percepções e experiências similares às nossas (Marcuschi, 2002, p. 45).

Com esses postulados em mente, reflitamos: no aprendizado de segunda língua por alunos surdos, como funciona a negociação de sentidos e a cooperação, para que seja promovido esse aprendizado?

Quando nos envolvemos socialmente, desenvolvemos habilidades amparados no altruísmo colaborativo com os coespecíficos. Trabalhamos coletivamente para estabelecer os níveis de diálogo, compreensão, negociação de sentidos, de normas e decidimos conjuntamente a respeito de situações que são difíceis de ser resolvidas, por exemplo. Passamos a entender que as situações sociais cotidianas não dizem respeito apenas a um *eu*, mas a um *nós*. Esse tipo de reconhecimento do outro como um ser semelhante a nós mesmos desenvolve habilidades sociocognitivas de interpretação do meio social (Tomasello, 2016, p. 04) e é a base para a aquisição de linguagem e para o ato de Referenciação.

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Para aprofundar os estudos acerca dos aspectos culturais, atenção conjunta, colaboração conjunta como preditivos para a aquisição de línguas, sugerimos duas pesquisas:

- 1 - MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015.

Nesta pesquisa, a autora faz um percurso dos conceitos de interacionismo, sociointeracionismo, ação conjunta, atenção conjunta, entre outros, baseada em estudos de Bruner, Vygotsky e Tomasello. Os dados de investigação de Glória Melo são de crianças em fase educacional de creche.

- 2 - ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2017.

O autor dessa pesquisa toma como base os conceitos de atenção e engajamento conjuntos de Tomasello, além de criticar o termo “intencionalidade”, por compreender ser difícil afirmar com exatidão como e quando essa habilidade cognitiva ocorre em bebês. Por isso, o termo usado pelo pesquisador é “atencionalidade”, e os dados de investigação são sobre crianças com Síndrome de Down.



5 TROCANDO EM MIÚDOS

Discutimos, mesmo que de forma breve, conceitos oriundos do sociointeracionismo, da primatologia e dos estudos culturais.

Trouxemos como base as seguintes noções:

- Interação e dialogia
- Aprendizagem cultural
- Cooperação
- Atenção conjunta
- Relações diádicas
- Relações triádicas
- Ferramentas culturais
- Cultura

Estes são conceitos-chave, nos dando suporte para entendermos alguns dos caminhos traçados pelos seres humanos, no que se refere à aquisição de linguagem como resultante de negociações de um povo inserido em contextos culturais.

6 AUTOAVALIANDO

Uma vez discutidas as noções mencionadas, chegou a hora de fazermos reflexões:

- Como ocorre a atenção conjunta em bebês surdos, no processo de aquisição da Língua de Sinais?
- Quais são os componentes da linguagem de uma criança surda usados na interação face a face para a cooperação de sentidos em segunda língua?
- Tomando um dos trabalhos sugeridos sobre crianças com Síndrome de Down, como os processos de letramento dessas crianças podem ser usados para pessoas surdas aprenderem uma segunda língua?



REFERÊNCIAS

- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.
- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto**. Tese. (Doutorado em Linguística) – João Pessoa: PROLING/UFPB, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 127.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; NASLAVSKY, José Paulo N. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. *In*: LYRA, Maria C. D. P.; GARVEY, Andrea P.; SILVA, Micheline (org.) **Microgênese: estudo do processo de mudança**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. 178- 214.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Multimodalidade em Aquisição da Linguagem**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), Campinas, v. 41, N. Jul/Dez, p. 37-54, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 43-62, 2002.
- MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem**. Tese. (Doutorado em Linguística). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015, p. 57.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIN, Fernanda, BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3, São Paulo: Cortez, 2005, p. 311-352.
- TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOMASELLO, Michael. **A Natural History of Human Thinking**. Harvard University Press, 2014.
- TOMASELLO, Michael. **A natural history of human morality**. Harvard University Press, 2016.
- TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; LISZKOWSKI, Ulf. A new look at infant pointing. **Child Development**. Vol. 78, Nº 3. 2007, p. 710.
- WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009/[1975].



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Estudos sobre uma Perspectiva Multimodal da Aquisição da Linguagem

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender o funcionamento da linguagem em uma perspectiva multimodal;
- Compreender que a aquisição de uma Língua não é resultante do uso isolado de modos da Linguagem;
- Refletir sobre o funcionamento da Multimodalidade em sujeitos com algum distúrbio em sua linguagem.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Neste capítulo, trataremos de aspectos da Aquisição da Linguagem, pautados em funcionamentos interacionais por meio do uso de vários modos de linguagem.

Além disso, mostraremos que a linguagem multimodal ocorre em contextos interativos em que os interactantes dedicam atenção às ações do outro, com quem negociam sentidos. Isso, porém, não ocorre apenas por aspectos verbais da língua (orais ou escritos).

Convidamos a uma reflexão acerca dos seguintes questionamentos:

- A Multimodalidade implica o uso de quais modos da Linguagem?
- A Linguagem se resume ao uso de aspectos verbais, ou modos considerados não verbais também são linguagem?
- Como funciona a Multimodalidade em pessoas surdas?

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 Comunicação Não Verbal ou Multimodalidade

Iremos apresentar um rápido histórico de pesquisas que examinam o que foi, por muito tempo, considerado não verbal na área da Comunicação Social. Veremos que, embora esses estudos tenham seu grau de relevância, distam do que, atualmente, as pesquisas em Aquisição da Linguagem consideram como modos de linguagem propriamente ditos.

Durante muitos anos de estudos sobre a linguagem humana, a Linguística teve como foco os aspectos verbais das línguas faladas. O foco de investigação esteve sobre aspectos da produção oral e da produção escrita. Isso pode ser visto, por exemplo, em pesquisas da Pragmática, da Análise da Conversação, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, somente para citar alguns.



Gestos, movimentos corporais, meneios da cabeça, movimentos das mãos, expressões faciais, movimentos das pernas, da sobrancelha, dos lábios não foram foco de análises como parte de um sistema linguístico, mas como um uso secundário da Linguagem.

De acordo com Ávila-Nóbrega (2018, p. 35), a gestualidade começa a ser questão de interesse posteriormente ao período histórico da Segunda Guerra Mundial. Vale ressaltar que isso não significa que, antes desse período, não existissem interessados nesses estudos ou na produção de trabalhos voltados a esta temática.

Embora viesse, no entanto, ganhando espaço nos campos científicos, por muitas décadas a gestualidade foi observada como uso secundário da linguagem não verbal.

Esferas científicas como a Biologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Ciência da Estética manifestaram seu interesse em compreender os sentidos que o corpo e seus movimentos podiam apresentar. No início do século XX, estudos isolados aconteciam para cada aspecto relacionado abaixo (Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2015, p. 14):

- voz
- aparência física
- vestimenta
- face (fisiognomonia)
- proxêmica (espaço e distância na comunicação interpessoal), embora pouca atenção lhe tivesse sido dada
- meio ambiente (territorialidade)
- cinestesia (movimentos gestuais e corporais)
- olhar
- toque

Até então, os gestos eram vistos como acessórios da fala, ou seja, o falante poderia escolher usar ou não algum tipo de gesto em sua comunicação – ou o usaria como auxiliar de significação, quando alguma parte do discurso se tornava complexa. Isso implica dizer que os gestos não eram vistos como integrantes do sistema da Língua, nesse período.



Paremos para pensar: se os gestos tiveram importância secundária nos estudos da Linguagem de pessoas ouvintes, dificilmente ganhariam lugar de primazia na observação do funcionamento da Língua de Sinais. Isso é uma das justificativas de o sistema educacional forçar os alunos surdos a falarem uma língua oralizada. Também é uma das justificativas de as clínicas de linguagem treinarem os surdos para oralizarem e não usarem a sua Língua, como herança do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, com vistas à decisão de ensinar os surdos a deixarem de lado as línguas de sinais e aprenderem a oralizar.

A proposta dos estudos sobre os gestos, em meados de 1980 e 1990, também os considerou como sendo usados para pontuar, acentuar ou enfatizar uma única palavra ou uma expressão. Nesses casos, o gesto foi tido como coincidindo com a principal ênfase da voz. Um movimento leve da cabeça podia acompanhar os gestos das mãos. Golpear a mão ou o punho no ar ou sobre outro objeto também servia para acentuar uma ênfase do discurso.

O corpo, em vez das mãos, foi utilizado, em alguns casos, para marcar algum ponto da fala. O alargamento das pálpebras do orador, por exemplo, ocorria simultaneamente ao serem utilizados adjetivos de ênfase no fluxo de fala (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 43).

Vejamos que, embora os gestos, o corpo, as expressões faciais, as mãos fossem foco de atenção dos pesquisadores, ainda assim não ocupavam um estatuto linguístico, mas apenas acessório, secundário.

Isso influenciou, por muitos anos, a noção de que as línguas de sinais usadas pela comunidade surda não seriam língua, mas um conjunto de gestos usados em uma tentativa de comunicação.

Especificamente, no que se refere aos gestos usados por bebês e crianças, foi realizada no Brasil uma classificação sobre o gesto de apontar discriminando uma configuração manual diferente para cada um (Cavalcante, 1994; 2010):

- apontar convencional
- apontar com dois dedos
- apontar com três dedos
- apontar com a mão toda
- apontar semiestendido
- apontar exploratório
- apontar com objeto entre os dedos



- apontar com dois braços em direções opostas
- apontar com os dois braços para a mesma direção
- extensão de dois braços para um objetivo e apenas um dos braços apontar
- insistência gestual e, por fim,
- olhar dirigido ao parceiro e toque no parceiro

Esse estudo tem contribuído em grande valia para a Aquisição de Linguagem e vem sendo um dos motivadores para entender a relação dos gestos e da produção vocal entre bebês e crianças em sua interação com adultos. Além disso, desmistifica a ideia de sentidos serem produzidos apenas com um tipo clássico do apontar: o dedo indicador estendido em direção a um objeto.

Vale refletir:

Se os diferentes tipos de gesto de apontar carregam em si objetivos diferentes na interação, seriam eles modos secundários de linguagem?

Já no que se refere às expressões faciais, afirmamos que, por muito tempo, foi uma história do controle da expressão por exigências religiosas, das normas sociais, políticas e éticas que contribuíram desde o Renascimento para o aparecimento de um tipo de comportamento social, emocional, sentimental, psicológico fundado no afastamento dos excessos, no silenciar do corpo. A arte para interpretar comportamentos humanos por suas feições faciais ficou conhecida como Fisiognomonia, no século XVI (Courtine; Haroche, 2016, p. 17-18).

Notemos que as expressões faciais foram controladas durante o nosso percurso existencial enquanto humanos, por questões morais e tendências religiosas. Assim como o rosto foi subjugado a esse espaço pelas instâncias sociais, o riso também foi expurgado dos rituais religiosos, das cerimônias feudais e estatais, da etiqueta social. O tom sério do comportamento humano caracteriza a cultura medieval (Bakhtin, 2010/[1965], p. 63).

Um sistema de classificação para vários estilos de expressões faciais foi desenvolvido (Friesen, 1975; Ekman, 2011) considerando que certos indivíduos manifestavam constantemente um estilo próprio, mas, dependendo da situação ou do ambiente, os estilos faciais poderiam ser expressos de maneira menos ou mais acentuada. São eles: os contidos, os reveladores, os que se expressam inconscientemente, emissores inexpressivos, emissores de expressões trocadas, emissores de afeto congelado, emissores sempre prontos, emissores transbordantes de afeto.

E sobre os bebês? Eles fazem discriminações de alguns aspectos da face e suas expressões por volta da metade do primeiro ano de vida. Ao final do terceiro ano, as expressões da face são reconhecidas quando acompanhadas por gestos e vocalizações apropriadas.

Experimentos com bebês ouvintes de 04, 06, 08 e 10 meses foram realizados por pesquisadores, representando expressões faciais zangadas, alegres, tristes e neutras, acompanhadas de vocalizações apropriadas. Aos 04 meses, não foi possível discriminar as reações; aos 06 meses e acima disso, os bebês pareciam distinguir as expressões feitas para elas. As reações de todos os bebês eram gravadas em vídeos, com o propósito de corroborar as análises realizadas.

A partir desses experimentos, os pesquisadores puderam concluir quando as crianças começam a produzir expressões faciais de emoção. Normalmente, e de maneira geral, as crianças costumam exprimir emoções com mais sinais corporais e de forma mais sutil do que os adultos (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 58).

Diante do que vimos até aqui, nos cabe questionar: afinal, o que é multimodalidade?

3.2 Multimodalidade e Interação Humana

De acordo com Ávila-Nóbrega (2018, p. 62), após anos separando e isolando sinais gestuais (assim como as expressões faciais, mãos, corpo etc.), “microscopicamente”, os estudiosos perceberam que esses elementos funcionariam em um exercício conjunto.

As pesquisas da literatura em Comunicação Não Verbal seguiram sendo modificados, partindo de estudos de:

- a)** situações não interativas até as interativas;
- b)** uma só pessoa e, depois, de dois interlocutores;
- c)** um único ponto do tempo a mudanças ao longo do tempo;
- d)** comportamentos únicos a multicomportamentos.

A partir da visualização desses polos de estudos, no âmbito da Comunicação Não Verbal, é que percebemos que sua evolução vai das situações não interativas a um novo conceito, relacionado aos estudos de vários modos de comportamentos.



Daí surge um olhar mais ampliado acerca de outros elementos que atuam conjuntamente na interação humana.

Forceville (2006, p. 4) admite não ser uma tarefa fácil estabelecer uma noção clara do que seria monomodalidade ou multimodalidade, tendo em vista que o termo “modo” carrega em si vários fatores. Para ele, uma primeira tentativa de clarificar a questão pode ser dizer que “modo” é um sistema de sinais interpretáveis por um processo específico de percepção. A aceitação dessa abordagem ligaria os modos, um a um, aos cinco sentidos (pictórico ou visual, auditivo ou sonoro, olfativo, gustativo e tátil). Para o autor, no entanto, essa categorização é muito “crua”, pois a sua subclassificação solicita vários outros modos, por exemplo: no sentido sonoro poderiam ser agrupados a linguagem falada, a música, os sons não verbais.

Por esse mesmo caminho, a escrita bem como os gestos poderiam ser partes integrantes do sentido visual. Há outros pontos problemáticos, quando pensamos que a música, por exemplo, pode se encaixar na escrita, na imagem, na sonoridade etc. Por isso fica difícil definir exatamente o que a palavra “modo” representa.

Sendo assim, o horizonte de pesquisas ancoradas no perfil da relação do gesto-fala, do gesto-olhar, do gesto-expressão facial etc. começa a ser aumentado e a ser aderido por novos cientistas, ao redor do mundo, em países como, por exemplo, Estados Unidos, México, Portugal, Escócia, França, Holanda, Austrália, Japão, Brasil, apenas para mencionar alguns.

O conceito de multimodalidade é fomentado em pesquisas da Semiótica Social, cuja premissa é que um texto falado nunca é somente verbal mas também visual, pois combina expressões faciais, gestos, postura corporal e outros modos de interação (Kress; Vanleeuwen, 2006/[1996]).

Outra vertente postula que os gestos compartilham com a fala a mesma estrutura psicológica, uma combinação de produção em uma mesma matriz de significação (Mcneill, 1985; 1992; 2006).

3.3 O funcionamento da multimodalidade em sujeitos com diferenças na linguagem

Já vimos que, durante muitos anos, quaisquer modos da comunicação que não fossem pautados na produção verbal foram considerados secundários, acessórios e não verbais. Isso acarretou muita segregação e entraves no sistema educacional e clínico.



Entendemos que a Semiótica Social e outras ciências, como a Aquisição da Linguagem, deram um estatuto linguístico para os componentes da gestualidade. Como, entretanto, isso funciona em sujeitos não típicos?

No que se refere a crianças cegas, por exemplo, pesquisas de Fonte (2011) postulam um estatuto para o toque. Enquanto linguagem, o toque aciona a modalidade tátil no diálogo entre interlocutores e, articulado com a visão ou a audição, possibilita a percepção de informações táteis e de outros recursos, como os gestos pela visão, ou a fala com sua riqueza prosódica, através da audição.

A pesquisadora contribui para a Aquisição de Linguagem com a noção de *intermodalidade*, propondo a integração de mais de um canal sensorial para a captação das informações do ambiente, já que tais informações são múltiplas, demandando da percepção e acesso mais de um sentido. Os bebês cegos não podem captar as informações visuais, mas podem usar outros sentidos, por exemplo, a percepção intermodal áudio-tátil.

A respeito de crianças autistas, uma contribuição é dada por Lopes (2011) ao afirmar que uma concepção de língua enquanto multimodalidade favorece a inserção da criança autista na linguagem. Ainda postula que o funcionamento dialógico discursivo com diferentes interlocutores e dinâmicas interativas permite compreender o processo de constituição subjetiva e suas singularidades na criança autista.

No que se refere à surdez e à multimodalidade, haverá uma sugestão de filmes no próximo item. A finalidade da sugestão é levantar reflexões a respeito de como ocorre o funcionamento da Linguagem Multimodal em sujeitos surdos. Para isso, devem-se levar em consideração os seguintes questionamentos:

- Em que consiste a multimodalidade na surdez?
- Os gestos são língua para os usuários das línguas de sinais?
- Nas línguas de sinais, existem gestos que não são considerados partes do sistema linguístico dos surdos?
- Existem outras modalidades da Linguagem que as pessoas surdas usam para negociar sentidos com os seus interlocutores?



4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Como forma de contribuir com o seu conhecimento, sugerimos uma leitura e filmes, com vista a conhecer um pouco mais sobre o tema da Multimodalidade e refletir sobre isso.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

Neste livro, o autor aborda de maneira clara os percursos pelos quais os gestos, expressões faciais, o toque, direcionamento do olhar e outros modos da linguagem vão deixando de ser considerados aspectos não verbais e ganham estatuto linguístico em Aquisição da Linguagem.

“The Hammer” é um filme sobre a vida de Matt Hamill, que enfrentou vários obstáculos até se tornar campeão de luta livre. Tornou-se o primeiro atleta surdo a vencer um campeonato universitário nacional. Filme norte-americano de 2011, sob a direção de Oren Kaplan.

“Nada que eu ouça” é um filme que narra uma difícil decisão de um casal, Laura (surda) e Dam (ouvinte), em deixar ou não que o filho deles, Adam (surdo), passe por uma cirurgia de implante coclear. Filme norte-americano de 2008, dirigido por Joseph Sargent.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

Resumindo este capítulo, vimos que a constituição da linguagem humana não é concebida hoje em dia apenas por seus aspectos verbais, como por muito tempo se acreditou.

A linguagem humana é multimodal, pois fazemos uso simultâneo de vários modos nas interações sociais.

Pessoas com alguma dificuldade de linguagem, algum distúrbio, alguma patologia são sujeitos usuários da multimodalidade também. Cada especificidade terá os seus modos de linguagem caracterizando a sua Língua.

6 AUTOAVALIANDO

Para refletirmos sobre algumas questões centrais da nossa aula:

- O que é multimodalidade?
- Apenas uma ciência da linguagem define esse termo?
- O que a Aquisição da Linguagem concebe como multimodal na interação com os bebês?
- O que podemos considerar como multimodal nas línguas de sinais?



REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. O Envelope Multimodal em Aquisição da Linguagem: Momentos do Surgimento e Pontos de Mudanças. In: CAVALCANTE, Marianne C. Bezerra; FARIA, Evangelina M. Brito de. (org.) **Cenas em Aquisição da Linguagem: Multimodalidade, Atenção Conjunta e Subjetividade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2015. p. 11-44.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 10ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **O gesto de apontar como processo de coconstrução nas interações mãe-criança**. Dissertação de mestrado em linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL - UFPE, 1994.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Multimodalidade em Aquisição da Linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. **História do rosto: expressar e calar as emoções**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2016, p. 17-18.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace. V. **Unmasking the face**. A guide to recognizing emotions from facial clues. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao seu redor**. (Tradução de Carlos Szlak). São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. Tese Doutorado em Linguística - Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING. João Pessoa: UFPB, 2011.

FORCEVILLE, Charles. **Pictorial metaphor in advertising**. London and New York: Routledge, 2016.

KRESS, Gunther R; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006/[1996].

LOPES, Juliana Costa Maia. **Dinâmicas dialógicas singulares: a multimodalidade na criança com autismo**. Tese Doutorado em Linguística - Programa de Pós-Graduação em Linguística - PROLING. João Pessoa: UFPB, 2011.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n.3, p. 350-371, jul. 1985.

MCNEILL, David. **Hand and mind**: what gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, David. Gesture: a psycholinguistic approach. In: BROWN, Keith; Anderson, Anne. (Eds.). **The encyclopedia of language and linguistics**. Amsterdam, Boston: Elsevier, 2006. p. 58-66.



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Estágios de Aquisição em Primeira e Segunda Línguas

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Entender como ocorrem os estágios de aquisição de L1;
- Compreender os processos pelos quais a criança passa, em cada estágio de aquisição de L1.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Este capítulo apontará para caminhos teóricos e discussões acerca dos estágios de aquisição de primeira língua.

Veremos alguns estudos consagrados na área, concordando em muitos aspectos, quanto à idade da criança e a sua relação com os processos linguísticos.

Também conheceremos uma discussão sobre a semelhança entre os estágios de aquisição de uma língua oral e uma língua de sinais.

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 Aquisição de primeira língua e habilidades perceptivas

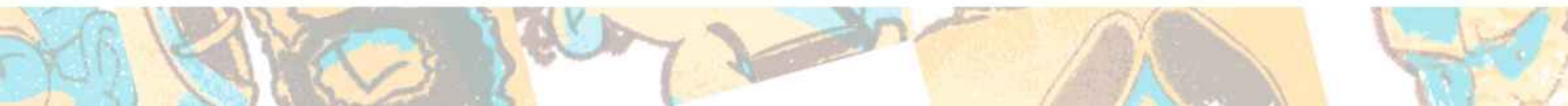
Iniciamos nossa discussão com uma esteira teórica que versa sobre as habilidades de percepção descobertas em bebês ainda muito novos, cuja produção oral ainda não está em funcionamento.

Algumas contribuições de estudos franceses referentes aos estágios de percepção de aspectos da linguagem por bebês são obtidos em Le Normand (2005, p. 54). Para a autora, não é tarefa simples estipular, com precisão, as diversas fases da aquisição. As hipóteses que podemos levantar a respeito dos estágios repousam em dados oriundos da Psicolinguística, os quais, por um lado, dizem respeito a uma parcela de maturação de determinados sistemas neurossensoriais e motores; por outro, ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para a autora, a fase preliminar da linguagem de um bebê ouvinte atende à habilidade da “atenção seletiva e a percepção categorial dos sinais da fala”, de um lado, e à habilidade de “percepção auditiva dos sinais da fala”, de outro.

Kail (2013, p. 28-31) define alguns períodos das capacidades perceptivas iniciais dos bebês nos seguintes estágios:

- **Percepção categorial e discriminação dos fonemas:** bebês de 01 a 04 meses discriminam mudanças de categorias fonêmicas (ba/pa). Os bebês de até 06 meses discriminam contrastes ausentes de sua língua materna, quaisquer que sejam a voz do falante ou as variações de entonação;



- **Segmentação precoce da fala e percepção dos índices prosódicos:** a técnica da medida de sucção não nutritiva demonstra que o recém-nascido reconhece a voz materna, desde o nascimento, com base nas regularidades rítmicas e melódicas da língua;
- **Segmentação das unidades gramaticais:** crianças de 18 meses são capazes de conduzir uma análise inicial de frases curtas, utilizando as fronteiras prosódicas que correspondem às fronteiras dos constituintes sintáticos. Além disso, de forma simultânea, essas crianças são capazes de utilizar os termos de ligação, tais como artigos que elas associam aos nomes e pronomes aos verbos;
- **Do balbucio ao primeiro léxico:** no decorrer dos dois primeiros meses, a produção vocal do bebê é totalmente restrita pelo nível de desenvolvimento do seu aparelho fonador e de seus estágios fisiológicos. Entre 02 e 05 meses, os bebês vocalizam unicamente em posição deitada, produzindo sons de laringe ou do véu palatino. É por volta dos 05 meses que a criança domina sua fonação e que se instauram os princípios do controle articulatório, que permite modular as variações de altura e de intensidade da voz. Sendo assim, o balbucio, que surge por volta dos 06 aos 09 meses, se caracteriza pela produção de sílabas simples constituídas por sequências consoante-vogal frequentemente repetidas (ba,ba,ba).



Para Aguado (2005, p. 72), até uma época relativamente recente, o recém-nascido era considerado quase como um cego e surdo. No decorrer das décadas de pesquisas, descobriu-se que, na verdade, os bebês são equipados com uma boa quantidade de mecanismos perceptivos e cognitivos para enfrentar as relações sociais. Segundo o autor, quanto ao desenvolvimento perceptivo, os bebês humanos percorrem as seguintes etapas de maturação:

- **Percepção visual** (capacidades mnemônicas e de atenção precoces): desde as primeiras semanas de vida, pode-se verificar a existência de uma série de capacidades relativas à percepção espacial com elevado grau de refinamento. Isso é resultado de experimentos com a técnica da sucção não nutritiva;
- **Percepção auditiva:** capacidade de localização da fonte de um som. A partir da terceira semana, já não se deixa “prender” por qualquer som e já descobriu uma boa quantidade de nuances da voz humana.

Já no que se refere às habilidades prosódicas que vão amadurecendo com o passar das experiências dos bebês, traçaremos algumas discussões no próximo item.

3.2 Aquisição de primeira língua e habilidades prosódicas

Segundo os estudos de Le Normand (2005, p. 55-57), em uma fase denominada “pré-linguística”, os bebês ouvintes, dadas as suas diferenças individuais, seguem os seguintes padrões de desenvolvimento:

- **A produção de vocalizações** (0-2 meses): é a fase das vocalizações reflexas, ou quase reflexas, em que se misturam gritos e sons (bocejos, gemidos, suspiros, pigarros, arrulhos, sons quase soantes e quase vocálicos);
- **A produção de sílabas arcaicas** (1-4 meses): dentre os arrulhos da criança, distingue-se a produção de sequências fônicas constituídas de sílabas primitivas claramente perceptíveis por seu meio; esses sons possuem, frequentemente, uma qualidade nasal;
- **O balbucio rudimentar** (3-8 meses): fase caracterizada por novas produções que compreendem sons plenamente soantes, com a frequência de ocorrência tida como a mais importante;
- **O balbucio canônico** (5-10 meses): as crianças começam a produzir sílabas bem formadas do tipo CV (consoante-vogal);
- **A fase do alongamento** (12-13 meses): fenômeno rítmico que aparece progressivamente;
- **O balbucio misto** (9-18 meses): a criança começa a produzir palavras dentro do balbucio; apresenta, ao mesmo tempo, itens lexicais identificáveis e sílabas não reconhecíveis.



Ainda no que diz respeito aos estágios de aquisição de habilidades prosódicas, Barros (2012) propõe, então, uma tipologia, considerando quatro momentos do funcionamento da fala na trajetória linguística infantil:

- balbucio
- jargão
- primeiras palavras
- holófrases
- blocos de enunciado

O balbucio já foi anteriormente conceituado em nosso texto. Os jargões são definidos como longas sequências de sílabas que contêm padrões de acento e entonação variados e variáveis; os jargões aparecem na fala infantil em torno dos 12 ou 13 meses de idade. Essas produções vocais soam como enunciados

completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, ocorrendo, muitas vezes, concomitantes a palavras reais.

O terceiro momento do funcionamento da fala definido nessa proposta é o das primeiras palavras reconhecíveis. Assim, consideramos, nesse período, as produções infantis contendo enunciados de uma palavra, que já nem são balbucios nem puramente jargões, visto que as consideramos reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.

As produções das primeiras palavras da criança indicam mudança nos contornos entonacionais, que foram constituídos por mais variações de altura. Essas variações são reconhecidas como diferentes intenções comunicativas: pergunta, afirmação, pedido etc.; são recorrentes e produtivas e não mais ou menos efêmeras como os balbucios e jargões.

Nessas primeiras palavras, encontramos sequências mais curtas em comparação às do jargão e um padrão silábico reconhecido como fazendo parte de um léxico primitivo.

Para Scarpa (2009, p. 187), as holófrases marcam o estágio de aquisição caracterizado pelo uso que a criança faz de enunciados de uma palavra para expressar uma ideia complexa, especificamente uma oração ou uma proposição.

Definimos o período que chamamos de blocos de enunciado como o momento em que a criança alterna a produção de holófrases com enunciados completos. Notamos que, a partir de um ano e meio, a criança começa a arriscar-se nesses enunciados mais longos, juntando duas ou mais holófrases (Cavalcante *et al*, 2016, p. 416).

Uma vez feito o percurso sobre os estágios de percepção e de prosódia na aquisição de primeira língua, passaremos ao estudo de como ocorre a aquisição de palavras propriamente ditas.

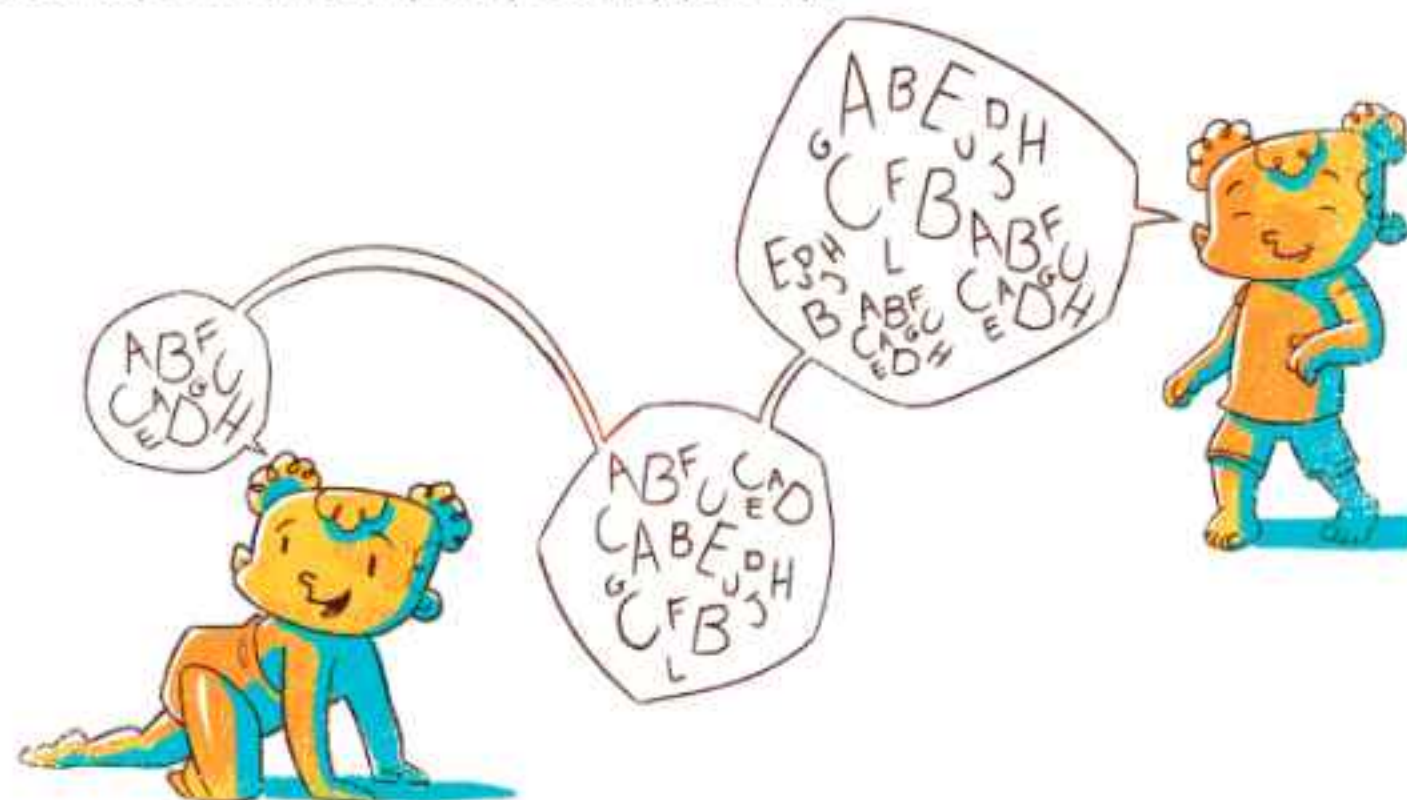
3.3 Estágios de aquisição do léxico

De acordo com Kail (2013, p. 33), o estágio de constituição do léxico (12 a 36 meses) é marcado pela defasagem entre entendimento e produção, pelo fenômeno da explosão vocabular (o ritmo da expansão lexical) e também pela estruturação interna do léxico em classes de palavras.

Segundo a autora, a produção de palavras convencionais tem início por volta dos 11-13 meses e vai se incrementando vagarosamente até o início do segundo

ano. O Inventário do Desenvolvimento Comunicativo (IDC) indica que as crianças seguem as seguintes etapas de produção lexical (Kail, 2013, p. 34):

- 10 palavras aos 12 meses
- 30 palavras aos 14 meses
- 65 palavras aos 16 meses
- 175 palavras aos 20 meses
- 300 palavras aos 24 meses
- Mais de 530 palavras aos 30 meses



A progressão do vocabulário de produção, segundo a autora, é marcada por acréscimos não lineares localizados no tempo. Essa progressão conta com a presença do fenômeno comumente denominado de explosão lexical, cuja ocorrência se dá por volta dos 18-20 meses.

Scarpa também contribui com a literatura especializada a respeito dos estágios de aquisição, afirmando que a sucessão de estágios não se dá linearmente, não são partes isoladas justapostas umas após as outras, mas são enraizadas umas nas outras. Para a autora:

A trajetória do desenvolvimento da linguagem da criança parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua. As crianças começam com balbúcio, primeiro com vogais (cerca de 3 a 4 meses, em média), depois com a combinação de vogais e consoantes de complexidade crescente (geralmente entre 6 e 12 meses). As primeiras palavras emergem entre 10 e 12 meses, em média, embora a compreensão de palavras possa começar algumas semanas antes (Scarpa, 2006, p. 224).

No que tange à compreensão das palavras, existe um descompasso de vários meses entre a **produção** e a **compreensão**. Aos 16 meses, fase em que as crianças seriam capazes de entender em média 200 palavras, elas não produziram mais que uma média de 60 palavras (Kail, 2013, p. 34-35).

De acordo com os estudos da autora, pesquisas longitudinais de produção não controlada em experimentos laboratoriais – ou seja, de produções naturais – indicam a existência de tendências gerais na composição do vocabulário de produção entre 16 e 30 meses. Segundo ela, esses estudos identificam três etapas (Kail, 2013, p. 36):

- A etapa da expansão dos nomes que representam cerca de 60% do vocabulário, na faixa etária dos 18-20 meses;
- A etapa de expansão de predicados (verbos e adjetivos), que, de menos de 15% aos 18-20 meses, aumenta regularmente com o crescimento do vocabulário;
- A emergência da classe das palavras gramaticais quase ausentes na primeira fase (5%), que vai atingir cerca de 15% aos 30 meses.

3.4 Estágios de aquisição de línguas de sinais como primeira língua

A respeito dos estágios de aquisição das línguas de sinais como primeira língua, Quadros e Cruz (2011, p. 16) apresentam uma síntese, afirmando que estes se assemelham aos estágios de aquisição de uma língua oral:

Quadro 1 – Estágios de aquisição das línguas de sinais

IDADE	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO
Do 1º ao 3º mês	• Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	• Início do balbúcio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitida pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	• Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).
Do 10º ao 12º mês	• Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	• Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).



Aos 2 anos	• Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	• Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu vocabulário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	• Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 5 anos	• Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão adulto, A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
6 anos em diante	• Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

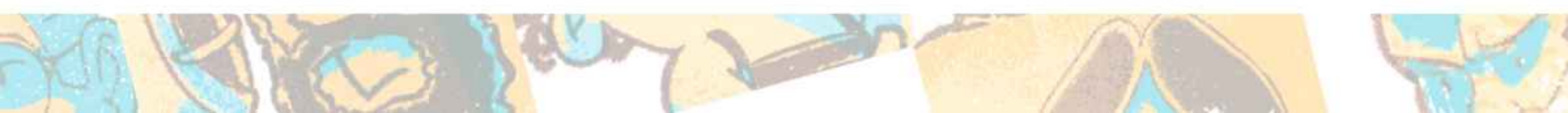
Fonte: (Quadros e Cruz, 2011, p. 16)

É importante destacarmos a importância dos estudos sobre a aquisição das línguas de sinais como primeira língua, para desmistificarmos a ideia de que a pessoa surda faz uso de gestos na sua interação.

Como sabemos, as línguas de sinais não são pautadas na produção vocal, mas nas habilidades visuais e espaciais com características de estruturas linguísticas (morfológicas, fonológicas, semânticas etc.) próprias.

3.5 Habilidades para a produção de expressões faciais

Os bebês fazem discriminações de alguns aspectos da face e suas expressões por volta da metade do primeiro ano de vida. Ao final do terceiro ano, as expressões da face são reconhecidas quando acompanhadas por gestos e vocalizações apropriadas.



O primeiro sorriso social parece emergir por volta do segundo e do quarto mês de vida de um bebê. As expressões de afeto surgem por volta dos 03 anos e são demonstradas para os cuidadores. As expressões de raiva surgem antes dos 06 meses de vida.

Por volta de 01 ano, já aparecem as expressões de medo. É evidente que esses dados levantam hipóteses baseadas em grupos distintos de bebês, o que não evidencia uma regra universal para tais comportamentos, ou seja, pouco antes disso, ou depois, esses sinais podem emergir, pois, além do uso social, existem as variações individuais desses pequenos sujeitos (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 58-59).

Outros importantes contributos mostraram uma taxionomia baseada em nove sinais comunicativos usados por bebês, antes do surgimento das primeiras palavras propriamente ditas. Os nove sinais foram selecionados em dois grupos:

1 – Grupo dos sinais de divertimento:

- Interesse
- Contentamento
- Surpresa



2 – Grupo de sinais de ajuda:

- Aflição
- Raiva
- Medo
- Vergonha
- Nojo
- Aversão olfativa



Os sinais de divertimento expressam o apetite do bebê pela riqueza de informações que o cercam, em seu novo mundo. O interesse e o contentamento comunicam o encantamento da criança ao encontrar o mundo e são essenciais para seu desenvolvimento intelectual e emocional. A surpresa é a reação a um estímulo repentino, como um ruído alto, e prepara o bebê, segundo a pesquisa, para algo que está por vir (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 59).

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Sugerimos algumas leituras interessantes, com vistas a aperfeiçoar o seu conhecimento sobre o assunto que discutimos neste capítulo.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda:** Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

Nesta obra, a pesquisadora procura desmistificar alguns questionamentos sociais a respeito de como a criança surda interage linguisticamente, como ocorrem os seus processos mentais e as estratégias usadas na interação com o outro.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Neste livro, a autora aborda, de maneira didática, os processos pelos quais a criança surda passa para adquirir as línguas de sinais como primeira língua, bem como aborda o tema do bilinguismo e a educação de surdos para a aquisição da segunda língua. (Disponível em versão impressa e virtual).

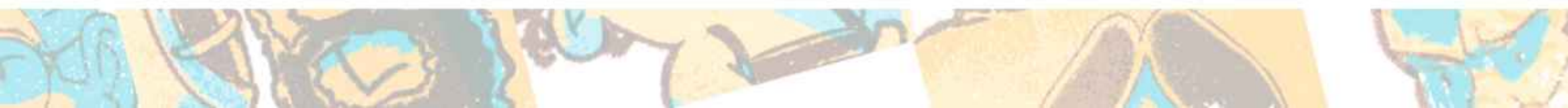
5 TROCANDO EM MIÚDOS

Em poucas palavras...

Este capítulo trouxe informações sobre os processos pelos quais as crianças com surdez e surdas passam para adquirir a primeira língua.

Percorremos os caminhos teóricos dos aspectos da percepção, das habilidades prosódicas, lexicais e de expressões faciais.

Observamos que, ao longo dos anos, o recém-nascido deixou de ser visto como um organismo sem habilidades interativas bem como vimos que as línguas de sinais obedecem a padrões característicos que as definem como língua, não como um conjunto de gestos.



6 AUTOAVALIANDO

Sugerimos a pesquisa mais aprofundada do assunto com os dois livros mencionados no “Aprofundando seu Conhecimento”. De qualquer modo, precisamos refletir sobre as questões a seguir:

- Crianças ouvintes e surdas adquirem as mesmas habilidades de interação, nas mesmas faixas etárias?
- Podemos dizer que a criança surda terá atraso de linguagem ou atraso cognitivo por ser surda?



REFERÊNCIAS

AGUADO, Gerardo. Dimensões perceptivas, sociais, funcionais e comunicativas do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71-87.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas. **Fala inicial e prosódia: do balbúcio aos blocos de enunciados**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 45 (2): p. 411-426, 2016.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

LE NORMAND, Marie-Thérèse. Modelos psicolinguísticos do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 52-70.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais - Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.

SCARPA, Ester Miriam. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 51(2): 187-200, Jul./Dez. 2009.

Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Gestualidade em Segunda Língua e influências na Primeira Língua

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Conhecer os aspectos gestuais característicos das línguas oralizadas;
- Refletir sobre a influência dos gestos de línguas oralizadas e a produção de sentidos para alunos surdos.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Estudaremos os aspectos gestuais que estão presentes nas línguas oralizadas. É importante refletirmos sobre as influências que esses gestos podem ter na produção de sentidos para alunos surdos usuários da Libras.

Resultados de estudos linguísticos mostram características do sistema das línguas de sinais colocando-as em uma instância de Língua e não como um conjunto de gestos. Isso também ganhou aspecto constitucional em nosso país.



Diante disso, passamos a enxergar o surdo não mais como um usuário de gestos, tampouco como um sujeito que, para obter espaço social, precisa oralizar. A Língua Portuguesa passa a ser institucionalizada como Segunda Língua para esses sujeitos.

A partir dessa síntese, nos compete questionar:

- Embora a Libras seja reconhecida como Primeira Língua das pessoas surdas, esse sistema linguístico possui gestos que não são da Língua de Sinais?
- Existe alguma influência dos gestos da comunidade ouvinte na produção de sentidos da Língua Portuguesa para os surdos?

3 TECENDO CONHECIMENTO

Desde o início do século XXI, a Linguística Cognitiva vem amadurecendo o seu campo de investigação, concebendo os movimentos interativos como multimodais, não se debruçando tão somente sobre os aspectos orais da interação mas também sobre a integração de diferentes modalidades dentro do processo de significação.

Uma corrente de investigação muito promissora na década de 1980 foi desenvolvida nos Estados Unidos, pelo pesquisador Adam Kendon. Esse autor propôs a noção de um contínuo de relação entre os gestos e a produção de fala de forma simultânea.

Adam Kendon



Esse estudo é resultado de pesquisas etnográficas realizadas por esse estudioso em Papua, Nova Guiné, e na Austrália, especificamente sobre os aborígenes (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 66).



São investigações cujo intuito era o de mostrar como nós, seres humanos, fazemos uso de uma nuance da linguagem bem mais significativa do que uma ancorada apenas nas produções orais.

Kendon (1982) concebe 04 tipos de relação do gesto com a fala para mostrar que, cognitivamente, o humano faz uso de um sistema linguístico, cuja característica está na mescla entre aspectos corporais, gestuais e vocais:

- **Gesticulação:** usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos;
- **Pantomimas:** usadas sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas;
- **Emblemas:** usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de "OK";
- **Língua de sinais:** propriedade da comunidade de surdos de qualquer país. Para esta classificação, foi produzido um contínuo com a finalidade de mostrar como funciona a relação de gestos com a fala. É importante frisar o fato de, no Brasil, a Língua de Sinais ainda não ser reconhecida como Língua, no período desses estudos sobre as relações dos gestos e da fala.



Com a finalidade de entender o funcionamento da produção gestual simultaneamente à produção de fala entre adultos ouvintes, o autor, na época, fez um estudo mostrando um contínuo dessa relação que vai



desde o relacionamento dos gestos com a fala até o relacionamento com propriedades semióticas:

Contínuo 1 – relacionamento dos gestos com a fala

Com a gesticulação, a presença de fala foi determinada obrigatória a presença de fala;

Com as pantomimas, foi obrigatória a ausência de fala;

Com os emblemas, a presença de fala foi tida como opcional;

Com a Língua de sinais, fica obrigatória ausência de fala.

Nesse primeiro modelo, a relação fala/gesto refletiu a presença *versus* ausência de características semióticas, de signos, de sentido da língua.

A fala apresentava-se obrigatória e constante na produção da gesticulação. A produção da gesticulação foi tida como individual, pois dependia da idiossincrasia do falante.

Palavra nova: você sabe o que é *idiossincrasia*? Dê uma olhada no dicionário impresso ou online.

Como os emblemas são gestos culturais, dependendo da região, havia a necessidade do uso ou não da fala. Nesse caso, um uso opcional.

A pantomima representava, nesse estudo, ações do cotidiano e não havia a necessidade da concomitância com a fala.

E, por fim, a Língua de Sinais, como o próprio nome diz, é a propriedade de uso da comunidade de surdos. Lembremos que os estudos sobre as línguas de sinais ainda não estavam com as especificidades de resultados científicos e legais como nos dias de hoje.

O segundo modelo constituiu-se do seguinte processo:

Contínuo 2 – relacionamento dos gestos com as propriedades linguísticas

Com a gesticulação, havia a ausência de propriedades linguísticas;

Com as pantomimas, a ausência de propriedades linguísticas;

Com os emblemas, a presença de algumas propriedades linguísticas;

Com a língua de sinais, a presença de propriedades linguísticas.

As propriedades linguísticas podem ser definidas como significações morfológicas, fonéticas e sintáticas que estão presentes no momento da execução de algum tipo de gesto, em que a presença dessas propriedades seja obrigatória.



Por exemplo, a Língua de Sinais, por si só, possui significações linguísticas a partir da execução de configuração da mão nos espaços corporais e temporais.

Vale a pena recordar que, na Língua Portuguesa:

- a) As significações morfológicas têm a ver com o significado da palavra naquele contexto de uso;*
- b) As fonéticas correspondem à forma como “pronunciamos” ou “articulamos” as palavras – é um processo físico, dependente de nosso aparelho fonador (boca, língua, dentes, alvéolos, pregas vocais, palato, faringe e laringe – nossa caixa de ressonância, local onde nossa voz se amplia);*
- c) As propriedades sintáticas estão relacionadas à forma como estruturamos as frases, fazendo conexões entre palavras, buscando equilibrar aspectos como concordância nominal e ou verbal, por exemplo.*

O terceiro modelo segue o padrão do relacionamento dos gestos com significações culturais:

Contínuo 3 – relacionamento dos gestos com convenções culturais

Para a gesticulação, não havia convenção cultural;

Para as pantomimas, também não havia convenção cultural;

Os emblemas, considerados parcialmente convencionais;

A Língua de Sinais, considerada totalmente convencional.

Nesse modelo, denominou-se convencional ou não convencional o tipo de gesto que está presente, ou não, em determinada cultura. Nesse caso, o grupo social estabelece seu uso.

A gesticulação, como característica individual não foi considerada determinada pela cultura, assim como as pantomimas que podiam variar, a depender da etnia.

Os emblemas foram considerados parcialmente convencionais, pois um gesto com determinada configuração manual podia ter sentido diferente, na diversidade cultural.

Já a Língua de Sinais, esta foi considerada nesse esquema como totalmente convencional, por pertencer a uma cultura de usuários específicos.

Por fim, o quarto modelo diz respeito à relação dos gestos com o caráter semiótico:

Contínuo 4 – caráter semiótico dos gestos

A gesticulação foi considerada global e sintética;

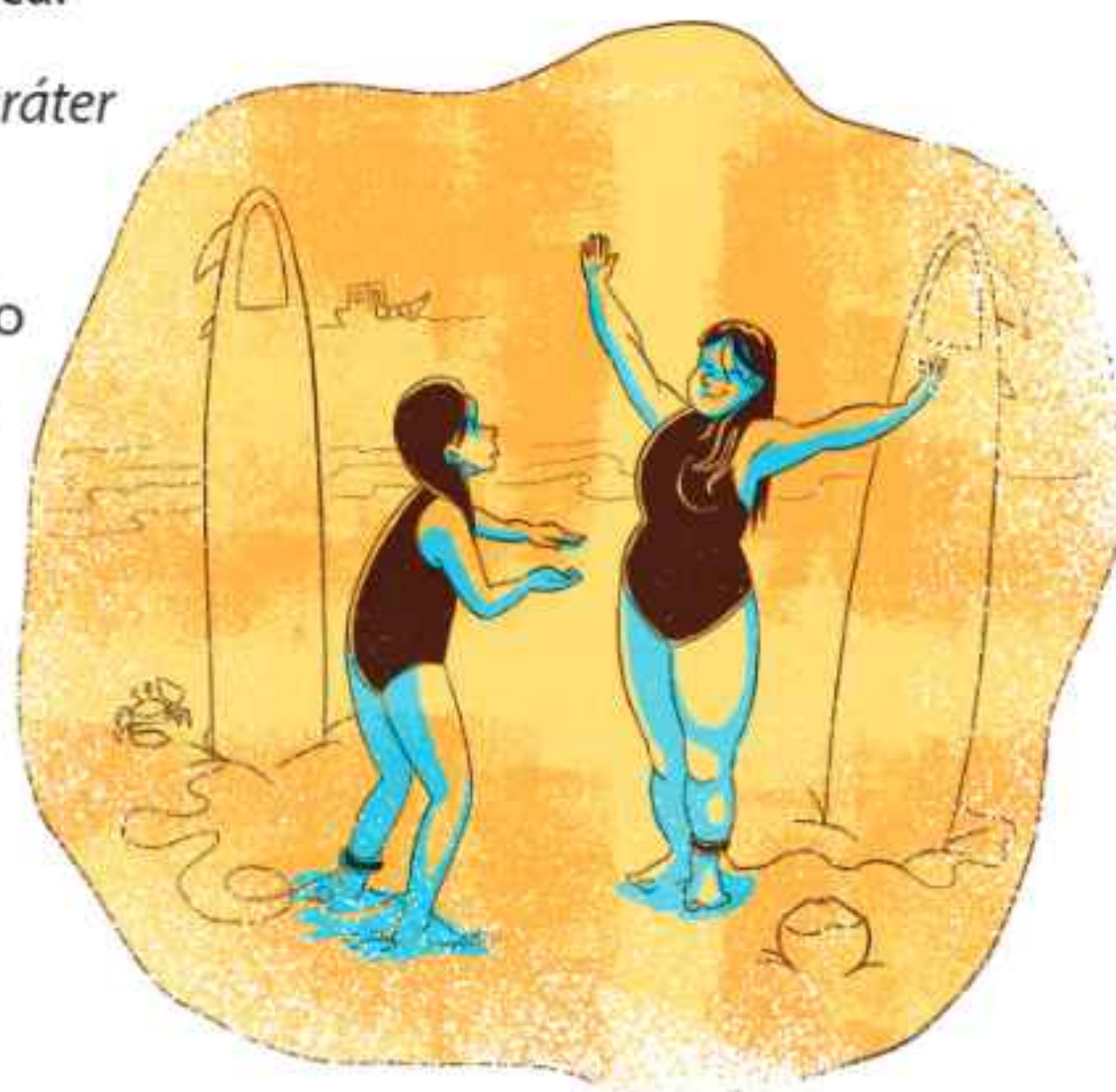
As pantomimas foram consideradas globais e analíticas;

Os emblemas foram considerados segmentados e sintéticos;

e a língua de sinais como segmental e analítica.

O que significam, todavia, esses gestos de *caráter semiótico*?

Isso diz respeito ao sentido emitido pelo uso desses gestos. Por exemplo, os gestos globais têm o sentido pelo todo produzido, e não pelas partes, ou seja, não precisam de movimento e configuração próprios, não apresentam especificidades linguísticas (gesticulação). Como exemplo disso, temos os gestos para indicar algo grande, imenso (com os braços abertos dando a dimensão).



Os analíticos são mais concretos e menos metafóricos; entram nesse grupo as pantomimas. Um exemplo desses gestos pode ser visto no momento em que fazemos o formato de um objeto, em um momento de explicação.

Os gestos sintéticos são mais metafóricos e mais pessoais; os seus sentidos se distribuem ao longo de sua produção e do contexto a ele relacionados, como é o caso da gesticulação e de alguns emblemas. Um exemplo disso pode ser visto quando tentamos fazer o formato do ar, dos sentimentos, de fenômenos da natureza.

Já os gestos segmentados dependem do suporte de outros elementos, como é o caso dos emblemas, pois possuem configuração, formato e movimentos próprios.

Sendo assim, esses gestos vão desde o aspecto mais global e sintético, por ter os seus sentidos no todo da produção e serem mais simbólicos; mais metafóricos, até o outro polo, o dos segmentados e analíticos, ou seja, gestos dependentes de outras unidades e que são mais concretos (Ávila-Nóbrega, 2018, p. 70).

Outras contribuições direcionadas para o caráter do sentido dos gestos podem ser encontradas em estudos de Mortimer, Quadros e Silva (2014, p. 125-126). Para eles, a gesticulação integra dois modos semióticos – imagético e linguístico –, codificando a mesma unidade de ideia. A gesticulação é sincrônica e coexpressiva com a fala, porém não redundante e, portanto, diferentemente da fala, não apresenta propriedades linguísticas, por ser global, sintética, não combinatória e sem padrões de forma, ou seja, é idiossincrática.

Já a fala tem as propriedades linguísticas de segmentação, combinação, léxico e sintaxe. Em nossos achados, postulamos que a gesticulação também ocupa uma instância linguística, assim como qualquer outro gesto, pois, para nós, a gama de gestos não é usada como acessória da fala, mas ocupando a mesma matriz de produção.

Para Pereira (2015, p. 10), no modo semiótico imagético/linguístico, por um lado, a fala segmenta os sentidos (multidimensionais em sua natureza) e os lineariza no tempo (unidimensional), conformando-os com um sistema hierárquico.

Em contrapartida, os gestos produzidos no ato da fala, livres para assumir formas e acomodar significados multidimensionais, dos quais a fala não pode dar conta, transmitem informação simultânea, de forma global e imagética, pois variam nas dimensões espaciais, temporais, de forma, de trajetória etc.

Ainda para Pereira (2015, p. 10), na fala, o sentido é determinado na direção ascendente, pela composição de unidades mínimas analíticas ou **morfemas**, individualmente significativos, organizados conforme um plano padrão: a sintaxe. Isso implica haver um contínuo de fala, pois, à medida do seu desenvolvimento, há necessidade de integração com outras unidades componentes.

Na gesticulação, ao contrário, segundo o mesmo autor, o sentido é determinado de forma global a partir do todo e na direção descendente das partes; um único gesto pode concentrar em sua forma sintética significados distintos distribuídos ao longo da fala.

Convém lembrar:

Morfemas são as menores unidades de significação que formam as palavras: desinência, raiz, radical, afixo (prefixos e sufixos), tema e vogal temática. Vejamos a aplicação de um desses morfemas nos enunciados a seguir:

- a) Vamos tomar um **café**?*
- b) Vamos tomar um **cafezinho**?*

Será que a troca de café por cafezinho, mudou algo?

Arriscamos dizer que uma dessas situações ou um desses enunciados sugere algo menor, que não demandará muito tempo para seu consumo, ou seja, será uma ação rápida, portanto um rápido momento de interação.

E o que nos faz arriscar esse julgamento? A conexão do sufixo “inho” ao radical café, integrando, portanto, uma nova palavra, um novo conceito, uma nova informação.

O encadeamento, ou conexão, das unidades mínimas não é aleatório; cada vez que selecionamos nossas palavras e a forma de conectá-las, com novos morfemas (morfologia - semântica) ou com outras palavras (sintaxe), manifestamos nossa intenção discursiva, ou seja, expressamos nosso desejo de agir sobre nosso interlocutor de determinada forma (informando, convidando, convencendo, ordenando, aconselhando etc.).

Os gestos sintéticos são mais simbólicos, porque são mais metafóricos. Formam-se nas estruturas de significação mais seletivas e, por isso, passam a ser a expressão pessoal de algo dito. Neste grupo, estão a gesticulação, de caráter estritamente pessoal, e alguns emblemas, de caráter coletivo, podendo significar algo para um grupo, mas não para outro.

Vejamos que todo esse percurso investigativo diz respeito aos gestos e seus diversos componentes de sentido que fazem parte das línguas orais.

Cabe-nos, portanto, refletir: quais influências os gestos de uma Segunda Língua podem ter nas línguas de sinais, enquanto Primeira Língua?

Voltando às investigações sobre gestos, em trabalhos de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012a; 2012b), foi sinalizada a necessidade de adaptação do contínuo de macrocategorias, para atender a especificidades dos dados infantis, pois o modelo de Adam Kendon foi apresentado na década de 80, para a interação com adultos.

Nas pesquisas dos autores (Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2012a, 2012b), movimentos dos olhos, das sobrancelhas, da boca, das pernas, dos braços e mãos e movimentos corporais não assemelhados às pantomimas e aos emblemas são considerados gesticulação. O seu sentido não está em configuração ou movimentos específicos, pois são gestos globais mais pessoais.

Os emblemas são vistos como tipos de gestos que fazem parte de uma comunidade cultural, ou de uma microcultura como, por exemplo, um contexto de atendimento terapêutico, um grupo específico de amigos íntimos, uma sala de aula, uma comunidade religiosa etc.

Esses gestos também englobam um conjunto de ações específicas da rotina de interação mãe e criança, perpassando o ato de entregar ou pegar algum objeto da mão do parceiro, tirar a chupeta da boca do parceiro ou colocá-la, abrir a mão



solicitando algo, movimento da mão em sinal de chamamento, apontar, enviar beijo colocando a mão na boca, tocar, dar tchau, bater palmas, mostrar etc.

É importante entendermos que os exemplos de emblemas aqui citados não esgotam as possibilidades dentro da interação, pois, como já frisamos, esses gestos são culturais e podem funcionar de maneira variável em grupos distintos. Os emblemas dependem de configuração, formato e movimentos próprios, pois são segmentados. Além disso, alguns deles possuem caráter mais metafórico do que a gesticulação, por exemplo, porque seu conteúdo semântico é favorecido dentro de uma cultura, ou microcultura.

As pantomimas, definidas por Kendon (1982) como sendo as simulações de ações do cotidiano com ausência obrigatória de fala, passam por uma adaptação, a fim de comporem a dialogia em período em período de aquisição de linguagem, pelo fato de a criança precisar ser apresentada ao evento semântico englobado por esse tipo de gesto, principalmente em contextos lúdicos, com a presença obrigatória da fala, até que a criança tenha compreendido o sentido daquela ação. É interessante perceber que, na aplicação para contextos de dialogia mãe-criança, expressões usadas por Kendon como, por exemplo, *ausência* e *opcional*, começam a perder espaço, pelo motivo de, no processo de aquisição, os elementos todos serem constituintes. As pantomimas, nesse caso, são mais analíticas, pois estão em um contexto de interação específico para a sua produção (Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2012a, 2012b).

Mais um momento de reflexão: Como são caracterizados os emblemas e as pantomimas nas línguas de sinais?

Já de acordo com os estudos de Cavalcante *et al.* (2016), cientistas do Desenvolvimento da Linguagem têm investigado associações entre desenvolvimento linguístico e alguns aspectos de atividades manuais, especialmente gestos comunicativos e simbólicos, desde os anos de 1970.

Para Cavalcante *et al.* (2016), os gestos podem ser definidos como ações comunicativas, tomando formas que a fala não pode assumir, ou, para crianças nos primeiros estágios de aquisição, formas que elas ainda não conseguem articular no discurso.

Em um momento do desenvolvimento em que as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar. Além disso, as

crianças exploram a modalidade manual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras, como facilitadores.

É interessante perceber que as crianças ouvintes raramente combinam gestos com outros gestos, mas frequentemente combinam gestos com palavras antes mesmo de começarem a combinar palavras com palavras.



A matriz gestual não ocorre sem objetivo discursivo. O estabelecimento de interação colaborativa se constrói a partir da percepção mútua das ações visíveis do outro. Isso pode ser entendido com os conceitos de *atencionalidade* e *engajamento mútuo* (Ávila-Nóbrega, 2017).

Assim, movimentos faciais, sensibilidade à orientação e direção do olhar, aspectos de orientação e de postura do comportamento interacional possibilitam uma extrema rapidez e sutileza na interação entre pares, que caracterizam a interação humana (Kendon, 2009, p. 357-363).

Neste sentido, todo enunciado linguístico emprega, de forma integrada, padrões de vocalização e entonação, pausas e ritmicidades, que se manifestam não só de forma audível mas cineticamente também, e sempre, como uma parte desta, existem movimentos dos olhos, das pálpebras, das sobrancelhas, bem como da boca, e os padrões de ação por parte da cabeça (Kendon, 2009, p. 357-363).

Partindo das macrocategorias gestuais discutidas por Kendon (1982, 25-62), McNeill (1992, p. 15-18) apresenta uma tipologia gestual que configura microcategorias, pois a sua análise acontece a partir de noções mais amplas do uso de conjuntos gestuais. São:

- os gestos icônicos
- metafóricos
- dêiticos
- *beats* (gestos ritmados)

Quem contribui com a interpretação de McNeill é Vezali (2012, p. 10-11), quando afirma que os gestos icônicos estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito.

Isso ocorre, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho. Se pudermos situá-los na taxionomia de Kendon, poderíamos dizer que estão mais para a pantomima, uma vez que, na

simulação das ações e mímicas, fazemos uso de ilustrações de objetos, animais, pessoas etc.

Para Vezali (2012, p. 10-11), os gestos metafóricos são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, apresentam a particularidade de referirem expressões abstratas.

Esses gestos estão alocados no espaço tridimensional e são usados para dar contorno à ideia que está sendo explicada – com formas específicas como uma ondulação mais geral das mãos que simbolize a complexidade do que está sendo explicado. Isso ocorre muito no âmbito da gesticulação, quando usamos expressões faciais, corporais, braços, mãos e pernas para dimensionar emoções, por exemplo.

Os gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais; geralmente acompanham as palavras como *aqui, lá, isto, eu e você*. São movimentos de apontar, tipicamente realizados com os dedos, embora qualquer extensão de objetos (objetos manipulados) ou do corpo (cabeça, nariz, queixo) possa ser usada. São chamados, na literatura sobre o assunto, de *pointings* (McNeill, 1992, p. 18-19).

Os gestos dêiticos, que acompanham as narrativas, apontam geralmente para as entidades concretas. Na macrocategoria gestual, estão no campo dos emblemas. Vale salientar que, como dissemos anteriormente, englobam outros gestos, além do apontar convencional.

Por fim, os gestos ritmados (*beats*) são nomeados assim porque aparecem como tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala. Podem ser realizados com a batida rítmica de um dedo, da mão ou do braço.

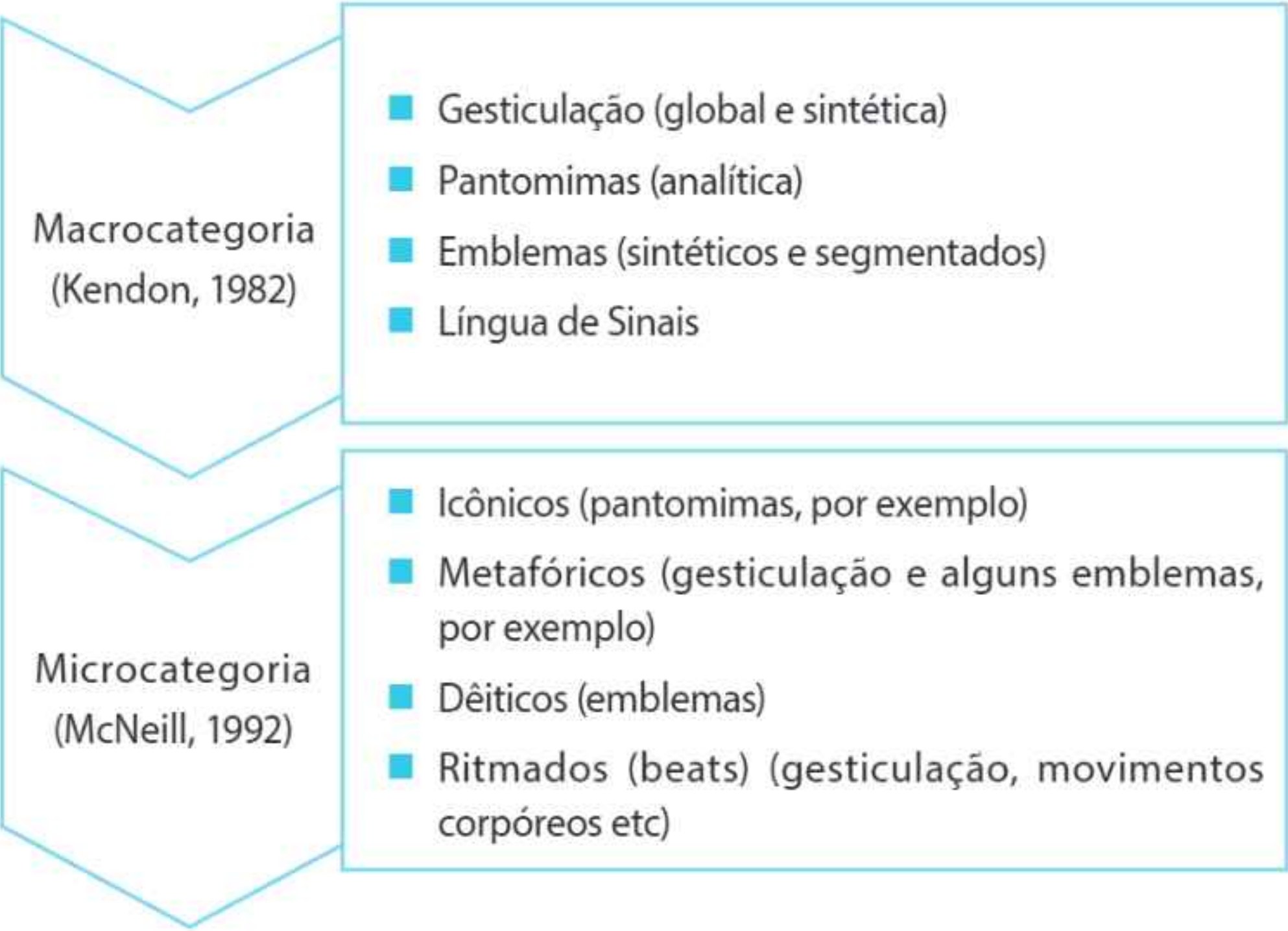


Aparecem ligados ao ritmo da fala, conferindo uma estrutura temporal ao que é dito e enfatizando a força combativa do argumento, independentemente do conteúdo expressado, usados conjuntamente com o discurso. Marcam e mantêm seu ritmo, evidenciando determinadas palavras ou frases (Vezali, 2012, p. 10-11).

No caso de crianças, esse tipo de gesto pode aparecer, também, nos momentos lúdicos em que há canções inseridas, pois são um recurso didático de bastante recorrência nos atendimentos clínicos.

Diante do exposto, temos o seguinte resumo da taxionomia gestual, ilustrado, com o objetivo de facilitar o entendimento acerca dessa gama de gestos:

Figura 1: Classificação gestual



Fonte: Ávila-Nóbrega (2017).

Além dos estudos por nós desenvolvidos sobre a taxionomia gestual e a sua relevância na interação com crianças, outras pesquisas são produzidas com o intuito de verificar o funcionamento de fases e funções gestuais no período de Aquisição de Linguagem (cf. Cavalcante *et al.*, 2016).

Consideramos a importância de desenvolver um ponto de vista a respeito da taxionomia gestual, pelo fato de percebermos o papel exercido por esses gestos e ou funções na interação humana.

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Como contribuição para os assuntos discutidos neste Capítulo sugerimos a leitura da seguinte pesquisa:

SILVA, Paula Michely Soares da. **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta:** contribuições para o processo de aquisição da linguagem de uma criança surda. Tese. (Doutorado em...) PROLING. UFPB, João Pessoa, 2018.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

Em poucas palavras, aqui podemos dizer que aprendemos o sentido do termo multimodalidade e seu funcionamento em línguas orais e em Língua de Sinais.

Estudar multimodalidade, no sentido da linguagem gestual, nos permite conhecer um pouco mais da nossa própria constituição enquanto sujeitos interativos.

6 AUTOAVALIANDO

Para concluir este capítulo, vamos nos autoavaliar com as seguintes questões:

- A língua de sinais é multimodal?
- Gestos da Segunda Língua influenciam na interação dos usuários da Libras como Primeira Língua?
- Como podemos trabalhar a multimodalidade em aulas de Língua Portuguesa como Segunda Língua para alunos surdos?



REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2017.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**. V. 24, N. 2. p. 469-491. Jul-dez 2012

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contexto de atenção conjunta. **Revista Investigações**. V 25, N2. p. 157-183. Jul. 2012.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 45 (2): p. 411-426, 2016.

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**. Vol. 2, No. 1, 1982, p. 25-62.

KENDON, Adam. Language's matrix. **Gesture**. Vol. 9, N. 3. John Benjamins Publishing Company, 2009. Pages 355-372.

MCNEILL, David. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MORTIMER, Eduardo F.; QUADROS, Ana Luiza de; SILVA *et al.* Interações entre modos semióticos e a construção de significados em aulas de ensino superior. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. V.16. N. 03. p. 121-145. Set-dez 2014.

PEREIRA, Charles Desena. **O papel dos gestos na compreensão de narrativas em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEZALI, Patrik Aparecido. O corpo: considerações acerca da relação fala e gesto. **Revista do Lume**: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP. Vol. 1. Set. 2012. p. 1-15.

Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ **Leitura e Escrita em Língua Portuguesa: Bases para o Ensino de Segunda Língua para Alunos Surdos**

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Observar questões referentes aos processos de letramento em Primeira Língua;
- Discutir as práticas metodológicas para o letramento em Língua Portuguesa para alunos surdos.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Nosso capítulo tecerá discussões acerca dos procedimentos para o ensino de leitura e de escrita em Língua Portuguesa.

Para tratarmos sobre letramento, não podemos perder de vista o seu eixo estruturante: o uso da língua nas modalidades da leitura e da escrita, em contextos reais de interação cotidiana.

Isso significa dizer ir além das práticas alfabetizadoras, como um primeiro contato da criança com um sistema formal da Língua Portuguesa.

Após essas discussões, refletiremos sobre como podemos trabalhar o uso da leitura e da escrita como letramento para um aluno surdo.

Acreditamos que nosso estudo tenha relevância para nossas reflexões acerca de aspectos didáticos e metodológicos, para a entrada de um sujeito surdo no funcionamento da Língua Portuguesa.

Para refletir:

- Há alguma diferença entre o trabalho alfabetizador e o trabalho com letramento?
- Quais estratégias usaremos para uma aula de letramento em Língua Portuguesa para alunos surdos?

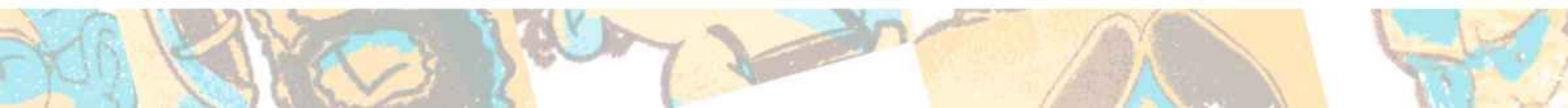
Diante disso, desejamos boa leitura e discussão!

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 A prática social da leitura em Língua Portuguesa

Para iniciarmos nossa discussão a respeito das práticas de leitura neste tópico, traremos um apanhado histórico do que se entendia pela prática leitora.

Segundo pesquisas de Soares (2018), etimologicamente, a palavra “leitura” provém do latim *legere*. Primitivamente, tinha como significado: colher, escolher, recolher. Neste sentido, referia-se às pessoas agricultoras que iam à plantação



para realizar a tarefa de colher as melhores sementes, selecioná-las e estocá-las para plantações futuras.

Com o passar dos tempos, a palavra ganhou novas conotações. “Leitura” significou, ainda na expressão latina: *legere oculis* – colher com os olhos. Mais tarde, a leitura passa a ser empregada em diferentes situações, como, por exemplo: significado de decodificação do signo; fonte de informação para a produção de conhecimento; atividade de deleite para aqueles que sabiam ler e apreciavam os textos literários; ou a leitura poderia resultar numa simples atividade para evitar o ócio (Soares, 2018, p. 11).



Em tempos bem remotos, existiram comunidades ágrafas que não necessitavam usar nem dominar as habilidades de leitura e escrita. Em pleno século XXI, porém, na sociedade predominantemente letrada, ler e escrever se tornaram habilidades indispensáveis à interação e a qualquer atividade socialmente humana (Schwarzbold, 2011).

No início de sua prática, a leitura esteve diretamente ligada à escrita. Quando o livro impresso surgiu, na Europa, com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, no século XVI, o material escrito tornou-se o principal instrumento de consumo para aqueles que detinham maior poder aquisitivo ou enquadravam-se no status dos “socialmente nobres ou letrados”. Desse modo, o acesso à leitura, desde os títulos mais comuns até as grandes obras clássicas, só era possível aos leitores que detivessem recursos ou pertencessem a famílias mais abastadas. Assim, “a habilidade da leitura não estava disponível para quem quisesse desenvolvê-la” (Schwarzbold, 2011, p.11).

Esta afirmação posta pela autora reflete a condição em que se instaurou a prática da leitura no âmbito mundial, quando começou a ser mais praticada no pós-surgimento da imprensa. Se hoje, porém, temos facilidade de acesso a qualquer livro e leitura, outrora essa realidade era quase impossível, mesmo às pessoas pertencentes às camadas sociais mais elevadas. Isso porque havia alguns entraves sociais que dificultavam o acesso à leitura (Soares, 2018, p. 16).

Sendo assim, a Alfabetização, na época, passa a estabelecer relação estrita com a leitura; no entanto, somente com a leitura historicamente legitimada como consta:

Com a expansão da escolarização [...], a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura, dando prestígio àqueles que dominavam o código escrito e marginalizando os que



a ele não tinham acesso. Passou-se o tempo, e a leitura continua sendo um elemento determinante na sociedade atual, para promover ou não alguém. Aqueles que sabem ler, que compreendem e interpretam o que leem, acabam adquirindo prestígio, ocupando espaços privilegiados em nossa sociedade, utilizando a leitura para atingir seus propósitos: melhores postos de trabalho e melhor formação acadêmica, por exemplo. Em síntese, conquistam os melhores empregos e acabam usufruindo de melhor qualidade de vida (Schwarzbold, 2011, p. 11-12).

Como se observa, a prática da leitura, se tomada numa dimensão ampla, oferece um leque de oportunidades para os indivíduos que a desenvolvem; no entanto, não estar inserido nesse processo é incorrer no risco de ficar à margem da sociedade, que impõe cada vez mais o domínio da competência leitora.

Atualmente, estamos diante de um momento histórico que requer uma sociedade cada vez mais letrada. Saber ler, e não somente decodificar o código escrito, é ter a capacidade de atribuir significado ao texto lido. É interagir, compreender e interpretar. O leitor que não exercer esses e outros domínios na prática da leitura pode tornar-se vítima de exclusão social, caso não pertença a esse universo da cultura letrada (Soares, 2018, p. 20).

Pertencer à cultura letrada significa um letramento entendido não apenas como simples ato de codificação e decodificação dos signos linguísticos mas também letramento pensado como:

Um lugar, uma prática sociocultural, ou seja, como uma episteme que passa a considerar os letramentos como espaços de construção da vida social ou como constituídos por eventos nos quais as pessoas estão agindo no mundo social umas com as outras na construção de significados. Tal inflexão afasta os estudos da escrita e da leitura de uma visão que só focaliza leitor/escritor isolado, envolvido na decodificação dos textos e nos aspectos cognitivos da leitura [...] (Moita Lopes, 2013, p. 235-236).

No âmbito escolar, quando o professor adota uma prática de leitura que visa ao letramento, a escola permite ao aluno o acesso a algo mais que a instrução escolar. Ela propicia aos sujeitos a capacidade e a reflexão crítica por meio da leitura. A prática da leitura, tomada por esse viés, oportuniza ao aluno a formação crítica, a fim de que ele possa discernir as conjunturas ideológicas que imperam no seio da sociedade.

Neste sentido, a adoção de uma prática respaldada nesses ideais faz com que o trabalho com a leitura em sala e o acesso ao conhecimento se dê de maneira

autônoma e não fragmentada, pois a leitura passa a atuar como uma produtora de sentidos. Com essa prática, espera-se que o aluno-leitor passe a perceber as desigualdades sociais e, possivelmente, isso lhe gera um descontentamento e uma insubordinação diante dessa percepção. Há maiores probabilidades de o aluno reagir ao sistema opressor, não aceitando as condições que este lhe impõe, buscando, por sua vez, intervir nessa realidade, a fim de mudá-la.

3.2 A prática de leitura e a educação de surdos: rumo a um processo de letramento

Segundo Cavalcanti e Melo (2011, p. 112), até o final da década de 80, no Brasil, o modelo oralista era apresentado como uma proposta educacional que rejeitava a convivência com qualquer outra língua que não fosse a oral.

Dentro desse contexto, a pessoa surda precisaria se aproximar ao máximo dos ouvintes, com a finalidade de aproveitar resíduos auditivos e realizar a leitura orofacial para a comunicação.

Segundo as autoras, “os resultados desse investimento não se traduziram em benefícios importantes para o surdo, pois não foram muitos os casos de apropriação da língua portuguesa” (Cavalcanti; Melo, 2011, p. 113, sic).

Para Batista (2014, p. 52), com o predomínio social da língua oral, usar gestos pela comunidade surda foi tido como uma atitude repulsiva, pois, privilegiando um ponto de vista unilateral – e que não era o da comunidade surda –, somente pela língua falada havia condições de uma pessoa surda ser considerada apta ou capaz de ser respeitada e enxergada pelas camadas sociais.

Para a autora, a educação para surdos acontece em sala de aula inclusiva e, na melhor das hipóteses, com um intérprete de Libras intermediando o conhecimento entre os pares na educação: professores e alunos.

Vários fatores influenciavam o surdo a ter atraso na aquisição ou aprendizado da Língua Portuguesa, entre os quais se destacam: custo financeiro, necessidade de profissionais especializados, metodologia utilizada etc.

Sendo assim, diante de críticas, o bilinguismo foi adotado com a expectativa de que o recurso metodológico empregado na educação de pessoas com surdez fosse modificado.



É importante entender que, pelo menos no Brasil, a Língua Portuguesa é a segunda língua de um sujeito surdo usuário da Libras. Daí ser importante considerar que o letramento nessa segunda língua também deva ser promotor de atividades interativas reais, não artificiais, para que a criança surda adquira a Língua Portuguesa e o adulto aprenda a funcionalidade desse sistema.

Quanto às implicações pedagógicas do ensino de leitura em Língua Portuguesa, o aluno surdo precisa ser inserido em práticas cujos princípios sejam promover (Antunes, 2003, p. 79-85):

- **Uma leitura de textos autênticos:** textos em que haja claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer;
- **Uma leitura interativa:** qualquer texto precisa ser lido como sendo o lugar de encontro entre quem escreveu e quem lê. Nessa perspectiva, a compreensão e o sentido é que serão os pontos privilegiados;
- **Uma leitura em duas vias:** nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito. Isso quer dizer que, entre a escrita e a leitura, existe uma relação de interdependência e intercomplementaridade;
- **Uma leitura motivada:** o aluno, antes de qualquer coisa, precisa estar convencido das vantagens de saber ler e de poder ler;
- **Uma leitura do todo:** a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto; o professor deve desenvolver competências que levem o aluno a identificar noções-núcleo, em função das quais a interpretação pontual de cada uma de suas partes ganha sentido;
- **Uma leitura crítica:** a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes, sutilmente estão embutidas nas entrelinhas;
- **Uma leitura da reconstrução do texto:** o leitor deve fazer o caminho inverso do autor: depois do entendimento global do texto, deve chegar à sua desmontagem, descobrindo qual o plano de organização das ideias selecionado, quais as partes em que se subdivide esse plano e os elementos responsáveis pela articulação dessas várias partes;
- **Uma leitura diversificada:** oportunidades de leitura com gêneros diferentes (contos, fábulas, poemas, editoriais, notícias etc.);
- **Uma leitura por pura satisfação:** que seja estimulada sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando a leitura pelo simples prazer que provoca;



- **Uma leitura apoiada no texto:** as palavras que estão no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto. Daí a importância de conceder atenção às palavras, a seus efeitos de sentidos, às substituições, às retomadas, aos pronomes, às conjunções etc.;
- **Uma leitura não só das palavras expressas no texto:** qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que dizem as palavras ali impressas. A totalidade do sentido do texto tem que ser encontrada também em níveis que transcendem a materialidade do texto. Todo leitor traz para o seu texto seu repertório de saber prévio;
- **Uma leitura nunca desvinculada do sentido:** orientações como ler pausadamente, ler prestando atenção aos sinais de pontuação devem ser dadas como recursos para que se facilite a compreensão global do texto.

No que se refere ao ato de ler por *pura curtição*, Ávila-Nóbrega (2014, p. 37-38) sugere que a por deleite (por curtição, por prazer, por escolha própria) não deve ser encarada como mais um momento de atividade de sala de aula ou ser utilizada como pretexto para inserir o planejamento do dia para os conteúdos. O ambiente escolar deve ser um espaço onde o aluno/leitor sinta satisfação em escolher o que quer ler e se deleitar nas suas próprias aventuras e imaginação, sem que necessariamente haja um mediador naquele momento, pois o mediador sempre tenderá a colocar o seu ponto de vista e as suas satisfações e/ou frustrações enquanto leitor diante do outro.

Para o desenvolvimento das competências leitoras, seja em sala de aula, seja por deleite, seja por alunos ouvintes ou alunos surdos, nos baseamos mais uma vez em Antunes (2003, p. 117) para tecer sugestões que abrangem uma boa distribuição de gêneros presentes no cotidiano dos alunos:

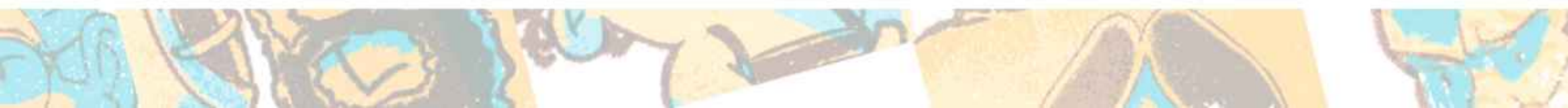
- Histórias, com ou sem gravuras, e em quadrinhos
- Fábulas
- Contos
- Crônicas
- Editoriais
- Comentários ou artigos de opinião
- Notícias de jornal



- Poemas
- Avisos
- Folhetos
- Adivinhas
- Anedotas
- Provérbios populares
- Charadas
- Mapas, tabelas e gráficos
- Anúncios e mensagens publicitárias
- Instruções
- Esquemas
- Resumos
- Lições de outras disciplinas etc.

A fluência na leitura possibilitará ao aluno ouvinte/surdo compreender o funcionamento das várias estratégias do texto (inferências, retomadas, antecipação, intertextualidade, paráfrases etc.), durante o seu período escolar e social. Pensando em uma influência de leitura, listamos a seguir algumas questões com base em Ávila-Nóbrega (2014, p. 36-37), das quais destacamos a última para uma reflexão mais profunda:

- Será que as atividades de leitura vinculadas ao currículo escolar são suficientes?
- Para cada momento de leitura precisamos elaborar questionamentos, opiniões e atividades?
- A criança precisa ler apenas as seleções do professor ou da escola?
- Existe um perfil de leitura que seja correto e outros errados?
- Precisamos controlar o que o aluno lê?
- O nosso gosto pela leitura deve influenciar o gosto do aluno?
- Um professor que lê por prazer influencia a sua turma?
- Um professor que lê apenas por obrigação influencia a sua turma?



■ Afinal, LER para quê?

Refletindo sobre o ato da leitura e o seu papel na vida acadêmica, profissional e ou social de qualquer indivíduo, podemos destacar que a leitura não deve servir para tornar o aluno/leitor em um ser “não pensante”, passivo aos conteúdos e ensinamentos. Devemos, sim, formar leitores capazes de se posicionarem diante de um mundo cheio de informações e temas que circulam em vários meios e mídias a todo instante; devemos formar leitores críticos e que, como cidadãos, irão transformar o universo ao seu redor. É importante dizer, entretanto, que a leitura não deve ser útil apenas para esses fins – a leitura também pode servir para passar o tempo.

Cooperando com o desenvolvimento de atividades de letramento, o professor de alunos ouvintes e o professor de alunos surdos podem promover oportunidades para todos eles produzirem (Antunes, 2003, p. 113-115):

- Listas (de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados etc.)
- Pequenas informações aos pais, aos responsáveis ou a outras pessoas da comunidade escolar
- Programações de atividades curriculares e extracurriculares
- Convites
- Avisos
- Cartas: uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc.
- Anotações de ideias básicas de textos informativos (o professor de português pode vincular isso a outras informações de disciplinas variadas)
- Pequenas narrativas
- Conclusões de debates (no caso dos alunos surdos, debates em língua de sinais)
- Informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos
- Cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários)



- Instruções diversas
- Projetos de pesquisa
- Resultados de consultas bibliográficas, de pesquisa de campo
- Esquemas, resumos, sínteses, resenhas
- Relatórios de experiências ou de atividades realizadas
- Solicitações, requerimentos
- Saudações
- Atas
- Poemas
- Mensagens eletrônicas (aproveitando o advento das redes sociais)

Com todas essas discussões e sugestões, vimos a importância do ensino de Língua Portuguesa promovendo o letramento de sujeitos ouvintes e surdos. É importante que, enquanto profissionais do ensino, tomemos como base essas discussões, com o objetivo de promover práticas sociais interativas e reais para os nossos alunos, seja em primeira ou segunda língua.

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

CARSON, McCullers. **O coração é um caçador solitário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007/[1940].

Nessa obra da literatura norte-americana, a autora Carson McCullers apresenta uma instigante narrativa sobre a vida de diferentes pessoas excluídas pela sociedade de 1940, incluindo pessoas surdas.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

O letramento é um conceito bastante discutido hoje em dia e usado para definir recentes práticas educacionais. Isso se explica porque, na medida em que a alfabetização foi avançando nas sociedades desde o final do século XIX, um novo questionamento surge:

- Por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita?

Assim, o letramento surge para definir não apenas o conjunto de habilidades individuais mas o conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita, que permitem o sujeito se envolver em seu contexto social, já que a alfabetização começou a ser vista como um conjunto de conhecimento descontextualizado (Jung, 2007, p. 84).

6 AUTOAVALIANDO

Com base nas discussões pautadas nos conceitos de alfabetização, letramento, leitura e escrita, tanto de pessoas ouvintes quanto de pessoas surdas, chegou o momento de provocarmos algumas reflexões para melhor embasar o nosso conhecimento e a prática docente:

- Quais são as atividades que se tem proposto para ensinar as competências de leitura aos alunos surdos?
- Quais são os tipos de textos sugeridos para esses alunos em sala de aula?
- As práticas em sala de aula têm oportunizado ao aluno surdo escolher ler por prazer ou apenas para ser avaliado em Segunda Língua?
- Que tipo de aluno surdo as escolas em geral pretendem formar: alfabetizado ou letrado em Língua Portuguesa como segunda língua?



REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. – (Coleção Histórias da Leitura).

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. A leitura deleite: o que é e o que dizem nas formações. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos em Linguagem: PNAIC Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 31-46.

BATISTA, Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros. Letramento em segunda língua: um desafio para professores de surdos. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos e Inclusão: PNAIC Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 49-62.

CARSON, McCullers. **O coração é um caçador solitário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007/[1940].

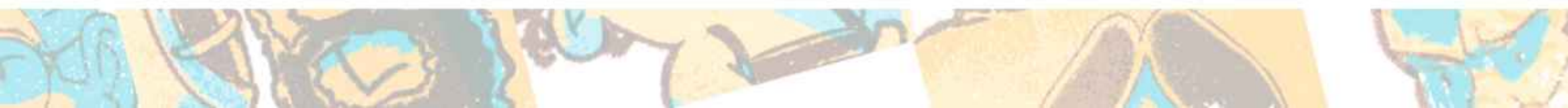
CAVALCANTI, Wanilda Maria A.; MELO, Maria de Fátima Vieira de. Algumas considerações a respeito da aquisição de língua portuguesa por surdos usuários de Libras. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; LEITÃO, Márcio Martins (org.) **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011. p. 111-130.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita, discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada da Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, Danielle Ribeiro. **A prática da leitura e sua representação para professores da educação básica**. TCC (Especialização em Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. TCC (Especialização em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Pelotas, 2011.



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ A Escrita de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Conhecer premissas históricas sobre a aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa;
- Distinguir como ocorrem os processos de aquisição de Segunda Língua na modalidade escrita, por alunos surdos.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Neste capítulo, discutiremos alguns trajetos cognitivos e sociocognitivos percorridos por crianças, em processos de aquisição do sistema escrito da Língua Portuguesa como primeira língua e como segunda língua.

Mostraremos estudos pautados no construtivismo piagetiano que discorrem sobre os níveis de apropriação do sistema alfabético.

Além disso, traremos algumas críticas quanto às metodologias de ensino no processo de aquisição de Língua Portuguesa por crianças ouvintes e crianças surdas.

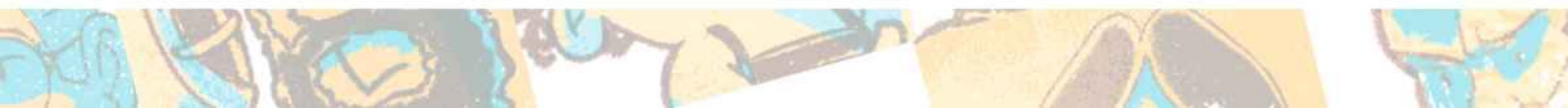
É importante estudarmos o tema selecionado tendo em vista questionamentos do tipo:

- Qual escola o aluno surdo encontra em seu processo de alfabetização, no que diz respeito à forma de ensinar o sistema da Língua Portuguesa como segunda língua?
- Como podemos favorecer um ambiente alfabetizador para a criança surda?
- Quais estratégias metodológicas podemos usar para ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos surdos?

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 Níveis de apropriação do sistema alfabético da Língua Portuguesa como primeira língua

Iniciamos nosso delineamento teórico nos pautando em estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, quanto aos níveis de apropriação do sistema alfabético de uma Primeira Língua. As autoras tomam como premissas estudos construtivistas, para embasar os seus achados. Para elas, a criança em processo de aquisição da escrita vivencia cinco níveis de habilidades com o sistema escrito (1999, p. 193-221):



1º) Percurso do Nível Pré-silábico: acontece quando a escrita ainda não é considerada representação de segmentos sonoros. A criança faz uso de desenhos, rabiscos e letras, aleatoriamente. Essa fase é subdividida em dois níveis, caracterizados pelas seguintes marcas:



A - Nível 1:

- A criança faz rabiscos típicos da escrita, pois é mais familiar;
- Existe a presença de traços ondulados contínuos, pequenos círculos ou linhas/riscos verticais descontínuos;
- A escrita é proporcional ao tamanho de objetos ou à idade das pessoas e não ao nome correspondente;
- De forma momentânea, não há diferença entre desenhar e escrever;
- O desenho aparece como apoio à escrita, garantindo o seu significado;
- A leitura da escrita é sempre global – cada letra vale pelo todo.

B - Nível 2:

- Há a presença de formas de grafismo mais próximas das letras;
- As grafias são variadas;
- Há variação de posição dos grafismos (combinatória na ordem linear);
- A criança usa uma quantidade mínima de caracteres (três letras);
- A criança utiliza modelos estáveis de escrita, utilizando o repertório das letras do nome próprio.

2º) Percurso do Nível Silábico: a escrita representa partes sonoras da fala: cada unidade sonora corresponde a uma letra com ou sem valor sonoro; também é o momento da passagem da correspondência global para a correspondência termo a termo, atribuindo valor silábico a cada letra. Este percurso se divide em:



a – Silábico quantitativo (sem valor sonoro):

- a criança escreve um caractere para cada sílaba sem valor sonoro correspondente;
- a criança usa as letras, porém sem consciência do valor sonoro;
- a mesma letra pode assumir diferentes valores sonoros;

- há presença dos conflitos cognitivos do nível pré-silábico;
- há quantidade mínima de caracteres ;
- há variedade de caracteres (não se admite a repetição de uma mesma letra em segmentos silábicos seguidos).

b – Silábico qualitativo (com valor sonoro):

- Para cada unidade sonora (sílabas), a criança escreve uma letra correspondente;
- Ocorre uma estabilização do valor sonoro de algumas letras.

3º) Percurso do Nível Silábico-alfabético: a criança começa a fazer análises da palavra além da sílaba:

- ora escreve silábico, representando a sílaba apenas com uma letra,
- ora escreve alfabético – a sílaba completa.

4º) Percurso do Nível Alfabético: a criança já compreende o sistema de escrita alfabética:

- a relação grafema/fonema – cada letra corresponde a valor sonoro menor que a sílaba (fonema);
- neste processo, a criança já está caminhando para apropriar-se das convenções ortográficas, principalmente das sílabas complexas.



Fazemos uso, também, de uma pesquisa realizada por Alves (2011) ao ressaltar que, antes de a criança começar suas primeiras produções escritas, ela transita por fases ou etapas importantes de seu desenvolvimento cognitivo. Em uma dessas fases – a da iconicidade –, toda espontaneidade da criança se expressa através de desenhos os quais mais tarde se tornarão referência para seus primeiros códigos escritos. A partir dessa transição, a criança já conseguirá diferenciar um desenho de algo escrito. Em seguida, ela já estará apta para a fase da fonetização e alfabetização da escrita. Este constitui o momento em que a criança já atinge certa maturidade cognitiva, tornando-se capaz de superar seus conflitos, diferenciando, assim, o material imagético do escrito.

3.2 A escrita infantil como processo interativo

Neste tópico, trazemos alguns levantamentos de pesquisas realizadas no âmbito da escrita infantil que nos mostraram resultados diversos a respeito de como tem funcionado o trabalho com o texto desde os anos escolares iniciais.

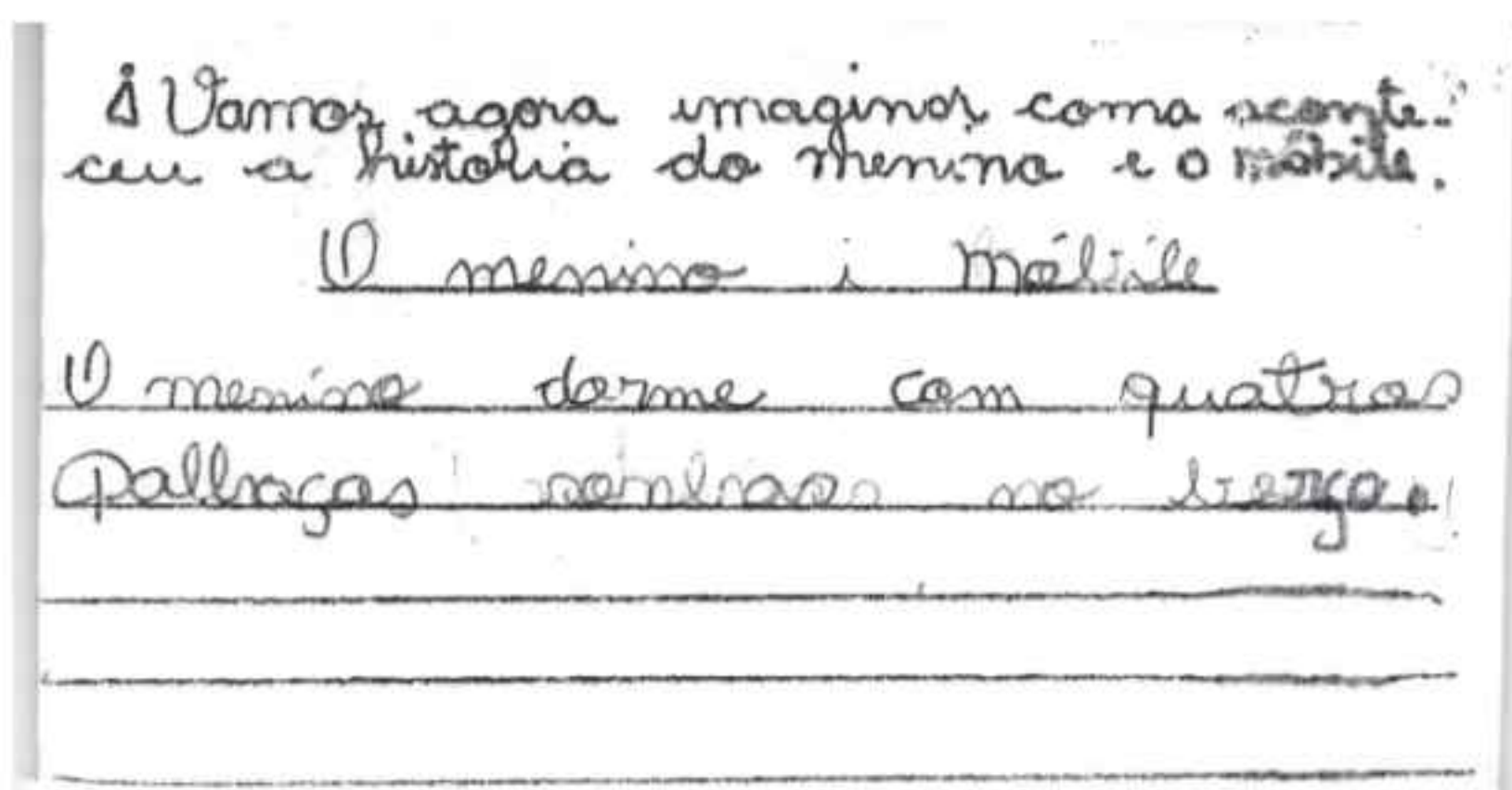
Para iniciar, refletimos sobre a década de 1980, período quando os estudos se voltaram para os usos escolares da escrita, focalizando o desempenho linguístico dos alunos por meio de correções de erros nas redações de sala de aula.

Diante dessa discussão, a aquisição de linguagem, seja na modalidade oral, seja na escrita, é vista como integrante de um processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem.

Tendo essas considerações em vista, afirmamos que aprender a escrever é mais do que aprender a grafar sons ou recorrer às normas gramaticais tradicionais para garantir a microestrutura textual (coesão e coerência). Aprender a escrever é ter a habilidade de usar novos modos de discurso (gêneros) para ser inserido em uma prática cultural, tendo em vista os postulados acerca de alfabetização e letramento em nosso país, uma vez que se pautar somente na primeira (em que os aspectos da aprendizagem giram em torno da decodificação) não é mais satisfatório, pois formamos cidadãos com o intuito de atuar em uma sociedade que exige o domínio da leitura e da escrita (Ávila-Nóbrega; Soares, 2013, p. 274-275).

Como exemplos de etapas de escrita de crianças ouvintes (e o mesmo pode ocorrer com o ensino de crianças surdas), mostramos, a seguir, exemplos de dados reais de escolas paraibanas:

Figura 1 – Escrita livre



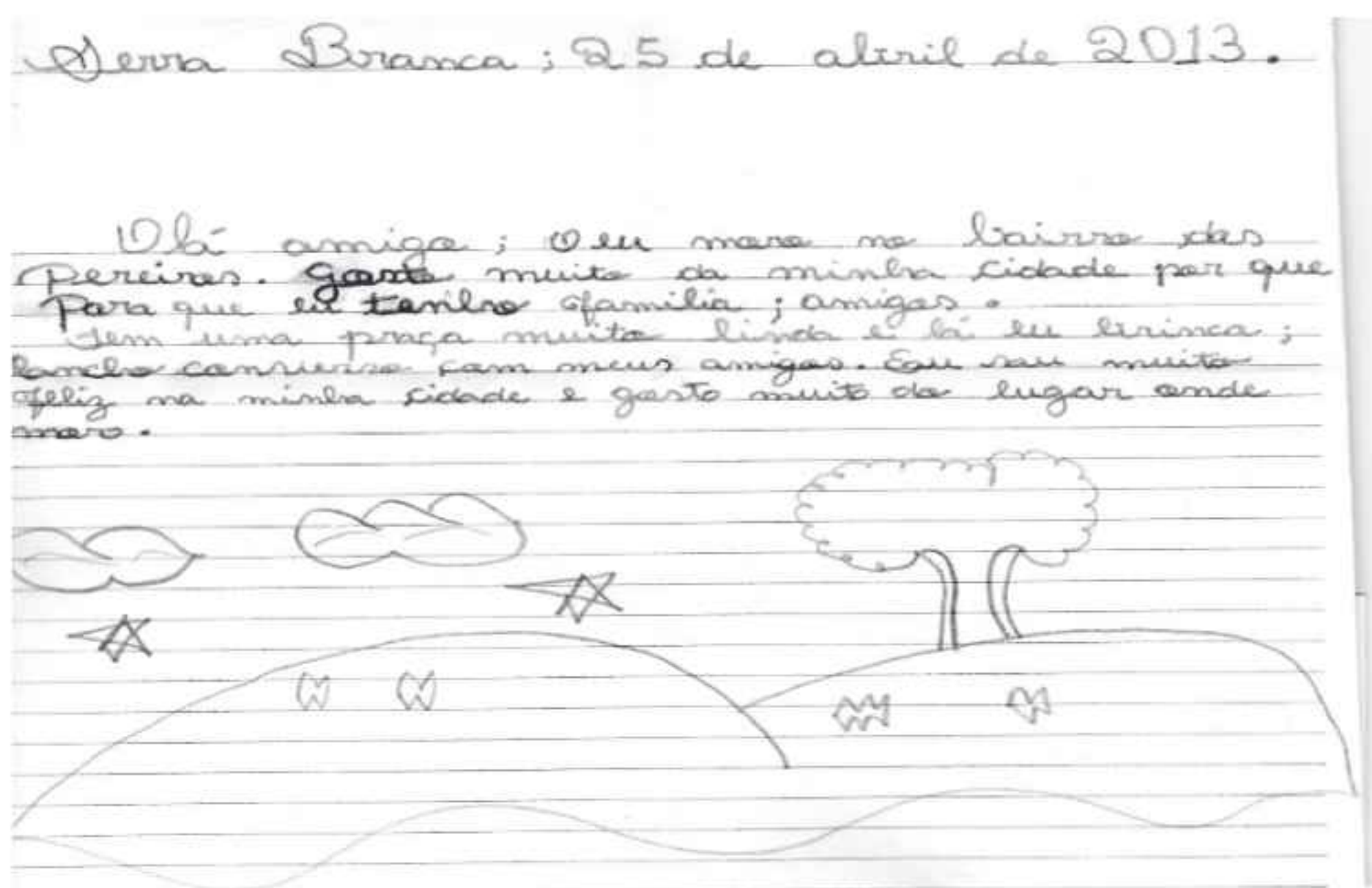
Fonte: Ávila-Nóbrega e Soares (2013).

A aula que resultou nessa produção girava em torno de um poema. Após ser trabalhado o texto naquela aula, houve o momento da atividade, e o enunciado da proposta da professora era que o aluno imaginasse e contasse como aconteceu a história do menino e o móbile. Apesar de não ter ficado clara a proposta com relação ao gênero ou modelo de texto a ser seguido, essa criança, em poucas palavras, resumiu tudo em duas linhas.

Qual modelo de texto, afinal, essa criança iria seguir? Será que a sua criatividade se limitou a duas linhas por não entender as características do texto? E agora nos perguntamos: para qual função social este texto se dispôs? Quem iria ler essa produção? Não percebemos uma tentativa de interação textual com outros leitores, em outros ambientes e situações que não apenas a sala de aula.

Observemos agora outra produção da mesma criança:

Figura 2 – Escrita orientada



Fonte: Ávila-Nóbrega e Soares (2013)

Nesta outra produção textual, já se nota como a criança conseguiu manipular melhor a linguagem, esboçando, na carta, o desejo de mostrar a outro leitor, que receberá seu texto, como ela se sente em relação à cidade onde mora e os motivos “reais” que a levaram a mostrar ao seu interlocutor porque tem orgulho de viver ou fazer parte da cidade: *porque eu tenho família, amigos; sou muito feliz na minha cidade.*

Vale salientar que isso aconteceu após uma intervenção metodológica. Pode ser que, após ter entendido a finalidade da sua escrita (enviar a outros leitores), essa

criança se sentiu motivada, pois a sua Língua seria usada visando à interação, e não apenas para atingir o micro sistema da correção ortográfica.

O mesmo precisa ser feito com a criança surda: ela precisa entender qual a finalidade da atividade com a escrita, quem será o leitor, qual o formato do texto, qual linguagem usar (mais formal ou mais informal), em qual ambiente seu texto irá circular, se o texto será fixado em um cartaz, se será colocado em um livro, uma revista etc., ou seja, a atividade com a escrita precisa ser uma proposta guiada, orientada, visando ao uso real, caso contrário, a Língua Portuguesa será vista como artificial.

É inegável que, no período de alfabetização, a criança, ao produzir um texto, acaba por cometer alguns deslizes ortográficos – marcas da oralidade se apresentam com bastante frequência, redundâncias e outros vícios de linguagem típicos da fase de aquisição infantil. Mesmo tendo perpassado a fase da fonetização e alfabetização da escrita, a fase, por exemplo, de utilização da linguagem oral sempre permanecerá latente, pois é algo inerente ao ser humano. Com o passar do tempo, no entanto, atingindo certa maturidade linguística e cognitiva, a criança poderá vir a tornar-se um sujeito eficiente no uso da Língua, seja ela na modalidade oral ou escrita.



A partir da superação dessas etapas, a criança já consegue dar início a uma produção escrita, de certa forma, mais independente. Assim como nas fases anteriormente citadas, o papel do educador nesse momento de aquisição da escrita não deixa de ser fundamental. É importante ressaltar que, ao sugerir uma produção escrita para essas crianças, toda e qualquer forma de utilização da Língua deve ser ponderada. Na construção da escrita, a criança tem muito mais a aprender do que somente letras, pois uma infinidade de gêneros viabilizada por essa modalidade se abre, ao se fazer contato com os textos (Cardoso, 2002, p. 22).

Diante dessas discussões, ficam evidentes as considerações que as pesquisas mencionadas nos apresentam. O processo de aquisição da escrita se dá pelo contato com os diversos gêneros que irão conduzir o comportamento linguístico da criança ao ser inserida em situações reais de interação sócio-histórico-cultural, e não pela limitação microestrutural do texto.

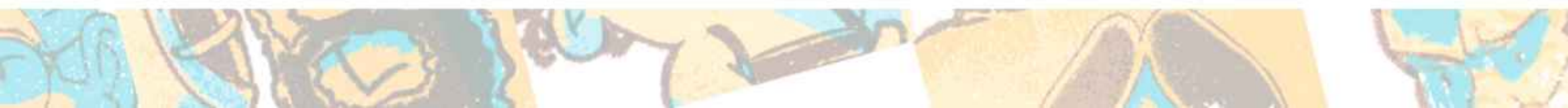
3.3 Aquisição da escrita de Língua Portuguesa por alunos surdos

Neste tópico, tomaremos por base alguns postulados acerca da educação bilíngue de crianças surdas, baseados em estudos de Ronice Quadros e Magali Schmiedt (2006). Para elas, a educação bilíngue da criança surda, no Brasil, configura-se diante da existência da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa ao mesmo tempo, nos contextos escolares. Segundo as autoras, a importância da esfera educacional brasileira sobre o tema não está em decidir qual Língua fará parte do programa escolar, mas tornar possível as duas línguas coexistindo, reconhecendo-as e atentando para as diferentes funções que exercem no cotidiano da pessoa surda (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 13).

Como no Brasil a Língua de Sinais começou a ser investigada na década de 80 e a aquisição dessa Língua nos anos 90, somente a partir daí se concluiu que o processo de sua aquisição ocorre em um período análogo à aquisição de línguas orais por crianças ouvintes. Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 20), o fato de o processo de aquisição da linguagem ser concretizado por meio de línguas visuais-espaciais exige uma mudança nas formas como essa questão vem sendo tratada na educação de surdos.

Para as autoras, as crianças com acesso à Língua de Sinais desde muito cedo desfrutam da possibilidade de serem inseridas no funcionamento da linguagem com todas as suas nuances. A Língua de Sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários nessa língua (discutimos isso no tópico anterior, ao falarmos sobre interação). Se isso acontecer:

- por volta dos dois anos de idade, as crianças estarão produzindo sinais, usando um número restrito de configurações de mão bem como simples combinações de sinais, expressando fatos relacionados com o interesse imediato;
- por volta dos três anos de idade, as crianças tentam usar configurações mais complexas para a produção de sinais, e os classificadores são usados para expressar formas de objetos bem como o movimento e trajetórias percorridos por tais objetos;
- Por volta dos quatro anos de idade, as crianças já apresentam condições de produzir configurações de mãos bem mais complexas bem como o uso do espaço para expressar relações entre os argumentos;



- as expressões faciais são usadas de acordo com a estrutura produzida, isto é, as produções não manuais das interrogativas, das topicalizações e negações são produzidas corretamente;
- aos poucos, torna-se mais claro o uso da direção dos olhos para concordância com os argumentos bem como o jogo de papéis desempenhado, expressos pela posição do corpo, explorado para o relato de histórias.

No que tange à Língua Portuguesa, esta ainda é significada pela escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. Seu processo de aquisição dependerá de sua representação, enquanto Língua, com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares, a partir da diversidade da produção textual escrita, de modo que não se tornem artificiais, mas atendam às demandas sociais do sujeito surdo.



Quadros e Schmiedt (2006, 23-24) tecem uma crítica ao sistema de ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para alunos surdos afirmando que, atualmente, a aquisição do Português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino desse mesmo idioma para crianças ouvintes que adquirem o português falado.

Para as autoras, a tarefa de ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a Língua de Sinais reconhecida e efetivamente a Primeira Língua. Nesse processo, há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e o Português e o português.

Tomando por base o ponto de vista das autoras, os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de compreender o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão de qualquer material que lhe seja disponibilizado. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia ou de um estímulo visual sobre dado assunto – uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto.

Antes de adentrarmos às discussões sobre a aquisição do sistema escrito, vale refletir a respeito de atividades com leitura. Como sabemos, não há como realizarmos um processo didático e metodológico do ensino de línguas, sem que estejamos pautados em um conjunto de funcionalidades em decorrência

do uso da leitura, da escrita, da compreensão, do uso da oralidade (no caso dos ouvintes) e da sinalização (no caso dos surdos).

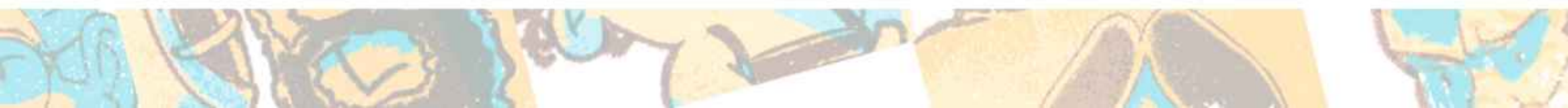
Há, pelo menos, dois tipos de leitura, quando se discute esse processo na aquisição de segunda língua: 1º) a leitura que apreende as informações gerais do texto, ou seja, dá uma ideia mais geral sobre do quê o texto trata, e 2º) a leitura que apreende informações mais específicas, isto é, adentra em detalhes do texto que não necessariamente tenham implicações para sua compreensão geral. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 40-41), esses dois tipos de leitura são importantes quando se está aprendendo a ler em uma segunda língua e podem ser objetivo de leitura ao longo do processo de aquisição.

As autoras sugerem algumas questões que os professores devem ter em mente, quando preparam uma atividade de leitura para os alunos surdos:

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula, antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações para os alunos lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais são linguísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Tomando por base esses questionamentos referentes à leitura, atividades com o processo de escrita podem ser elaboradas ancoradas em algumas etapas metodológicas, com o intuito de incentivar a produção escrita dos alunos surdos. Consideramos essa explanação de grande valia, já que muitas vezes alguns profissionais da Linguagem e da Educação têm dificuldades em planejar atividades menos artificiais e mais voltadas ao uso real da Língua. Vejamo-las:

- a) **Produção livre a partir de gravuras:** selecionar gravuras que possibilitem riqueza de conteúdo/informações; explorar em Língua de Sinais tudo o que se observa na gravura (personagens, objetos, cenário, detalhes que chamem a atenção, ações ali identificadas, sentimentos ou emoções expressas); registrar no quadro todas as palavras ou expressões que surgirem ou forem solicitadas neste momento; estimular o pensamento e criatividade das crianças para além do que se vê (O que aconteceu antes? O que se fará ou acontecerá depois? Com quem? Onde? E depois ainda?); aproveitar a gravura



para identificar e discutir temas trabalhados em aula; criar histórias escritas individual ou coletivamente; trabalhar posteriormente com o vocabulário novo, posto no quadro e solicitado pelas crianças;

- b) **Explorando a gravura:** questionamentos podem ser levantados como, por exemplo: O que você vê? Quem você acha que são estas pessoas? Onde elas estão? O que pensa que estão fazendo? De onde elas vieram? E para onde irão? E depois o que acha que vai acontecer? Você já esteve em um lugar assim?
- c) **Produção a partir de histórias em sequência:** pode-se entregar a história já ordenada; pode-se entregar a história misturada para que as crianças organizem os fatos; pode-se entregar, faltando alguma parte dela para que as crianças a completem (início, meio ou fim); solicitar sempre que a criança conte a história em sinais, para se observar se demonstrou compreensão e estruturação de pensamento;
- d) **Produção a partir de roteiros dados:** selecionar uma gravura e montar um roteiro que auxilie sua exploração; o roteiro pode ser apresentado por meio de questionamentos escritos ou por intermédio da Língua de Sinais; depois de observada a gravura e discutidas as perguntas do roteiro, a história será organizada a partir das respostas dadas pela criança; o texto produzido pode ser redigido individual ou coletivamente;
- e) **Produção a partir de vocabulário trabalhado:** selecionar gravura que contemple uma diversidade grande de vocabulário ou que contemple vocabulários pertinentes ao tema que o professor se propôs a trabalhar; permitir à criança explorar em Língua de Sinais todos os elementos apresentados na gravura, concretos e abstratos (objetos, ações, sentimentos, fenômenos da natureza etc.); a criança lista o vocabulário já conhecido por ela; em seguida, trabalham-se coletivamente este vocabulário e mais o vocabulário novo que lhe for apresentado; a partir da lista de palavras trabalhadas e tendo-a como apoio, cada um cria sua história ao lado da gravura;
- f) **Produção a partir de textos já iniciados:** explorar a gravura de apoio, se houver, e o texto já iniciado por meio de conversação em Língua de Sinais; completar o texto, podendo ser desenvolvimento e conclusão ou somente conclusão. É muito importante que, depois de escrito, o texto seja lido pela criança, em sinais, para que o professor possa interpretar, com clareza, essa produção, avaliar e, posteriormente, trabalhar todos os aspectos gramaticais que julgar necessário, considerando o nível de produção escrita em que a criança se encontra.

Essas e outras etapas metodológicas podem ser seguidas para a feitura das aulas de leitura e escrita. Como pudemos perceber, as atividades propostas não distam de atividades formuladas para usuários da Língua Portuguesa como Primeira Língua. O ponto chave, sobre o qual não podemos perder a atenção é, entretanto, o fator de uso real da Língua, seja Primeira ou Segunda. Atividades artificiais e desmotivadoras não devem ser propostas.

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Sugerimos duas obras, com o intuito de contribuir com uma formação leitora. Nestes livros, o bilinguismo de alunos surdos é discutido, além de aspectos culturais, espaços escolares, formação docente etc.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Professores de surdos:** educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

Filha de surdos e pesquisadora na área, a autora traz em sua obra inúmeras discussões acerca de práticas de ensino de Língua para alunos surdos bilíngues.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

Nesta obra, os autores defendem a educação bilíngue para alunos surdos, tendo o direito de ser ensinados na língua por eles dominada, além de serem respeitados em seus aspectos linguísticos e culturais.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

Este capítulo teve como eixo estruturante a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, enquanto L2 para alunos surdos. Vimos questões a respeito de interação por meio da linguagem, aspectos metodológicos de ensino de leitura e escrita para pessoas surdas.

Vimos, ainda, um processo cognitivo pelo qual as crianças ouvintes passam para adquirir o sistema fonológico da Língua Portuguesa.

6 AUTOAVALIANDO

Para refletir:

- O que precisa ser mudado nas escolas, para que se tornem um ambiente favorável para o bilinguismo de pessoas surdas?
- Que tipo de profissional tem atuado de Línguas da pessoa surda bilíngue?
- Quais outras sugestões metodológicas, além das mencionadas no texto, seriam interessantes para ensinar L2 ao aluno surdo?



REFERÊNCIAS

ALVES, Iana Maria de Carvalho. **Aquisição da linguagem escrita**: o natural e o inesperado. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; SOARES, Danielle Ribeiro. Aquisição da escrita: o texto infantil em foco no ensino público do Cariri paraibano. **Revista Prolíngua**. Vol. 8, N. 2. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 222-285.

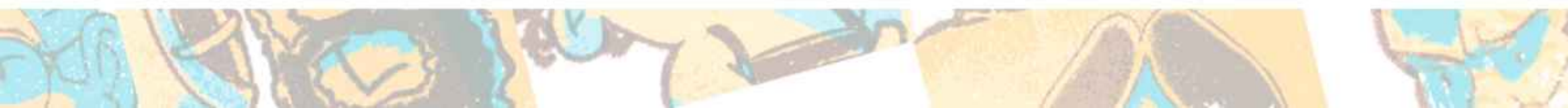
CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p 193-221.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC-SEESP, 2006.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.



Aquisição de L1 e L2

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

■ Período Crítico da Aquisição, Interlíngua e Metodologia da Pesquisa

1 OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM

- Distinguir as principais críticas em torno do período crítico da aquisição da linguagem;
- Entender o processo da Interlíngua entre Primeira e Segunda Língua;
- Conhecer as principais metodologias de pesquisa em Aquisição da Linguagem.

2 COMEÇANDO A HISTÓRIA

Iniciamos mais um capítulo de grande relevância para a ciência Aquisição da Linguagem. Conheceremos alguns entraves, no que diz respeito às concepções de haver um período ideal para a aquisição e um período crítico para o aprendizado de uma segunda língua.

Conheceremos as marcas presentes no que a ciência da Aquisição nomeia de Interlíngua. Isso ocupa mais um lugar importante em nossos estudos, uma vez que, a depender de nosso ponto de vista quanto às características da Interlíngua, influências podem ocorrer na prática docente.

Por fim, e ocupando a mesma instância de valor científico, lançaremos mão do saber a respeito das principais metodologias de pesquisa em Aquisição.

Vamos refletir:

- A qualquer momento e idade um sujeito pode aprender uma segunda língua?
- Existem marcas da estrutura da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa que podem estar presentes na aquisição de uma ou de outra?
- Quanto à pesquisa em Aquisição, existe alguma metodologia mais adequada?

Boa sorte e boas leituras!

3 TECENDO CONHECIMENTO

3.1 Entraves quanto ao período crítico da aquisição

Todos nós sabemos como é complicado dominar uma segunda língua, quando já somos adultos. Isso se torna ainda mais difícil em contexto escolar.

Scarpa (2006, p. 221) se apropria dos estudos do psicólogo e linguista canadense, Steven Pinker, para dizer a aquisição de uma língua tida como normal é garantida

até a idade de 6 anos e é comprometida dessa idade até pouco depois da puberdade. Daí em diante, a aquisição se torna rara. Scarpa afirma que, segundo esse psicólogo e linguista, o período crítico (a dificuldade de adquirir ou aprender uma língua) se explica por mudanças maturacionais no cérebro, tais como:

- o declínio da taxa de metabolismo;
- diminuição do número de neurônios durante a idade escolar;
- diminuição do metabolismo e do número de sinapses cerebrais durante a adolescência.

Para Scarpa (2006, p. 221), essas justificativas biológicas não são convincentes para o período crítico, pois estudos apontam para a insuficiência dos argumentos em favor dessa hipótese. Pelo menos quatro situações, que contradizem a situação anterior, são citadas pelos estudiosos do período crítico como forma de evidenciar a sua realidade:

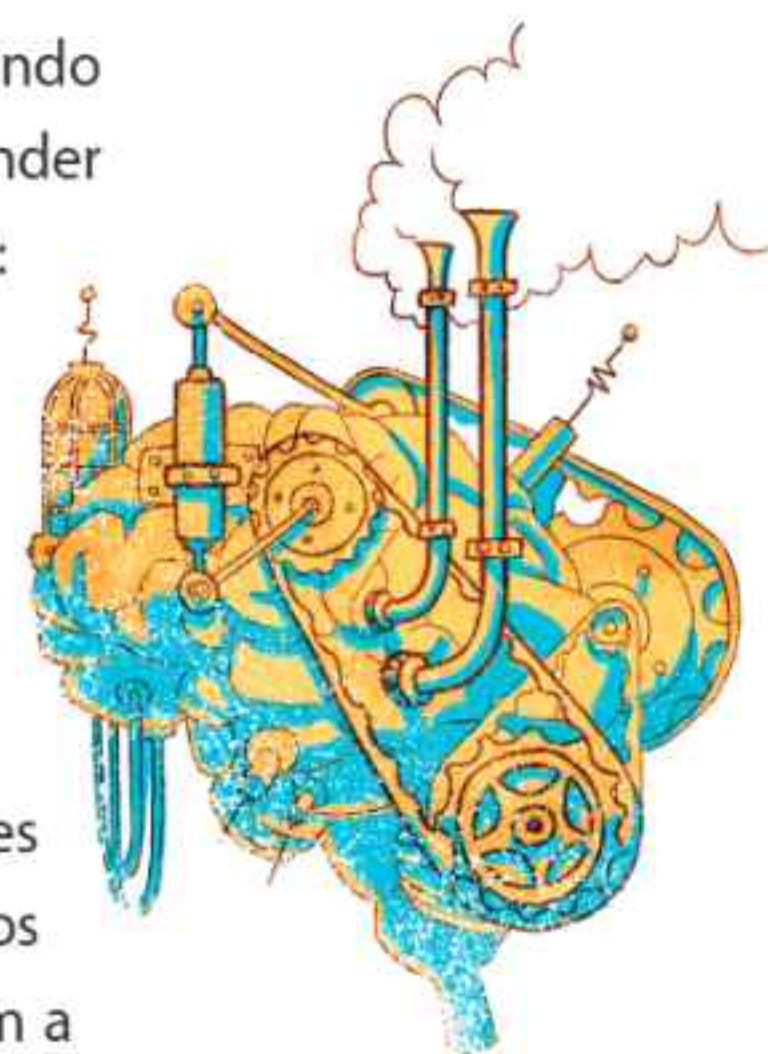
- há estudos de sujeitos que foram isolados de qualquer convívio social e adquiriram uma língua tardiamente;
- o desenvolvimento da fala de crianças com Síndrome de Down;
- existe uma suposição da sincronia do período crítico com a lateralização hemisférica;
- dificuldades de aquisição de segunda língua depois da adolescência.

Vamos ver mais detalhadamente cada caso desses, para promover a nossa reflexão e formar o nosso ponto de vista.

Ainda segundo Scarpa (2006, p. 221), em relação às crianças isoladas do contato social e linguístico, os casos mais conhecidos das últimas décadas são os de Isabelle, Genie e Chelsea.

O caso Isabelle

Filha ilegítima de uma mulher surda e cérebro-lesada com a qual passava a maior parte do seu tempo, ambas enclausuradas em um quarto escuro, na casa do seu avô, em Ohio (Estados Unidos). Quando mãe e filha escaparam da prisão domiciliar em 1930, a menina tinha 6 anos e meio e não falava. Uma vez resgatada para o convívio social, houve um progresso surpreendente na aquisição da linguagem: em 2 anos e meio, a sua linguagem mal se distinguia da de crianças da mesma idade que tiveram condições normais de desenvolvimento (Scarpa, 2006, p. 221).



O caso Genie



Descoberta em 1970, com quase 14 anos, tinha vivido toda a sua vida em condições subumanas. Confinada em cubículo desde os 20 meses de idade e agredida fisicamente pela figura paterna quando emitisse qualquer som, não falava nada. Embora, após ter sido resgatada, tenha aprendido a falar de forma rudimentar, progredia mais lentamente do que uma criança tida como normal. Demonstrava grande habilidade em memorizar vocabulário, embora isso não fosse evidência de saber falar uma língua (Scarpa, 2006, p. 221).

O caso Chelsea



Deficiente auditiva, fora incorretamente diagnosticada como retardada mental e como consequência foi criada em uma cidade remota do norte da Califórnia. Aos 31 anos de idade, foi encaminhada a um neurologista, cuja primeira providência foi instalar um aparelho de audição melhorando muito a capacidade auditiva da jovem. Foi só então que ela começou a aprender sua língua materna, submetida a um tratamento intensivo monitorado por especialistas. Ela tem um vocabulário razoável, lê, escreve e trabalha. Sua linguagem, porém, ficou agramatical (Scarpa, 2006, p. 221).

Esses casos, embora tenham sido usados para evidenciar a existência do período crítico, precisam ser cautelosamente usados como referência, pois há outras variáveis existentes, cognitiva e emocionalmente falando, que podem acarretar certa dificuldade para o desenvolvimento da linguagem de pessoas vítimas de situações de isolamento (Scarpa, 2006).

No que tange ao segundo argumento, correntemente encontramos na literatura especializada a afirmação de que as crianças com síndrome de Down e síndrome de Williams, apesar de muito lentamente, conseguem acompanhar os mesmos estágios de desenvolvimento da linguagem das crianças sem síndromes. Era consenso, até pouco tempo, que essas pessoas nunca conseguiriam alcançar a criança típica, pelo fato de sua capacidade aquisicional diminuir bastante depois da puberdade. Estudos recentes¹ mostram, no entanto, que essas crianças, com

1 Para isso, podem ser consultados os estudos orientados pela Dra. Isabelle Cahino Delgado, na Clínica Escola de Fonoaudiologia da UFPB, em João Pessoa.

Down, quando inseridas desde cedo em práticas de letramento, desenvolvem com mais rapidez a linguagem, não apenas no aspecto vocal mas também nas práticas de escrita e de expressões corporais.

A respeito do *ponto da sincronia do período crítico com a lateralização hemisférica*, até pouco tempo achava-se que esse processo cerebral ocorria aproximadamente dos 2 aos 14 anos de idade (fase estipulada como coincidente ao período crítico). Vale destacar, porém, que não há evidências para essas hipóteses. O que temos hoje em dia são estudos que evidenciam a não existência da compartimentação da linguagem em hemisférios específicos do cérebro (Morato, 2006).

Por fim, no que concerne a *dificuldades de aquisição de segunda língua depois da adolescência*, um argumento a esse respeito tem sido o dos inatistas. Para eles, o que pode explicar a dificuldade de um adulto aprender outra língua seria a falta de acesso à Gramática Universal² por parte do aprendiz. A dificuldade de aquisição de segunda língua, no entanto, tem sido contra argumentada pelos interacionistas, para quem existem diferenças entre a aquisição de língua materna ou estrangeira, na infância, e depois, na adolescência.

Segundo os estudiosos da área interacionista, as duas situações contemplam diferentes fatores interativos e socioculturais, o que explicaria a extrema diferença individual tanto no processo de aquisição de L2 em idade adulta, quanto no grau de domínio a ser atingido (Scarpa, 2006).

3.2 Conhecendo o conceito de Interlíngua

Segundo Vasseur (2006), por muito tempo os estudos voltados para a aquisição de uma segunda língua mantiveram um olhar controlador sobre a questão do “erro” do aprendiz. A noção de interferência entre as línguas gerou uma dupla conduta aos pesquisadores:

- uma conduta descritiva: compara-se o sistema linguístico dito “fonte” com o sistema linguístico dito “alvo”, para a descrição de suas diferenças (morfológicas, sintáticas etc.);
- uma conduta preventiva que quer auxiliar os aprendizes a evitar erros, que deveriam ser reduzidos a interferências, apenas. Isso gerou uma metodologia de ensino programado que dirige uma aprendizagem a patamares mínimos,

2 A esse respeito, ver o texto sobre Gerativismo.



sem erros, elaborando-se manuais com atividades adaptadas às necessidades dos aprendizes.

Para a autora, essas condutas se tornam errôneas por fundamentarem-se em uma representação homológica entre língua e realidade. Para ela:

O fenômeno do erro, tão estigmatizado, é um fenômeno positivo, e não negativo, que não se deve penalizar e impedir. A falha, ou antes, o erro é vestígio de um processo cognitivo que nos orienta em direção a hipóteses do aprendiz e, portanto, para seu trabalho ativo de apropriação (Vasseur, 2006, p. 87).

Como resultado desses entraves, um novo viés de estudo se desenvolveu em torno do dialeto característico de cada aprendiz ou da *interlíngua*, que firmemente tirava o foco da língua-alvo. Para isso, os pesquisadores:

Afastaram-se do objeto *falha*, observável, fascinante, e de sua análise, que tinha como consequência fragmentar a pesquisa, atendo-se a unidades linguísticas isoladas e a sua junção sintática. O objeto visado não era mais o acidental, mas o regular e o sistemático, isto é, o erro, sua reprodução e, afinal, a regra (Vasseur, 2006, p. 87).

Contribuindo também com o entendimento do que seria a Interlíngua, Bonnot (2005) diz ser um sistema intermediário cujas regras organizacionais são relativamente independentes das gramáticas das línguas presentes. Para ele, esse conceito foi posto em valia para explicar a aquisição de uma segunda ou terceira língua, desde que uma primeira língua já esteja, pelo menos, parcialmente dominada.

O que percebemos é que não se podia nem se pode mais analisar as produções do aprendiz como enganos e incoerências, mas como um sistema subjacente de levantamento de hipóteses atrelado ao conjunto do seu discurso.

No caso de crianças ouvintes, ao levantarem hipóteses sobre verbos como “fazi/dizi” para se referir a “fiz/disse”, procuramos nos distanciar da visão de erro dessa criança e, ao invés disso, considerar essas ocorrências como intuições, jogos, tentativas, experimentações que o pequeno sujeito faz com relação ao uso da sua língua. O mesmo ocorre com as crianças surdas, ao fazerem uso de sinais desde muito novas e levantarem hipóteses sobre a sua configuração, movimento, local de produção.



Uma crítica que podemos fazer ao sistema escolar quanto à noção de erro é que ainda encontramos profissionais limitando as tentativas da criança para que ela se enquadre em um sistema pronto de uma língua-alvo, seja em sinais, seja oralizada.

Sabemos que existe uma pressão imposta pelo sistema educacional, para o cumprimento de carga horária, uso do material didático e resultados nas avaliações, mas é necessária uma mudança na concepção do que é a metodologia de ensino de Primeira Língua e de Segunda ou Terceira Língua, para não restringirmos os usos das crianças e dos adultos aprendizes a um sistema linguístico muitas vezes artificial.

3.3 Metodologias de pesquisa em Aquisição da Linguagem

Fazer pesquisa, seja de qual estatuto científico for, requer uma sistematização das ações a serem desenvolvidas durante o percurso dos estudos. Em Aquisição de Linguagem, não seria diferente. Isso requer a organização quanto à:

- Seleção do tema;
- Seleção do tipo de pesquisa (experimental, de campo, longitudinal etc.);
- Seleção do tipo de coleta de dados (sistematização do *corpus*);
- Duração da pesquisa;
- Seleção dos tipos de sujeitos envolvidos;
- Seleção das questões de linguagem envolvidas;
- Seleção da idade dos sujeitos etc.

Para Del Ré (2014, p. 351), para realizar as pesquisas em Aquisição, o pesquisador tem dois caminhos a seguir:

- Partir de algumas hipóteses que se supõem verdadeiras, mas das quais ainda não se tem prova (método dedutivo): a elaboração de conceitos e de fundamentos teóricos baseia-se no raciocínio lógico, com o objetivo de explicar os fatos da Linguagem. Por um lado, pode parecer um método ambicioso e interessante, se considerarmos a infinidade de deduções (possibilidades); por outro, pode não dar conta do que efetivamente ocorre na realidade da pesquisa, por estar distante dos dados;

- Partir de reflexões feitas a partir de dados empíricos reais, cabendo ao pesquisador aliar essas reflexões ao seu ponto de vista e à sua corrente teórica (método indutivo). Permite ao pesquisador uma aproximação dos dados, embora limite as possibilidades de interpretações, por haver necessidade de comprovação baseada nos dados coletados.

Ainda segundo a autora, quanto à pesquisa de campo, os estudos podem ser realizados por caminhos diferentes, a saber:



- **Diários de campo:** os primeiros registros sobre a linguagem da criança não tinham ainda o objetivo de formular uma teoria, portanto, “diaristas”, linguistas ou filólogos interessados nessa linguagem realizavam estudos descritivos, registros informais e sem necessariamente uma sistematicidade (alguns deles eram feitos até mesmo pelos próprios pais);
- **Estudos transversais:** consideram a criança alguém controlado pelos eventos de seu meio-ambiente (pautados na perspectiva behaviorista); os pesquisadores que tomam a metodologia transversal como suporte buscam regularidades que possam ser consideradas dentro de um padrão de normalidade, em um grande número de crianças; são normalmente de natureza experimental, ou seja, cria-se uma situação artificial para se observarem as produções de linguagem;
- **Estudos longitudinais:** está associada a um registro naturalístico, em que se observa o processo de aquisição ocorrendo naturalmente, em ambiente real, com dados espontâneos; a coleta de dados aqui requer uma periodicidade;
- **Estudos de caso:** se define como um tipo de coleta e análise de dados a partir de um exemplo individual tomado para tratar de um fenômeno mais amplo;
- **Estudos survey:** trata-se de realizar entrevistas, aplicar questionários ou testes, podendo-se gerar estudos quantitativos e/ou qualitativos. Também está associado à ideia de amostragem, permitindo generalizações;

Como contribuição sobre métodos inovadores experimentais de pesquisa em Aquisição, Kail (2013, p. 13-14, sic) afirma que:

A psicologia cognitiva lançou mão de verificações experimentais de hipóteses provenientes de modelos teóricos. Não apenas os métodos experimentais foram se sofisticando cada vez mais, dando acesso a capacidades até então insuspeitadas, como avanços notáveis foram realizados nos métodos de simulação de processos linguísticos. O advento e os progressos do imageamento cerebral funcional,

atualmente utilizados sem perigo tanto no bebê quanto na criança bem como a multiplicação dos estudos sobre bebês vítimas de lesões cerebrais precoces, contribuem com novos esclarecimentos sobre a organização funcional da linguagem com bases cerebrais subjacentes a sua aquisição.

Diante disso, a autora faz um levantamento desses métodos experimentais inovadores como, por exemplo, de percepção precoce da linguagem, entendimento da linguagem etc., como podemos ver a seguir (Kail, 2013, 13-14):

■ **Métodos de estudo da percepção precoce da linguagem**

- Estudo da reatividade cardíaca fetal
- Método de sucção de alta amplitude (*High Amplitude Sucking Procedure*)
- Procedimento de referência na rotação da cabeça (*Operant Headturn Procedure*)

■ **Métodos de estudo do entendimento da linguagem**

- Métodos de entendimento off-line (trata-se de métodos que se interessam pelo resultado do processamento e não pelos processos em curso)
- Métodos de entendimento on-line (estudo das dimensões temporais do processamento da linguagem e da análise dos processos velozes e automatizados que intervêm no entendimento de palavras ou frases)

■ **Métodos de estudo da produção da linguagem**

- Análise de corpus
 - 1) O CHILDES (*Child Language Data Exchange System*): banco de dados e de redes de intercâmbio sobre a linguagem da criança;
 - 1) O ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*): permite a análise de dados, observando-se mais de uma modalidade da linguagem (vocal, corporal, gestual etc.)

■ **Questionários parentais e estudos normativos**

- 1) CDI – *Communicative Development Inventory* (seu objetivo é fornecer normas de desenvolvimento lexical da criança no período de 8 a 36 meses)

Outros métodos já foram usados nas pesquisas em Aquisição, tanto de Primeira Língua quanto de Segunda e Terceira, tanto de crianças ouvintes quanto de crianças com patologias e distúrbios de linguagem. Por questões de validação científica,

crescimento da tecnologia, aumento dos custos, alguns desses procedimentos precisaram ser deixados de lado, dando lugar a novos meios para se realizarem as investigações.

Isso também se refere às formas de coleta e transcrição de dados, registros em comitês de ética, autorizações familiares e institucionais etc. Para Del Ré (2014, p. 366, sic):

Por conta das inúmeras variáveis que compõem a metodologia em Aquisição, como vimos nos itens acima, é imprescindível que o pesquisador explicita todos os passos, documente tudo o que ele teve de fazer, de que modo ele o fez e quais os caminhos escolheu para chegar aos resultados esperados.

Com esses dizeres, podemos concluir nosso pensamento sobre a seriedade em se fazer ciência da Linguagem, sobre as tentativas de descobrir, dedutivamente ou indutivamente, como funciona a linguagem das crianças, quer ouvintes, quer surdas, quer com outras variáveis, em seu modo de linguagem.

4 APROFUNDANDO SEU CONHECIMENTO

Sugerimos consultar a obra a seguir.

GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

Nesta obra organizada por Adair Gonçalves e Marcos Lúcio Góis, o leitor encontrará um percurso histórico sobre metodologias de pesquisa nas mais diversas áreas de conhecimento da linguagem: Aquisição da Linguagem, Neurolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Semiótica etc.

5 TROCANDO EM MIÚDOS

Diante do que estudamos sobre metodologias de pesquisa em Aquisição, sobre o período crítico da aquisição e sobre o conceito de Interlíngua, resumimos nossos comentários com a citação de Scarpa (2006, p. 229):

Uma coisa é certa, porém: quando vai para a escola, a criança já percorreu um longo caminho elaborando sua linguagem, inserindo-se na língua de uma comunidade. Linguisticamente, a criança não é uma tábula rasa. Ela é perfeitamente proficiente em sua língua materna e continua a aprender outras formas pertencentes a outras modalidades da fala/linguagem, dentro e fora da escola. Isto é, a operar com objetos linguísticos. Assim, a escola vai lhe proporcionar o acesso a outras “gramáticas” pertencentes a modalidades escritas.

Essa citação conclui este livro, nos trazendo reflexões de como devemos proceder no tratamento didático e metodológico do ensino de Primeira ou Segunda Língua para alunos surdos.

6 AUTOAVALIANDO

Agora é o momento para refletirmos sobre o que vimos nos estudos sobre período crítico, interlíngua e metodologias de pesquisa em Aquisição:

- É possível que haja um período crítico para a aquisição ou aprendizado de línguas? Por quê?
- Como podemos mudar a prática docente, no que diz respeito aos “erros” ou “hipóteses” dos alunos surdos?
- É importante que se delimitem os caminhos metodológicos para a realização de pesquisas com a aquisição da Língua de Sinais? Por qual motivo?



REFERÊNCIAS

BONNOT, J. F. O bilinguismo na criança. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 88-100.

DEL RÉ, Alessandra. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (org.) **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014. p. 341-372.

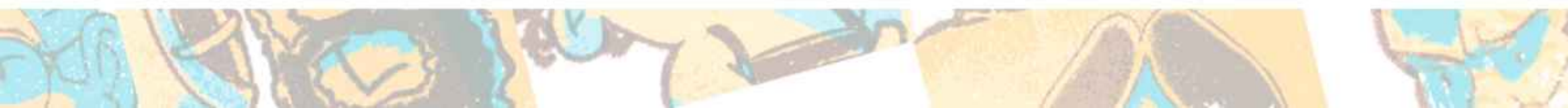
GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORATO, Edwiges. Neurolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 143-170.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição de L2: compreender como se aprender para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, Alessandra (org.) **Aquisição da Linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-112.



Referências

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. – (Coleção Histórias da Leitura).

AGUADO, Gerardo. Dimensões perceptivas, sociais, funcionais e comunicativas do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71-87.

ALVES, Iana Maria de Carvalho. **Aquisição da linguagem escrita: o natural e o inesperado**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**. V. 24, N. 2. p. 469-491. Jul-dez 2012

_____. O Envelope Multimodal em Aquisição da Linguagem: Momentos do Surgimento e Pontos de Mudanças. In: CAVALCANTE, M. C. B; FARIA, E. M. B. de. (org.) **Cenas em Aquisição da Linguagem: Multimodalidade, Atenção Conjunta e Subjetividade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2015. p. 11-44.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; SOARES, Danielle Ribeiro. Aquisição da escrita: o texto infantil em foco no ensino público do Cariri paraibano. **Revista Prolíngua**. Vol. 8, N. 2. João Pessoa: UFPB, 2013. p. 222-285.

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. A leitura deleite: o que é e o que dizem nas formações. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos em Linguagem: PNAIC Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 31-46.

_____. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contexto de atenção conjunta. **Revista Investigações**. V 25, N2. p. 157-183. Jul. 2012.

_____. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. Curitiba: Editora Appris, 2018.

_____. **O Sistema de Referenciação Multimodal de Crianças com Síndrome de Down em Engajamento Conjunto** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 10ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 127.

BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas. **Fala inicial e prosódia:** do balbúcio aos blocos de enunciados. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BATISTA, Marie Gorett Dantas de Assis e Medeiros. Letramento em segunda língua: um desafio para professores de surdos. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos e Inclusão:** PNAIC Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 49-62.

BONNOT, J.-F. O bilinguismo na criança. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança:** aspectos normais e patológicos. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 88-100.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2010.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito:** uma perspectiva longitudinal. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CARSON, McCullers. **O coração é um caçador solitário.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007/[1940].

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 45 (2): p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; NASLAVSKY, José Paulo N. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; LEITÃO, Márcio Martins (org.) **Aquisição da linguagem e processamento linguístico:** perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011. p. 11-38

_____. A matriz inicial da subjetividade tendo como locus a dialogia do/no manhês. In: LYRA, M. C. D. P., GARVEY, A. P., SILVA, M. (orgs.) **Microgênese:** estudo do processo de mudança. Porto Alegre: ArtMed, 2009. 178- 214.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Multimodalidade em Aquisição da Linguagem.** 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

_____. **O gesto de apontar como processo de coconstrução nas interações mãe-criança.** *Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.*

CAVALCANTI, Wanilda Maria A.; MELO, Maria de Fátima Vieira de. Algumas considerações a respeito da aquisição de língua portuguesa por surdos usuários de Libras. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; LEITÃO, Márcio Martins (org.) **Aquisição da linguagem e processamento linguístico:** perspectivas teóricas e aplicadas. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2011. p. 111-130.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Claudine. **História do rosto:** exprimir e calar as emoções. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2016, p. 17-18.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: DEL RÉ, Alessandra (org.) **Aquisição da Linguagem: uma abordagem Psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-40.

_____. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (org.) **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014. p. 341-372.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace. V. **Unmasking the face**. A guide to recognizing emotions from facial clues. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975.

_____. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao seu redor. (Tradução de Carlos Szlak). São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p 193-221.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexionista de Aquisição da Linguagem. In: FINGER, I; QUADROS, R. M. (org.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 147-168.

_____. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, I; QUADROS, R. M. (org.) **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 17-44.

FONTE, Renata Fonseca Lima da. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. João Pessoa: UFPB, 2011. (Tese de Doutorado)

FORCEVILLE, Charles. **Pictorial metaphor in advertising**. London and New York: Routledge, 2016.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina. **Para conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. IN: CORREA, D. A; SALEH, P. B. O. (Org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita, discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KENDON, Adam. Language's matrix. **Gesture**. Vol. 9, N. 3. John Benjamins Publishing Company, 2009. Pages 355-372.

_____. The study of gesture: some observations on its history. **Recherches Semiotique/Semiotic Inquiry**. Vol. 2, No. 1, 1982, p. 25-62.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300.

KRESS, Gunther R; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006/[1996].

LE NORMAND, Marie-Thérèse. Modelos psicolinguísticos do desenvolvimento da linguagem. In: CHEVRIE-MULLER, Claude; NARBONA, Juan (org.) **A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 52-70.

LEITÃO, Márcio. Psicolinguística Experimental: Focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTTA, M. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 217-232.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Juliana Costa Maia. **Dinâmicas dialógicas singulares: a multimodalidade na criança com autismo**. João Pessoa: UFPB, 2011. (Tese de Doutorado)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), Campinas, v. 41, N. Jul/Dez, p. 37-54, 2001.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 43-62, 2002.

MCNEILL, David. Gesture: a psycholinguistic approach. In: BROWN, Keith; Anderson, Anne. (Eds.). **The encyclopedia of language and linguistics**. Amsterdam, Boston: Elsevier, 2006. p. 58-66.

_____. **Hand and mind: what gestures reveal about thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n.3, p. 350-371, jul. 1985.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de linguagem** (Tese de Doutorado). João Pessoa: PROLING/UFPB, 2015, p. 57.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada da Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORATO, Edwiges Maria. Metodologia em Neurolinguística. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org.) **Ciências da Linguagem: o fazer científico**. Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 281-320.

_____. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (orgs.) **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3, São Paulo: Cortez, 2005, p. 311-352.

_____. Neurolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006. p. 143-170.

MORTIMER, Eduardo F.; QUADROS, Ana Luiza de; SILVA *et al.* Interações entre modos semióticos e a construção de significados em aulas de ensino superior. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. V.16. N. 03. p. 121-145. Set-dez 2014

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias linguísticas: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 147-172.

PEREIRA, Charles Desena. **O papel dos gestos na compreensão de narrativas em língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São Paulo: USP, 2015.

PLATÃO. **Teeteto**. (Tradução direta do grego por Carlos Alberto Nunes). Belém-PA: Editora Universitária da UFPA, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais - Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC-SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006. p. 203-232.

_____. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, 51(2): 187-200, Jul./Dez. 2009.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. (TCC Especialização em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

SOARES, Danielle Ribeiro. **A prática da leitura e sua representação para professores da educação básica**. (TCC Especialização em Estudos Linguísticos e Literários). Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., LISZKOWSKI, U. A new look at infant pointing. *Child Development*. Vol. 78, No 3. 2007, p 710.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human morality**. Harvard University Press, 2016.

_____. **A Natural History of Human Thinking**. Harvard University Press, 2014.

_____. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição de L2: compreender como se aprender para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, Alessandra (org.) **Aquisição da Linguagem:** uma abordagem Psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-112.

VEZALI, Patrik Aparecido. O corpo: considerações acerca da relação fala e gesto. **Revista do Lume:** Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP. Vol. 1. Set. 2012. p. 1-15.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Professores de surdos:** educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2009/[1975].

Vivemos em uma sociedade pautada na palavra falada e escrita, ou seja, em um mundo logocêntrico. Assim, surge uma questão muito pertinente para estudantes e profissionais da linguagem: como as pessoas surdas podem ser incluídas nesse mundo da palavra? Com esta obra, veremos distinções teóricas e práticas sobre a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua (L2), e a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua (L1), para surdos.

Neste livro, será possível entender como as pessoas surdas e ouvintes podem adquirir/aprender essas duas línguas, com a finalidade de interagir em sociedade atendendo necessidades específicas em cada situação que solicita a linguagem em uso.

Conhecer teorias da Aquisição da Linguagem é imprescindível com vista ao desenvolvimento de uma visão de ensino mais democrático, tanto para ouvintes, quanto para surdos. Nesta obra, entenderemos estudos teóricos mais estruturais, quanto aos processos de aquisição de línguas, além de abordagens sociointeracionistas em torno da interação de surdos em sua própria comunidade e/ou com pessoas ouvintes, tanto na escola como em outras vivências do cotidiano social.

É uma produção do interesse de estudantes e profissionais de diversas vertentes da linguagem, como uma contribuição científica com teorias das mais pioneiras às mais vigentes nos meios acadêmicos.

