

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM**



**Dissertação de Mestrado**

**ESQUEMAS IMAGÉTICOS E O DOMÍNIO DE CONTÊINER NO USO DA  
ESTRUTURA *EM+A/O(S)* EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE SURDOS  
APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Peterson Lima Schimulfening**

**Pelotas, 2018**

**Peterson Lima Schimulfening**

**ESQUEMAS IMAGÉTICOS E O DOMÍNIO DE CONTÊINER NO USO DA  
ESTRUTURA *EM+A/O(S)* EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE SURDOS  
APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dr. Mirian Rose Brum-de-Paula

Co-orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira-Gonçalves

Pelotas, 2018

Peterson Lima Schimulffening

**ESQUEMAS IMAGÉTICOS E O DOMÍNIO DE CONTÊNER NO USO DA  
ESTRUTURA EM+A/O(S) EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE SURDOS APRENDIZES  
DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

31 de agosto de 2018

Banca examinadora:



Prof.ª Dr.ª Mirien Rose Brum Paula  
Orientadora/Presidente da Banca  
Doutora em Linguística pela Université de Paris X, Nanterre, França



Prof.ª Dr.ª Giovana Ferreira Gonçalves  
Membro da Banca  
Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof.ª Dr.ª Cátia de Azevedo França  
Membro da Banca  
Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof.ª Dr.ª Luciana Iost Vinhas  
Membro da Banca  
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof.ª Dr.ª Alessandra Baldo  
Membro da Banca  
Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S335e Schimulfening, Peterson Lima

Esquemas imagéticos e o domínio de contêiner no uso da estrutura em+a/o(s) em produções escritas de surdos aprendizes de português como língua estrangeira / Peterson Lima Schimulfening ; Mirian Rose Brum-de-Paula, orientadora ; Giovana Ferreira-Gonçalves, coorientadora. — Pelotas, 2018.

194 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Esquemas imagéticos. 2. Categorização. 3. Libras. 4. Língua portuguesa escrita. 5. Estrutura em+a/o(s). I. Brum-de-Paula, Mirian Rose, orient. II. Ferreira-Gonçalves, Giovana, coorient. III. Título.

CDD : 418

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

Dedico este trabalho para  
meus avós Antônia e José,  
pelo exemplo de vida e dignidade,  
por todos os valores a mim ensinados,  
que me fizeram chegar até aqui.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Mirian Rose Brum-de-Paula, por toda a confiança, dedicação, respeito e amizade. Agradeço eternamente a oportunidade de realização deste trabalho e a incansável compreensão nos momentos difíceis desta trajetória.

Aos meus familiares, que sempre apoiaram e incentivaram meu percurso, onde quer que eu estivesse. Agradeço especialmente à minha esposa Cíntia, minhas filhas Larissa e Nathalia, e minha mãe Rosângela, pela compreensão e amor.

Aos meus amigos, pelas palavras de força e carinho e, acima de tudo, pelos sorrisos diários que me incentivaram nas horas difíceis. Agradeço especialmente à Lisiane, Michele, Marina, Raquel, Cris, Isadora, Éverton, Tiago e Lucila, que fizeram parte deste trabalho e auxiliaram de alguma forma na concretização deste sonho.

Às professoras Tatiana Lebedeff, Maria José Blaskovski Vieira, Giovana Ferreira-Gonçalves e Cíntia Blank, que me trouxeram conhecimento durante minha trajetória.

Às professoras, Alessandra Baldo e Luciana Vinhas, pelos valiosos conselhos na qualificação.

Aos funcionários e professores da escola em que os dados foram coletados, extremamente gentis e solícitos, e, acima de tudo, a todos os informantes, que colaboraram com entusiasmo e dedicação.

“A língua dos surdos é transmitida  
cada vez que uma mãe surda segura  
seu bebê em seu peito e sinaliza para ele”

(Harlan Lane)

## RESUMO

SCHIMULFENING, Peterson Lima. **Esquemas imagéticos e o domínio de contêiner no uso da estrutura em+a/o(s) em produções escritas de surdos aprendizes de português como língua estrangeira**. 2018. 194f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas.

Neste estudo, analisamos o uso da estrutura *em+a/o(s)* em produções escritas de surdos aprendizes de português como língua estrangeira. A análise parte de conceitos da Linguística Cognitiva, especialmente da teoria dos esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987) e dos trabalhos sobre categorização, desenvolvidos por Rosch (1975; 1978). Objetivamos verificar (i) o modo como o surdo emprega a estrutura *em+a/o(s)* quando utiliza a língua portuguesa escrita, (ii) como ocorre a categorização dessa estrutura na língua portuguesa escrita de nativos ouvintes desse idioma e de surdos, nativos de LIBRAS, que adquiriram a LP escrita como língua estrangeira e (iii) se há transferência da LIBRAS para a LP escrita dos informantes surdos. Os contextos nos quais a estrutura *em+a/o(s)* foi analisada partem do esquema imagético de CONTÊINER e foram divididos em dois conjuntos: inserção – total e parcial – e superfície – horizontal e vertical-horizontal. O *corpus* contém produções escritas de dois grupos de sujeitos, todos brasileiros nativos com nível escolar de graduação ou graduandos. O primeiro grupo foi constituído de dez (10) surdos que possuem a língua de sinais (LIBRAS) como língua materna (L1) e o segundo grupo foi formado de dez (10) ouvintes cuja língua materna é o PB. Os resultados revelam que para o surdo, usuário da Língua de Sinais, a construção de enunciados com a estrutura *em+a/o(s)* se faz de forma diferente. Isso ocorre porque a construção do enunciado na Língua de Sinais evidencia não ser necessária a utilização de certos elementos gramaticais que possuem, à primeira vista, um menor valor semântico, como por exemplo, os artigos e as preposições. Assim, a LIBRAS encontra outros meios para expressar o que esses elementos linguísticos denotam. Além disso, a construção do espaço locus, por parte do usuário da Língua de Sinais é muito importante, uma vez que, é a partir dele que o surdo consegue dar conta das mais diversas situações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Esquemas Imagéticos; Categorização; LIBRAS; Língua Portuguesa escrita; Estrutura em+a/o(s).



## ABSTRACT

SCHIMULFENING, Peterson Lima. **Image schemas and the container domain in the use of the em+a/o(s) structure in the written production of deaf learners of Portuguese as a foreign language.** 2018. 194f. Thesis (Masters of Language and Literature) – Graduate Master's Program in Languages and Literature, Center for Languages and Communication, Federal University of Pelotas.

In this study, we analyze the use of the structure em+a/o(s) in written productions of deaf learners of Portuguese as a foreign language. The analysis starts from concepts of Cognitive Linguistics, especially the theory of image schemas (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987) and the work on categorization, developed by Rosch (1975; 1978). We aimed to verify (i) how a deaf person uses the em+a/o(s) structure when using the written Portuguese language, (ii) how the categorization of this structure happens in Portuguese written language of native listeners of this language and of deaf people, native of LIBRAS, who have acquired written Portuguese Language as a foreign language and (iii) if there is a transfer of LIBRAS to the written Portuguese language of the deaf informers. The contexts in which the em+a/o(s) structure was analyzed originates from the CONTAINER image schema and were divided into two sets: insertion - total and partial - and surface - horizontal and vertical-horizontal. The corpus contains written productions from two groups of subjects who are native Brazilians with undergraduate or graduate education level. The first group consisted of ten (10) deaf individuals who have sign language (LIBRAS) as their first language (F1) and the second group consisted of ten (10) listeners whose first language is Brazilian Portuguese. The results reveal that for the deaf, user of Brazilian Sign Language, the construction of statements with the em+a/o(s) structure is done in a different way. That occurs because the statement construction in Brazilian Sign Language shows the non-necessity to use certain grammar elements which have, at first analysis, a minor semantic value, such as articles and prepositions. Thus, LIBRAS finds other means to express what these linguistic elements denote. In addition, the construction of locus space by the user of Sign Language is very important since it is from it that the deaf can deal with the most diverse situations.

Keywords: Image Schemas; Categorization; LIBRAS; written Portuguese Language; em+a/o(s) structure.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O peixe está (em+o) aquário.....	33
Figura 2: Colocaram os livros (em+a) mesa.....	34
Figura 3: Classificador - Uma pessoa caindo .....	43
Figura 4: Classificador - Uma folha de papel caindo .....	43
Figura 5: Espaço de realização dos sinais na LIBRAS.....	45
Figura 6: Sinal de carro.....	46
Figura 7: Classificador de carro .....	47
Figura 8: Configurações de mãos da Libras.....	48
Figura 9: Exemplos de CM para classificadores de tamanho e forma .....	49
Figura 10: Espaço Locus – criança .....	50
Figura 11: Espaço Locus – bebê.....	50
Figura 12: Classificador - Mesa superfície plana.....	52
Figura 13: Classificador - Bandeja superfície plana .....	52
Figura 14: Categoria de verbos manuais.....	53
Figura 15 - Avisar - me.....	54
Figura 16 - Avisar - te.....	54
Figura 17 - Depois fazer.....	55
Figura 18 - Amanhã fazer.....	55
Figura 19 - Os gatos estão na caixa (resposta esperada) .....	61
Figura 20 - As flores estão nos vasos (resposta esperada).....	62
Figura 21 - O gato está no carro (resposta esperada).....	62
Figura 22 - Os quadros estão na parede (resposta esperada) .....	63
Figura 23 - O gato está atrás da árvore (resposta esperada).....	63
Figura 24 - As pessoas estão no ônibus (resposta esperada).....	64
Figura 25 - Os sorvetes estão nas casquinhas (resposta esperada).....	64
Figura 26 - O cachorro está no sofá (resposta esperada) .....	65
Figura 27 - O relógio está na parede (resposta esperada) .....	65
Figura 28 - O cachorro está ao lado do gato (resposta esperada).....	65
Figura 29 - : Imagem para a terceira parte da coleta de dados .....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ na 1ª parte da coleta de dados .....	69
Gráfico 2: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ X Emprego de outras estruturas na 1ª parte da coleta de dados.....	70
Gráfico 3: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ na 2ª parte da coleta de dados .....	72
Gráfico 4: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ X Emprego de outras estruturas na 2ª parte da coleta de dados.....	72
Gráfico 5: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ X Emprego de outras estruturas na 3ª parte da coleta de dados.....	73
Gráfico 6: Estrutura $em+a/o(s)$ X Outras estruturas – Contexto a .....	83
Gráfico 7: Estrutura $em+a/o(s)$ X Outras estruturas – Contexto b .....	90
Gráfico 8: Estrutura $em+a/o(s)$ X Outras estruturas – Contexto c.....	98
Gráfico 9: Estrutura $em+a/o(s)$ X Outras estruturas – Contexto d .....	106
Gráfico 10: Percentuais de respostas fora do contexto esperado X variações (escolha, ordenação e omissão) X escolhas segundo LP padrão. ....	118
Gráfico 11: Percentuais de respostas fora do contexto esperado X variações (escolha, ordenação e omissão) X escolhas segundo LP padrão. ....	126
Gráfico 12: Percentuais de variações (escolha, ordenação e omissão) X escolhas segundo a LP padrão X Respostas fora do contexto esperado X Todos os contextos – na terceira parte da coleta de dados. ....	131
Gráfico 13: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X Respostas fora do contexto esperado – Contexto a na 1ª e 2ª partes da coleta de dados.....	139
Gráfico 14: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto a / 1ª e 2ª partes da coleta de dados .....	139
Gráfico 15: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X Respostas fora do contexto esperado – Contexto b / 1ª e 2ª partes da coleta de dados.....	145
Gráfico 16: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto b/1ª e 2ª partes da coleta de dados.....	145
Gráfico 17: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X respostas fora do contexto esperado – Contexto c / 1ª e 2ª partes da coleta de dados ..	151

Gráfico 18: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto c /1ª e 2ª partes da coleta de dados.....	152
Gráfico 19: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X respostas fora do contexto esperado – Contexto d / 1ª e 2ª partes da coleta de dados..	157
Gráfico 20: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto d /1ª e 2ª partes da coleta de dados.....	158
Gráfico 21: Contexto empregado X Variações X Respostas fora de contexto X Escolhas segundo a LP padrão .....	161

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de informantes X Número de enunciados .....	60
Tabela 2: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ – 1ª parte da coleta de dados.....	69
Tabela 3: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ – 2ª parte da coleta de dados.....	71
Tabela 4: Enunciados produzidos no contexto a - 1ª parte da coleta de dados.....	74
Tabela 5: Enunciados produzidos no contexto a – 2ª parte da coleta de dados.....	79
Tabela 6: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ – Contexto a.....	82
Tabela 7: Enunciados produzidos no contexto b – 1ª parte da coleta de dados.....	84
Tabela 8: Enunciados produzidos no contexto b – 2ª parte da coleta de dados.....	86
Tabela 9: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ – Contexto b.....	90
Tabela 10: Enunciados produzidos no contexto c – 1ª parte da coleta de dados .....	91
Tabela 11: Enunciados produzidos no contexto c – 2ª parte da coleta de dados .....	95
Tabela 12: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ – Contexto c.....	97
Tabela 13: Enunciados produzidos no contexto d – 1ª parte da coleta de dados .....	98
Tabela 14: Enunciados produzidos no contexto d – 2ª parte da coleta de dados ...	101
Tabela 15: Emprego da estrutura $em+a/o(s)$ – Contexto d.....	105
Tabela 16: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ - 1ª parte da coleta de dados .....	111
Tabela 17: Número total de variações, respostas fora do contexto esperado e escolhas segundo LP padrão em todos os contextos - 1ª parte da coleta de dados .....	117
Tabela 18: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ - 2ª parte da coleta de dados.....	119
Tabela 19: Número total de variações, respostas fora do contexto esperado e escolhas segundo LP padrão em todos os contextos - 2ª parte da coleta de dados .....	125
Tabela 20: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ - 3ª parte da coleta de dados.....	127
Tabela 21: Número total de variações, respostas fora do contexto esperado e escolhas segundo LP padrão em todos os contextos - 3ª parte da coleta de dados .....	130
Tabela 22: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto a - 1ª parte da coleta de dados.....	132

Tabela 23: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto a - 2ª parte da coleta de dados.....	135
Tabela 24: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto a - 1ª e 2ª parte da coleta de dados.....	138
Tabela 25: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto b – 1ª parte da coleta de dados.....	140
Tabela 26: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto b – 2ª parte da coleta de dados.....	142
Tabela 27: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto b - 1ª e 2ª partes da coleta de dados.....	144
Tabela 28: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto c - 1ª parte da coleta de dados.....	146
Tabela 29: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto c - 2ª parte da coleta de dados.....	148
Tabela 30: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto c - 1ª e 2ª parte da coleta de dados.....	151
Tabela 31: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto d - 1ª parte da coleta de dados.....	153
Tabela 32: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto d - 2ª parte da coleta de dados.....	154
Tabela 33: Variações na utilização da estrutura $em+a/o(s)$ no contexto d - 1ª e 2ª parte da coleta de dados.....	157

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
2.1. Linguística cognitiva .....	22
2.1.1. Teoria dos Espaços Mentais .....	24
2.1.2. Categorização, memória e linguagem .....	25
2.1.3. Categorização e prototipia.....	28
2.1.4. Gramática cognitiva.....	29
2.1.5. Esquemas Imagéticos .....	29
2.1.6. Esquema de Contêiner.....	32
2.1.7. Forma e função .....	35
2.2. O uso da estrutura <i>em+a/o(s)</i> .....	37
2.3. A língua de sinais.....	40
2.3.1. Verbos e classificadores na língua de sinais. ....	45
2.4. Interlíngua .....	56
3. METODOLOGIA .....	58
3.1. Os Informantes.....	58
3.2. Instrumento e coleta de dados .....	59
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
4.1. O grupo controle – ouvintes .....	67
4.1.1. Análise do uso da estrutura <i>em+a/o(s)</i> na primeira parte da coleta de dados nos contextos selecionados .....	68
4.1.2. Análise do uso da estrutura <i>em+a/o(s)</i> na segunda parte da coleta de dados nos contextos selecionados .....	70
4.1.3. Análise do uso da estrutura <i>em+a/o(s)</i> na terceira parte da coleta de dados.....	73
4.1.4. Análise da primeira e segunda partes da coleta de dados - Uso da estrutura <i>em+a/o(s)</i> em cada contexto selecionado .....	73
4.1.4.1. Análise do esquema de contêiner contenção – Contexto a .....	74
4.1.4.2. Análise do esquema de contêiner dentro-fora – contexto b .....	83
4.1.4.3. Análise do esquema de contêiner superfície horizontal – Contexto c .....	91
4.1.4.4. Análise do esquema de contêiner superfície vertical-horizontal - Contexto d.....	98

4.1.5. Considerações sobre o emprego da estrutura <i>em+a/o(s)</i> no grupo dos ouvintes.....	106
4.2. O grupo alvo – surdos .....	107
4.2.1. Análise do uso da estrutura <i>em+a/o(s)</i> .....	108
4.2.1.1. Tipos de Variações realizadas nos contextos trabalhados .....	108
4.2.2. Análise dos resultados das variações .....	110
4.2.2.1. Análise geral das variações na primeira parte da coleta de dados .....	111
4.2.2.2. Análise geral das variações na segunda parte da coleta de dados .....	118
4.2.2.3. Análise geral das variações na terceira parte da coleta de dados. ....	126
4.2.3. Análise dos resultados das variações em cada contexto .....	131
4.2.3.1. Análise das variações do esquema de contêiner contenção .....	132
4.2.3.2. Análise das variações do esquema de contêiner dentro-fora .....	140
4.2.3.3. Análise das variações do esquema de contêiner superfície horizontal .....	146
4.2.3.4. Análise das variações do esquema de contêiner superfície vertical-horizantal.....	152
4.2.4. Considerações sobre o emprego da estrutura <i>em+a/o(s)</i> no grupo dos Surdos.....	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	162
6. REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO 1 .....	172
ANEXO 2 .....	173
ANEXO 3 .....	174



## 1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tencionamos investigar o uso da estrutura *em*, associada aos artigos definidos *a* e *o*, na língua portuguesa escrita de surdos, fundamentando-nos em uma perspectiva cognitivista. Pretendemos analisar produções escritas de graduandos e/ou graduados bilíngues. Tais participantes deverão ter adquirido a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, como língua segunda, fato que foi constatado em entrevista e no preenchimento do questionário do Anexo 1 - dados pessoais e profissionais do informante.

O interesse por um trabalho com a Língua de Sinais surge a partir da constatação de sua relevância para o crescimento profissional de educadores que buscam o conhecimento das mais variadas formas de comunicação. Além disso, as recentes transformações político-educacionais apresentam um novo olhar para a diversidade demonstrando respeito à identidade e à diferença. Assim, o conhecimento da LIBRAS torna-se fundamental, visto o seu crescimento nas esferas sociais e educacionais de todo o país.

Acreditamos que compreender o processo de categorização da estrutura linguística selecionada - na interlíngua dos surdos - e a forma como ocorre o seu uso é importante para que possamos observar o modo como essa comunidade adquire e emprega essas palavras funcionais cujos significados são mais difíceis de precisar, em oposição às palavras plenas. Palavras funcionais - ou gramaticais - são adquiridas tardiamente por locutores sem distúrbios de fala (BASSANO, 2000). O surdo, conseqüentemente, encontrará uma maior dificuldade na sua aquisição e uso, pelo fato de não ter acesso ao input auditivo. Esse aprendiz comete geralmente erros de compreensão que revelam, provavelmente, a mediação dos sinais da sua língua cinésico-visual (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004). Por isso, um dos maiores desafios desse sujeito bilingue é lidar com a descontinuidade entre a escrita alfabética e a língua de sinais, pois como a operação de sistemas de representação externa (isto é, a escrita) é sempre feita a partir do sistema de processamento interno, é natural que a criança surda procure fazer uso de sua sinalização interna em auxílio à leitura e à escrita. Enquanto a criança ouvinte recorre às propriedades fonológicas e fonoarticulatórias que constituem a forma de sua fala interna, a surda

tende a recorrer às propriedades visuais e quiroarticulatórias que constituem a forma de sua sinalização interna (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004, p. 39).

A pesquisa sobre o uso de preposições pela comunidade surda, na escrita do português brasileiro (PB), pode, pois, contribuir para melhor compreender como (i) manipula a preposição selecionada a fim de poder estabelecer relações entre entidades e objetos de referência e (ii) desenvolve-se cognitivamente, já que a escrita está associada a um aumento da capacidade de aprendizagem, colocando em relação vários aspectos, tais como a coordenação motora fina, a memória e o planejamento, que fazem o indivíduo fixar com maior facilidade as mensagens que escreve. Nesse sentido, Fayol (2014, p.10) argumenta que

o reconhecimento das letras e das configurações das letras, o fato de ter de ler seguindo uma ordem espacial, a aprendizagem dos traçados e de seus encadeamentos necessitam processar informações visuais e mobilizar uma dimensão motora difícil e que leva tempo para ser dominada.

Analisaremos, também, aspectos relacionados à LIBRAS como modalidade gestual / tridimensional e à LP como modalidade oral / linear.

Desde os primórdios, o homem buscou o convívio com seus pares, o que contribuiu para a sua sobrevivência e o levou ao crescimento do seu repertório cultural. O acúmulo de conhecimentos estaria, segundo Tomasello (2003), ligado ao desenvolvimento de um mecanismo de transmissão social ou, principalmente, de transmissão cultural exclusivo da espécie humana, o que tornou possível uma nova forma de cognição social: a capacidade do homem de compreender os outros como "seres iguais a ele, com vidas mentais intencionais iguais às dele" (TOMASELLO, 2003, p. 7).

As relações sociais transformam cognitivamente os indivíduos, que constroem seus saberes a partir desse convívio coletivo. A linguagem, mais especificamente a escrita, tem um importante papel nesse processo de transformação, visto que auxilia no estabelecimento de relações, na construção e no registro de conhecimentos que é entregue às gerações futuras. Ao se desenvolver, a partir da interação social, tanto a linguagem falada como, mais recentemente, a escrita, tornaram o homem capaz de criar formas próprias e específicas de representação cognitiva, ou seja, "únicas", segundo Tomasello (2003, p. 11). Nesse processo, as crianças usam suas habilidades de aprendizagem cultural para adquirir símbolos linguísticos e outros símbolos comunicativos. Portanto, ao desenvolver a escrita, aumentam suas

possibilidades de inserção nos mais diferentes ambientes e contextos discursivos, podendo, assim, otimizar a construção e a transmissão de conhecimentos.

Tomasello (2003) coloca em evidência que os símbolos linguísticos são artefatos simbólicos particularmente importantes para as crianças em desenvolvimento porque, neles, estão incorporados os meios pelos quais as gerações anteriores de seres humanos de um grupo social consideraram proveitoso categorizar e interpretar o mundo para fins de comunicação interpessoal. Logo, indivíduos oriundos de ambientes linguísticos distintos são levados a criar categorias guiados pelo(s) sistema(s) linguístico(s) adquiridos ou em fase de aquisição.

Neste trabalho, a situação bilíngue inclui uma língua sinalizada - LIBRAS - e uma língua escrita - PB. Ao usarmos o termo linguagem, estabelecemos uma relação estreita com a oralidade, já que esta é a forma à qual primeiro somos apresentados e que utilizamos no processo comunicativo. Contudo, no contexto do indivíduo surdo, a importância da linguagem escrita se faz evidenciar, pois é principalmente a partir dela que pode melhor compreender e interagir em ambientes dominados pelas línguas falada e escrita.

Para que pudéssemos realizar este trabalho, alguns aspectos foram essenciais. Em primeiro lugar, como mencionado, adotamos uma metodologia bilíngue a fim de poder trabalhar com duas línguas em contato no contexto escolar: LIBRAS e PB na modalidade escrita. Um segundo aspecto importante é o fato de que, “[...] as línguas de sinais utilizam a modalidade visual espacial, que se distingue da modalidade oral auditiva, utilizada pelas línguas orais” (SALLES et al., 2002, p. 78). Sendo a língua de sinais uma modalidade gestual e tridimensional e, portanto, diferente da modalidade acústica e linear da língua portuguesa, o processo da escrita tende a ser mais complexo para o surdo, pois este não tem acesso ao dado acústico, que possui forte papel na aquisição da escrita de alunos sem transtornos auditivos. No que diz respeito às línguas alfabéticas, Fayol (2014, p. 51) destaca que

a etapa crucial da aprendizagem da escrita reside na descoberta de que as sequências de letras (e de grafemas) mantêm correspondências regulares – às vezes complexas – com as sequências sonoras (de fonemas), o que corresponde ao princípio alfabético. Este corresponde à compreensão de que a escrita codifica a fala e não diretamente o sentido. Ele principia com a capacidade de segmentar seguindo mais ou menos a organização silábica das palavras e emparelhando de maneira aproximativa segmentos sonoros e letras.

O surdo, portanto, não utiliza o aspecto sonoro da língua para a construção

do sentido e, conseqüentemente, para o processo de escrita. No entanto, a língua de sinais tenta suprir a necessidade do conhecimento fonético para a aquisição da estrutura escrita da língua. Embora a LIBRAS contribua para que o surdo tenha uma visão plena dos aspectos semânticos da comunicação, ainda assim torna-se evidente o papel da audição no desenvolvimento da escrita. Além disso, destacamos que o português é considerado uma segunda língua para a comunidade surda. O sistema da língua escrita não está, conseqüentemente, isento de possíveis transferências advindas da língua materna, ou seja, da língua de sinais, o que torna esse processo mais complexo. Assim, considerando a Língua Portuguesa - na sua modalidade escrita - uma língua estrangeira para o surdo que possui a Língua Brasileira de Sinais como língua materna, no decorrer do trabalho tentamos responder às seguintes questões:

Como o surdo emprega a estrutura *em+a/o(s)* na escrita da LP?

Como ocorre a categorização dessa estrutura em ambos sistemas utilizados?

Há transferência da LIBRAS para a LP escrita que desenvolveu?

Com o propósito de dar conta dessas questões faremos uso da Teoria dos Espaços Mentais que são estruturados a partir dos esquemas imagéticos e levam em consideração o fato de as expressões linguísticas não possuírem sentido intrínseco, mas servirem de guia para a sua produção. Ao assumirmos essa ideia, consideramos, com base em Fauconnier e Turner (2002), que as formas linguísticas desencadeiam os significados. O sentido viria à tona, assim, a partir das operações básicas, complexas e, na maioria das vezes, inconscientes relativas à identificação, integração e imaginação, as quais constituem uma única operação mental, denominada Integração Conceptual. Por ser criativa, essa operação é fundamental para o processo de produção de sentidos e crucial para os mais simples tipos de pensamentos. De acordo com Ferrari (1999, p.116), a Teoria dos Espaços Mentais, oferece

[...] um modelo geral para o estudo da interação entre conexões cognitivas e línguas naturais, apontando a provável universalidade do fenômeno de conexão entre domínios conceptuais no pensamento e na linguagem.

Logo, essa teoria acredita que, ao interagirem linguisticamente, as pessoas estabelecem diferentes espaços mentais “[...] construídos, estruturados e ligados, a partir de sua gramática, do contexto e da cultura, e [...] motivados pela sua intenção comunicativa” (RODRIGUES, 2008, p.111).

O presente estudo é constituído pelas seguintes seções: referencial teórico; metodologia; resultados e discussão; considerações finais. A princípio, apresentamos os autores e as teorias que fundamentam as concepções de linguagem, cognição e categorização. A estrutura teórica é formada a partir de premissas da Linguística Cognitiva, especialmente das propostas de Rosch (1975; 1978) e Lakoff (1987), além de teorias que explicam a estrutura da LIBRAS, para que possamos relacionar esses dois campos de estudo. Na segunda seção, explicamos os procedimentos metodológicos utilizados para investigar o tema deste estudo, os quais tomam por base, principalmente, as pesquisas de natureza interlinguística e os estudos envolvendo a teoria de protótipos e de categorias de nível básico, de Rosch (1975; 1978). Na terceira seção, analisamos os resultados obtidos com base nos conceitos que desenvolvemos na parte relativa ao referencial teórico. Enfim, na última seção, destacamos as contribuições do trabalho aos estudos relacionados com a escrita da língua portuguesa por surdos e à Linguística Cognitiva e propomos ideias para novas investigações. A seguir, o referencial teórico e a metodologia empregados no presente trabalho.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo destinado ao referencial teórico deste trabalho é dividido em quatro principais partes. Na primeira, introduzimos os pressupostos da Linguística Cognitiva (LC) e os conceitos de Categorização e Prototípiã, Teoria dos Espaços Mentais, Gramática cognitiva, Forma e função, Esquemas Imagéticos e o Esquema de Contêiner – foco desta dissertação. Na segunda, buscamos compreender a utilização da preposição *em* seguida dos artigo *(o)s*, *(a)s* em diferentes contextos na língua portuguesa escrita. Na terceira parte, introduzimos os conceitos referentes à língua de sinais brasileira para que possamos conhecer a gramática e a forma como é utilizada. Por fim, na quarta parte do capítulo destacamos as noções de interlíngua, visto que, pensamos haver uma transferência linguística na escrita do surdo a partir da utilização da língua de sinais.

### 2.1. Linguística cognitiva

A linguística cognitiva (LC) surgiu com o intuito de desvendar as questões semânticas da linguagem, porém não somente as questões do significado intrínseco das palavras como ocorre em abordagens tradicionais, mas do sentido construído a partir do contexto linguístico e extralinguístico em que se encontram. De acordo com Langacker (2000), o significado está ligado à conceptualização que compreende as experiências e o reconhecimento do espaço no mundo social, físico e linguístico. Assim, na perspectiva adotada, aspectos linguísticos, sociais e cognitivos fazem parte de uma complexa rede de construção de significados. Segundo Ferrari (2014), a LC permite um diálogo interdisciplinar, que conta com contribuições advindas de áreas afins, como Antropologia, Ciências Cognitivas, Educação, Fonoaudiologia, Psicanálise/Psicologia e Sociologia, entre outras. A LC procura encontrar, através da análise sistemática da estrutura e dos usos linguísticos, os conteúdos da cognição humana, e não propriamente a sua arquitetura, pois

[...] a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separado) e se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural (SILVA, 2004, p.2).

A LC exclui, portanto, a análise isolada de elementos linguísticos para tratar questões semânticas ao levar em conta a necessidade do contexto, da situação em

que o indivíduo está inserido quando faz uso da linguagem. Segundo Langacker (2009, p. 46), na linguística cognitiva,”

(i) a gramática não é autônoma da semântica; (ii) a semântica não é bem delimitada nem totalmente composicional; e (iii) a linguagem recorre a sistemas cognitivos mais gerais e capacidades as quais não podem ser claramente separadas”.<sup>1</sup>

Assim, percebemos a inseparabilidade entre gramática e semântica na construção de significados. Além disso, a LC assume que a língua é parte da cognição e, portanto, seu conhecimento está intimamente associado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas gerais. O mundo, nessa perspectiva cognitivista, faz parte do indivíduo e está diretamente ligado à construção e à formação do seu sistema linguístico. De acordo com Martelotta e Palomanes (2016, p. 179),

a proposta cognitivista leva em conta aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como a capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão LP padrão de dados.

Sendo assim, o conhecimento não parte do homem para o mundo, mas do mundo para o homem. Este absorve, molda e partilha conhecimentos com outros indivíduos.

A capacidade relativa à categorização independe da linguagem, mas pode ser otimizada por ela. Ainda, ela não reproduz o mundo, mas o organiza. A significação linguística, portanto, não pode ser separada do conhecimento extra-linguístico e, conseqüentemente, não se pode imaginar a existência de um nível de significação que pertença exclusivamente à linguagem. Tomasello (2003) demonstra que o uso de símbolos linguísticos em interações discursivas, em que diferentes perspectivas são explicitamente contrastadas e compartilhadas, fornece a matéria prima a partir da qual as crianças de todas as culturas constroem representações cognitivas flexíveis e multiperspectivadas.

Na LC, a mente é inerentemente corporificada, o pensamento é, em grande

---

<sup>1</sup> “(i) grammar is not autonomous from semantics; (ii) semantics is neither well-delimited nor fully compositional; and (iii) language draws on more general cognitive systems and capacities from which it cannot be neatly separated ”.

parte, inconsciente, e os conceitos abstratos são altamente metafóricos e imaginativos. De acordo com Lakoff e Johnson (2017, p. 148),

[...] a metáfora permeia o nosso sistema conceitual normal. Há tantos conceitos, importantes para nós, que são abstratos ou não claramente delineados em nossas experiências (emoções, ideias, tempo etc.). Esta necessidade leva à definição metafórica em nosso sistema conceitual.<sup>2</sup>

Um dos pressupostos básicos da LC é a noção de que a linguagem reflete a cognição corporificada (*embodied cognition*). Os conceitos criados pelos seres humanos não são apenas reflexos da realidade externa, mas são moldados pelas experiências corporais e cerebrais e, em especial, pelos sistemas perceptual e sensório-motor. A razão não é deslocada do corpo, mas surge da natureza do nosso cérebro, corpo e experiências corporais. Assim, os mesmos mecanismos neurais e cognitivos que nos permitem perceber e nos mover no mundo também criam nossos sistemas conceituais e modos de raciocínio.

### 2.1.1. Teoria dos Espaços Mentais

Na Linguística Cognitiva, a Teoria dos espaços mentais, desenvolvida por Gilles Fauconnier, tem lugar de destaque. Essa teoria apresenta a ideia de que as operações de correspondência entre domínios atuam no processo básico da significação, na produção/uso da linguagem e no pensamento subjetivo. Segundo Fauconnier (1988, p. 62),

A linguagem não está ligada diretamente com o mundo real ou metafísico; no meio ocorre um extenso processo de construção mental, que não reproduz nem as situações-alvo do mundo real nem as expressões linguísticas responsáveis por organizá-lo. Esse nível intermediário pode ser chamado cognitivo; ele é distinto do conteúdo objetivo e da estrutura linguística.

Assim, os mesmos mecanismos cognitivos que nos permitem perceber e nos mover no mundo, também criam nossos sistemas conceituais e modos de raciocínio. Logo, espaços mentais são domínios cognitivos locais, criados à medida

---

<sup>2</sup> “[...] la metáfora impregna nuestro sistema conceptual normal. Hay tantos conceptos, importantes para nosotros, que son abstractos o no están claramente delineados en nuestra experiencia (las emociones, ideas, el tiempo, etc.). Esta necesidad conduce a la definición metafórica en nuestro sistema conceptual”



que pensamento e linguagem ocorrem. O local (espaço) que estabelece o discurso na situação comunicativa no qual são encontrados o falante, o ouvinte e o contexto discursivo é chamado de base. Outros espaços só podem ser criados a partir do espaço base. De acordo com Ferrari (2014, p. 109),

a partir da base, outros espaços são normalmente criados para alocar informações que extrapolam o contexto imediato: falamos de passado e do futuro, de lugares distantes, de hipóteses, de arte e literatura e também de cenários que só existem em nossa imaginação.

Portanto, a linguagem não retrata exatamente as situações nas quais estamos imersos, visto que construímos e interpretamos o mundo conforme o projetamos em nossos esquemas mentais. Assim, podemos traduzir nas mais diversas formas, aquilo que desejamos ou imaginamos ser real. Além disso, o ser humano é capaz de criar, a partir de uma realidade específica, outros contextos que emergem da relação dos diferentes modos de raciocínio e sistemas conceptuais.

### **2.1.2. Categorização, memória e linguagem**

A categorização está diretamente atrelada à organização e à otimização da memória. O ser humano, desde muito cedo, é capaz de organizar seu conhecimento a partir desse processo de sistematização mental. Para Ferrari (2014), nossas estratégias de categorização estão intimamente relacionadas à nossa capacidade de memória. Podemos agrupar objetos em categorias para falarmos do mundo, mas não podemos criar um número infinito de categorias, pois isso acarretaria em sobrecarga em termos de processamento e armazenamento de informações. Assim, constatamos que a relação do indivíduo com o mundo, a partir do seu sistema linguístico, deve ser adaptada, já que as informações disponíveis ao seu redor são muitas e desorganizadas. Além disso, a categorização permite simplificar nossos esquemas mentais de significação e compreensão de palavras e frases em uma determinada língua. Logo, cabe à arquitetura cognitiva dos falantes organizar tais informações a fim de que possibilite uma melhor utilização desse sistema. Essa organização intensifica-se com a categorização. Segundo Martelotta e Palomanes (2016, p. 180), é desse modo que

dividimos o mundo, criando categorias associadas à nossa condição de se-

res humanos para que possamos manipulá-las em nossas vidas humanas. Esse nosso modo de interagir com a realidade que nos cerca é o resultado de bilhões de anos de evolução e alguns meses de treinamento durante a infância.

Por exemplo, em diferentes situações comunicativas, uma mesma entidade pode ser interpretada como um gato, um animal, um companheiro de estimação, uma pessoa perigosa ou muito bonita; um mesmo acontecimento pode ser interpretado como correr, mover-se, fugir ou sobreviver; um mesmo lugar pode ser interpretado como costa, litoral, praia, ou areia – dependendo dos objetivos comunicativos do falante (TOMASELLO, 2003). Portanto, essa relação construída entre o falante e o contexto comunicativo no qual se encontra faz com que esse falante passe a dominar o código linguístico usado por seus pares, o que torna sua comunicação e sua percepção do mundo mais eficaz. Atuamos, assim, como agentes dotados de intenções. Na experiência humana do uso da linguagem,

[...] os agentes intencionais possuem objetivos e fazem escolhas ativas para atingi-los. A atenção é tida como um tipo de percepção intencional, pois as pessoas escolhem intencionalmente prestar atenção a coisas relacionadas aos objetivos pretendidos (TOMASELLO, 2003, p. 95).

Desde o nascimento, o ser humano categoriza visando reconstruir em sua mente estruturas que observa no ambiente no qual está inserido. Tudo que classificamos é produto da nossa interação com o mundo. Assim, escassas interações com o ambiente não potencializam habilidades inerentes mas não exclusivas do ser humano - como a disposição à classificação e à categorização. O ambiente, portanto, está diretamente ligado ao modo como construímos e categorizamos o conhecimento recebido. Logo, informações iguais em contextos diferentes podem apresentar significados diferentes. Portanto, as categorias podem variar de acordo com a cultura, circunstância ou indivíduo. Para que possamos compreender melhor os princípios do modelo de protótipos, Eysenk e Keane (1990, p. 235) apresentam os seguintes aspectos:

1. Características têm uma estrutura baseada num protótipo.
2. Não há um conjunto delimitador de atributos necessários e suficientes para determinar a inclusão de determinado objeto ou personagem numa categoria. Embora possa haver um conjunto de atributos necessários, eles não são suficientes para a inclusão.
3. Os limites das categorias são imprecisos a ponto de alguns membros

poderem pertencer a mais de uma categoria, como acontece, por exemplo, com o tomate em relação a “fruto” e “vegetal”.

4. Os exemplares de uma categoria podem ser ordenados em graus de tipicidade que possuem. Existe um gradiente de tipicidade entre os exemplares.
5. A classificação dos exemplares numa categoria é determinada pela similaridade dos atributos de um objeto com o protótipo da categoria.
6. As categorias são ordenadas, segundo uma hierarquia, em três níveis: superordenados, básicos e subordinados, como no caso de, “fruta”, “laranja” e “laranja pêra”, por exemplo.

Segundo Rosch et al.(1978), esses níveis refletem a melhor maneira como cada um pode organizar um conjunto de categorias. Como exemplo tem-se o trabalho pioneiro sobre categorias de nuances de cores de Eleanor Roch (1975), que foi desenvolvido a partir da grande diversidade de termos para identificar cores nos diversos idiomas do planeta. As culturas possuem um número muito variável de termos para representar toda a gama de cores. Na Europa Ocidental, por exemplo, há uma diversidade de termos para os matizes que vão do magenta ao azul celeste. Em contraste, os Danis, povo da Papua-Nova Guiné com características dos povos da idade da pedra, visitados por Rosch (ROSCH, 1973; 1975) nos anos de 1970, têm apenas dois termos para representar nuances de cores: *mola*, para as coisas claras e quentes, e *mili*, para as coisas escuras e frias.

Embora seja um processo mental habitual da nossa espécie, a categorização também está associada a aspectos culturais. Na verdade, o modo de organizar as entidades do mundo pode diferir de cultura para cultura, podendo, inclusive, diferir de indivíduo para indivíduo. Roch (1978) propõe que as questões referentes à categorização [...] devem explicar as categorias encontradas em uma cultura e codificadas pela linguagem dessa cultura em um determinado momento. Portanto, a formação de categorias está diretamente ligada à formação da cultura e ao modo como os conceitos relacionados com a linguagem emerge. A categorização é uma habilidade cognitiva essencial, pois permite ao indivíduo identificar, classificar e nomear diferentes entidades, instantes, eventos, espaços ou relações, como veremos a seguir.

### 2.1.3. Categorização e prototipia

Podemos refletir acerca da categorização a partir dos exemplares típicos mais representativos de uma determinada categoria. Porém, uma categoria não é formada somente de exemplares prototípicos, pois vários membros ou propriedades de uma categoria possuem, geralmente, diferentes graus de saliência, uns prototípicos e outros mais ou menos periféricos. Assim, Ferrari (2014, p. 33),

o elemento que contém o maior número de atributos de uma determinada categoria é tomado como o melhor representante da categoria, ou seja, o exemplo típico, o protótipo. Todavia, os elementos que não possuem um grande número de atributos de determinada categoria podem ser considerados marginais, periféricos, mas ainda assim estarão dentro da categoria.

Seus membros podem, assim, ser agrupados, mas isso não ocorre porque possuem traços em comum, embora possam tê-los. A existência de gradiência pode ser explicada por meio de similaridades parciais ou "ares de família" entre seus membros. Essa ideia, presente em Wittgenstein (1953), foi resgatada por Rosch e Mervis (1975). Admiti-la auxilia a melhor compreender as fronteiras existentes entre diferentes categorias, frequentemente, imprecisas.

O entendimento da semelhança de família origina-se na segunda fase dos estudos do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889 -1951). Ao tratar de categorias linguísticas como a dos jogos, Wittgenstein sugere que existem parecenças entre os membros de uma família, mas não o compartilhamento obrigatório de um grupo de características definitórias. Um exemplo célebre de suas críticas é o conceito de jogos: Como poderíamos definir a atividade de jogar? Existem os mais diversos tipos de jogos, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos de bola, jogos olímpicos, entre outros. Apesar de pensarmos nos jogos como algo único, o que realmente há de comum entre eles? Por exemplo, quando pensamos em jogos de tabuleiro e jogos de bola, quais são as características comum a eles? O que temos entre os vários tipos de jogos são similaridades. Aspectos existentes em um, mas, não existentes em outro, características singulares, no entanto, outras que são únicas de cada um. Assim, revelam-se similaridades principais e outras secundárias, ou seja, "parecenças familiares", construídas a partir das similaridades existentes entre os embros da mesma família. A forma, os traços fisionômicos, a cor dos olhos, o feitio e o temperamento são exemplos de similaridades. Logo, os jogos com suas parecenças, formam uma família.

Assim, ressaltamos que o conceito de protótipo não está baseado somente nos traços definidores de uma categoria, mas também, como salienta Rosch (1999 apud FERRARI, 2014), em outras várias formas pelas quais as categorias prototípicas podem ser formadas. Logo, as categorias podem ser baseadas segundo estruturas de semelhança familiar, de frequência de uso, de fatores fisiológicos ou de experiência individual. A categorização, portanto, é um ato mental, físico e sociocognitivo realizada por indivíduos e comunidades socioculturais. Está fundamentada no conhecimento de mundo de quem a realiza e na interação com o ambiente. Além disso, apresenta características e propriedades comuns entre objetos e permite a redução da complexidade, a organização e a representação do conhecimento.

Logo, a categorização, por representar o aspecto sociocognitivo da linguagem, está relacionada com a gramática cognitiva que possui como principal característica a construção do significado a partir da cognição humana. A seguir, descrevemos a gramática cognitiva na qual encontramos o estudo dos esquemas imagéticos foco deste trabalho.

#### **2.1.4. Gramática cognitiva**

A Gramática Cognitiva tem como um de seus pilares fundamentais a construção do significado a partir da cognição humana. Dentro da Gramática Cognitiva são estudados diversos conceitos. Entre eles podemos destacar os conceitos de *domínio*, *domínio matriz*, *imagética convencional*, *sistema imagético* e *esquema imagético*.

Neste trabalho, destacamos o conceito de esquema imagético, definido como versão esquemática de imagens, concebidas como representações de experiência corporal, tanto sensorial quanto perceptual, em nossa interação com o mundo. Os esquemas refletem domínios, entre eles o de *contêiner* cujo conceito será detalhado mais adiante.

#### **2.1.5. Esquemas Imagéticos**

Os Esquemas Imagéticos podem ser conceituados como esquemas de imagens criadas a partir de experiências corporais as quais são o reflexo da vivência do ser humano no mundo. Gibbs & Colston (1995, apud Almeida et al., 2010, p. 21)

conceituam esquemas imagéticos como gestalts experienciais que emergem a partir da atividade sensório-motora, conforme se manipulam objetos, orienta-se espacial e temporalmente e se direciona o foco perceptual com diferentes propósitos. Assim, os esquemas imagéticos são considerados representações dinâmicas análogas de relações espaciais e movimento no espaço.

Gibbs & Colston (2006) argumentam que, apesar de os esquemas imagéticos derivarem de processos perceptuais e motores, não são processos sensório-motores. Ao contrário disso, os esquemas são meios primários, imaginativos e não proposicionais, em que se constitui ou se organiza a experiência, e não meros receptáculos passivos, nos quais a experiência é depositada. Os esquemas imagéticos existem transversalmente a todas as modalidades de percepção, promovendo a coordenação sensório-motora da experiência humana. Além disso, não são conceitos detalhados, mas abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea.

O pensamento é “enraizado” no corpo, de modo que as bases do nosso sistema conceptual são percepção, movimento corporal e experiências de carácter físico e social; o pensamento é imaginativo, de forma que os conceitos que não são diretamente ancorados em nossa experiência física empregam metáfora, metonímia e imagética mental, caracterizados por ultrapassar o simples espelhamento literal da realidade; o pensamento tem propriedades gestálticas: os conceitos apresentam uma estrutura global não atomística, para além da mera reunião de ‘blocos conceptuais’ a partir de regras específicas. (FERRARI, 2011, p. 22)

É importante ressaltar que os esquemas imagéticos não são conceitos detalhados, mas abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea. O esquema do *contêiner*, por exemplo, resulta da experiência do homem com esse tipo de objeto, que propicia o uso de expressões que indicam movimento para dentro ou para fora, como ilustram os exemplos “O barco navegou para dentro do túnel” e “Ele jogou o lixo fora” (FERRARI, 2011, p. 87). Outros esquemas também podem ser usados metaforicamente, como o *Esquema Imagético (EI) Dentro - Fora*, que permite a construção das expressões a seguir: “Maria se enfiou numa roupa confortável e se jogou para dentro das cobertas” e “José colocou toda a raiva para fora” (FERRARI, 2011, p. 87). No primeiro exemplo, roupa e cobertas são retratadas como *contêineres* para dentro de onde o agente Maria se move. No segundo, o corpo de José também é entendido como um contêiner, de onde sai a raiva, compreendida

metaforicamente como um fluido.

Relativamente à dimensão *onomasiológica* - ramo da lexicologia que estuda os significados partindo de um conceito existente na realidade - (ou, se quisermos, vertical) da *categorização*, *estudos etnolinguísticos* sobre as classificações populares de plantas e de animais (cf. o resumo de Berlin 1978) e *estudos psicolinguísticos sobre hierarquias lexicais* (cf., por exemplo, Rosch et al. 1976) verificaram que existe um nível de hierarquização lexical cognitivamente mais saliente, o chamado *nível básico*. Esse nível se identifica, em princípio, com o "nível genérico" de uma taxonomia biológica popular ao qual pertencem categorias que, do ponto de vista da aquisição, são apreendidas em primeiro lugar. Logo, funcionalmente, são as mais rapidamente aplicadas e, linguisticamente, são expressas por termos morfologicamente curtos e simples. Estes e outros estudos verificaram ainda outros aspectos típicos das hierarquias lexicais (que também as faz distinguir das taxonomias científicas): correlações entre protótipos e categorias *básicas* (aqueles tendem a desenvolver-se no nível básico e a saliência destas deve-se à sua estrutura baseada em protótipos), relações de inclusão parcial e sobreposições entre os elementos de uma hierarquia, lacunas e percursos hierárquicos alternativos, competições lexicais, funções cognitivas específicas das categorias superordenadas (realçar atributos genéricos e funcionais e reunir categorias de um nível inferior relativamente a um determinado atributo) e das categorias subordinadas (especificar, num processo, não propriamente de subordinação ou de adição de atributos aos do termo superordenado, mas muitas vezes de criação de novas categorias, expressas ora por palavras "simples" ora por expressões compósitas).

Os sistemas conceptuais humanos moldam-se à nossa experiência física e cultural. Os esquemas imagéticos, relacionados ao deslocamento do corpo no espaço, e as categorias de nível básico, ligadas à manipulação de objetos, são as bases dos sistemas conceptuais humanos. Esses esquemas são considerados emergentes, pois surgem espontaneamente a partir de determinados padrões experienciais sem que envolvam qualquer esforço mental.

As relações entre experiência orgânica, cognição e linguagem fazem surgir uma concepção de linguagem adquirida através da corporificação da experiência física e social. Assim, a compreensão do significado do material linguístico depende do domínio da experiência social convencionalizada prototípica a ele associada.

Baseados na experiência humana motora e sensorial de interagir com o mundo e desenvolver-se a partir da linguagem, os esquemas imagéticos são estruturas fundamentadas na experiência física com o espaço. Portanto, a noção de esquema imagético ancora diversos usos linguísticos que refletem a experiência corpórea dos seres humanos no espaço físico e sustenta projeções entre domínios conceituais, as quais são características de usos metafóricos,

Talmy (1988) classificou os esquemas imagéticos, em três tipos: topológicos, como o esquema do contêiner; orientacionais, definidos pela orientação corporal, envolvendo expressões como “em frente” e; esquemas de dinâmica de forças, que envolvem o uso de algum tipo de força, como no caso de expressões como “contra”. A seguir analisamos o *Esquema de contêiner*, visto ser esse um dos principais conceitos trabalhados para embasar o presente estudo.

#### **2.1.6. Esquema de Contêiner**

A forma como experienciamos o mundo e nele nos deslocamos produz esquemas imagéticos com significados, visto que esses são decorrentes da base corporificada do sentido. Assim, devido à natureza do nosso corpo e à forma como experienciamos o espaço em três dimensões, podemos fazer emergir o esquema imagético contêiner. Esse esquema é criado a partir da percepção de estarmos sempre circundados ou não por ambientes ou espaços no mundo físico.

O esquema de contêiner trata exatamente da nossa experiência dentro/fora de determinados conteúdos, quando, por exemplo, entramos em nossa casa, quando saímos dela ou, ainda, quando nos referimos a algum sentimento guardado. Além disso, nesse esquema imagético, consideramos o elemento estrutural interior, o limite espacial e o exterior que são essenciais para o surgimento do *contêiner*. Teremos, portanto, alguns conceitos relacionados a esse esquema: cheio/vazio, dentro/fora, superfície, conteúdo e recipiente. Logo, a noção de contêiner é estabelecida e reestabelecida cotidianamente, sendo possível um contêiner estar dentro de outro. Podemos ser o contêiner de nossos sentimentos e, concomitantemente, a casa pode ser o contêiner que nos abriga.

Os esquemas imagéticos são imagens corporificadas e esquemáticas das experiências com o espaço e com o mundo físico que permitem aos seres humanos



compreender coisas mais abstratas. Mais especificamente, o esquema marco-trajetória é considerado um esquema assimétrico, com uma noção de figura-fundo, necessária para a focalização e referência. Desta forma, o fundo faz referência à figura; a *trajetória*, ao *marco*. Uma mudança ocorrida no fundo, então, causaria mudanças na figura. Segundo Johnson (1987), o esquema da trajetória reflete a experiência de se movimentar no mundo e também de observar a movimentação dos corpos ocorrida nele. As características de toda trajetória – começo, fim, direção, sequência espacial - são encontradas nas construções linguísticas que utilizam este esquema. Estas características trazem implicações ao esquema como a associação de trajetórias a movimentos direcionais; a passagem pelos pontos no espaço entre o início e o fim. Logo, usaremos os esquemas imagéticos neste trabalho para explicar os significados da preposição *em* e sua relação entre duas entidades. Uma dessas entidades denominada *trajetor*, é o objeto focal primário e a outra, o *marco*, é o objeto focal secundário (ou fundo). O conceito de uma imagem, portanto, depende de duas entidades, como podemos observar na Figura 1: o significado da preposição *em* requer que os conteúdos de “o peixe” (trajetor) e de “aquário” (marco) também sejam acessados.



**Figura 1: O peixe está (em+o) aquário**

Os esquemas imagéticos atuam na categorização de novas experiências por comparação e, mais importante para este estudo, possibilitam a ocorrência de mapeamentos metafóricos. Além disso, surgem de nossa experiência sensório-motora, que relaciona os limites de nosso corpo aos limites de nosso entorno, e os frames, por sua vez, surgem de nossa capacidade de armazenar eventos socioculturais. A construção metafórica é fruto dessa relação constante entre corpo,

mente e cultura, colocando-nos em experiências corpóreas e culturais. Lakoff e Johnson (1980) mostram que a metáfora faz parte da cognição humana e auxilia no processo de construção de significados. Ao relacionarmos conceitos estabelecidos e criarmos conceitos, estamos reconfigurando o nosso modo de compreender o mundo e não somente estabelecendo comparações. Eis o motivo de pensarmos em um mundo experienciado, que se constrói a cada dia. Logo, é necessária a compreensão do esquema imagético de contêiner, pois ele é central na semântica da preposição *em*, sendo o mais frequente na polissemia dessa preposição (OLIVEIRA, 2009). Ele envolve um objeto de duas ou três dimensões, constituído por um ambiente externo, um limite ou fronteira e um ambiente interno, no qual se situa outro objeto (LAKOFF, JOHNSON, 1999, p. 32-3). A emergência desse esquema imagético decorre de padrões percebidos em situações como estar em/dentro de uma sala ou observar um objeto no interior de outro.

O esquema imagético de contato também se aplica a usos dessa preposição, quando duas ou mais entidades se tocam, como na situação representada pela Figura (2).



**Figura 2: Colocaram os livros (em+a) mesa**

No exemplo acima, a construção do significado emerge da disposição dos livros em relação à mesa e indica a ausência de espaço entre as entidades. Conseguimos, a partir do nosso conhecimento previamente construído, compreender o efeito funcional de ‘suporte’ que a mesa exerce em relação aos livros. Logo, a preposição *em* pode ser empregada para se referir a domínios distintos e se constitui, assim, numa estrutura polissêmica, exigindo do leitor um domínio semântico amplo. A capacidade de comparar objetos e eventos, selecionar

aspectos relevantes e abstrair padrões recorrentes da experiência nos permite formar esquemas que representam uma categoria ou conceito e que se organizam como gestalts.

### 2.1.7. Forma e função

A dicotomia forma e função é de fundamental importância nos estudos linguísticos. A Linguística cognitiva partilha com as correntes funcionalistas a ideia do pareamento entre forma e significado. Os modelos baseados no uso, chamados atualmente de linguística funcional cognitiva, compartilham a premissa básica da relação entre forma e função, entre estrutura linguística e significado. De acordo com Martelotta e Palomanes, “a proposta [...] busca uma visão integradora do fenômeno da linguagem com base na hipótese de que não há necessidade de se distinguir conhecimento linguístico de conhecimento não linguístico” (2016, p. 179). Na LC existe a proposta de uma semântica cognitiva a partir de uma concepção não objetivista do significado em que a relação é mediada pelos processos cognitivos específicos de construção do significado.

Lakoff e Johnson (2017, p. 148) argumentam que “a maioria de nossas evidências vem do significado de palavras e frases, e do modo como o ser humano dá sentido às suas experiências.”<sup>3</sup> Então, a linguagem reflete o mundo, mas o reflete a partir das possibilidades cognitivas do ser humano que são ancoradas na experiência sensório–motora. Assim, esses processos cognitivos permitem que os usuários da língua tenham uma determinada concepção e construam significados a partir da experiência no mundo. De outro modo, em uma concepção objetivista, a ideia é que a estrutura linguística das palavras refletiria uma relação direta entre palavra e mundo. No entanto, segundo Silva (2004, p. 7),

as mentes individuais não são entidades autônomas, mas corporizadas-encarnadas e altamente interativas com o seu meio; e é através desta interação e acomodação mútua que a cognição e a linguagem surgem, se desenvolvem e se estruturam.

O pareamento entre forma e função também é evidenciado dentro do estudo da gramática de construções. A ideia de construções gramaticais sempre ficou presa

---

<sup>3</sup> “La mayor parte de nuestras evidencias provienen del lenguaje, de los significados de palabras y frases, y de la forma en que los humanos dan sentido a sus experiencias.”

à ideia de construções sintáticas, mas a LC parte da hipótese de que construções gramaticais atuam em diferentes níveis de análise. Então, morfemas, itens lexicais, estruturas sintagmáticas - sintagmas preposicionais, adjetivais, sentenças simples e sentenças complexas - são pareamentos de forma e significado. No entanto, esse pareamento não é direto. Segundo Fauconnier (2002), as palavras são pistas para a construção de sentidos embora não possuam significado.

Logo, a Linguística Funcional entende que a gramática das línguas naturais ajusta-se às regularidades observadas no uso da língua, explicadas com base nas condições discursivas em que se verifica a interação sócio-comunicativa. Assim, as estruturas das línguas e suas mudanças são explicadas não só por fatores de ordem comunicativa, focando em aspectos semânticos, pragmáticos, funcionais, sociais e culturais, mas também por fatores de ordem cognitiva, como as habilidades cognitivas gerais que estão na base do conhecimento humano. Para Ferrari, na linguística cognitiva, “as palavras não contêm significados, mas orientam a construção de sentido (2014, p. 14)”. A linguística cognitiva, portanto, concebe a linguagem na sua interação com outras faculdades mentais, como a percepção, a visão, a memória e as habilidades sensório-motoras, considerando que o sentido das palavras emerge a partir do seu uso. Ferrari argumenta, ainda, que a linguagem é um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática, e não um sistema autônomo. Isso se torna evidente no uso da preposição *em*, a qual pode ser utilizada em situações diversas, não preservando o mesmo significado. Este muda em função do contexto em que *em* se encontra. Martelotta e Palomanes (2016, p. 183), argumentam que linguistas cognitivos

tomam os sentidos como sendo entidades conceituais, e as palavras e as estruturas da língua como recursos para simbolizar a construção que o falante faz de cenas ou fatos da vida cotidiana. A construção de uma cena envolve sempre uma relação entre um falante (ou um conceptualizador) e uma situação que ele toma em consideração.

Semântica e contexto estão diretamente ligados uma vez que, ao produzirmos um enunciado, este será composto de aspectos gramaticais e semânticos. As escolhas dos sentidos – escolhas semânticas - são confirmadas e sustentadas pelas escolhas gramaticais em uma determinada circunstância em que se produz a mensagem, ou seja, o contexto. Na língua de sinais, o contexto tem função primordial, pois, a partir do seu estabelecimento, o surdo consegue realizar a construção de enunciados. Assim, no próximo item, veremos a importância da

aquisição da língua de sinais como L1 e o bilinguismo como situação ideal para a aprendizagem da escrita na comunidade surda. Além disso, abordaremos aspectos do funcionamento da LS que podem levar a transferências na escrita do surdo.

## 2.2. O uso da estrutura *em+a/o(s)*

No que se refere à escrita, o surdo, usuário da língua de sinais como língua materna, encontra dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa e, segundo a literatura da área, frequentemente omite palavras gramaticais fechadas. Isso pode estar relacionado, dentre outros aspectos, ao fato de não haver elementos como artigos, preposições, conjunções e flexões verbais nas línguas de sinais, todos presentes na língua portuguesa falada ou escrita. Fernandes (2012, p. 62), destaca que

[...] essas omissões que ocorrem na LIBRAS em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais “simplificada” em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na LIBRAS esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

Podemos considerar, portanto, que a apreensão e utilização da preposição *em*, assim como os artigos que eventualmente acompanham, surgirão na escrita dos surdos de forma diversa ao modo como ocorre com os usuários da língua portuguesa oral e escrita, a julgar pelas especificidades e diferenças da LP e da LIBRAS. Por exemplo, da mesma forma que na língua de sinais, em muitas línguas orais não são utilizados artigos. Por mais estranho que possa parecer para um locutor de LP, uma grande parte das línguas naturais não possui artigos e seus falantes nem suspeitam que, em outros idiomas, eles estão presentes e são obrigatórios para o bom funcionamento da língua. Além disso, alguns sistemas possuem somente um artigo (grego antigo ou árabe, por exemplo), outros possuem dois, três ou até mais.

Desse modo, o seu aprendizado pode ser complicado também para ouvintes que não os utilizam em suas línguas maternas, quando elas não os possuem, durante a aquisição de um sistema que os compreende.

Ainda, “aprender a usar símbolos linguísticos significa aprender a manipular o interesse e a atenção do outro agente intencional com quem se está interagindo

intersubjetivamente”. (TOMASELLO, 2003, p. 183). Logo, a inserção do aprendiz na cultura e o conhecimento dos mecanismos sociais e individuais de cada língua são necessários para a aquisição efetiva da linguagem.

Segundo Ferreira (1999), a preposição *em* “é usada para indicar lugar, tempo, situações e outras circunstâncias.” Essa definição é proposta a partir de uma perspectiva formalista, que evidencia a palavra fora do seu contexto de uso. Ela coincide, pois, com a entrada da palavra em um dicionário.

Na visão da LC, a preposição *em* adquire sentido segundo o contexto no qual está inserida, estando em jogo o seu caráter polissêmico - que se concretiza a partir de uma visão enciclopédica. Ferrari destaca que “as pesquisas em linguística cognitiva têm descartado a noção de representação mental abstrata e preexistente de contexto, para caracterizá-lo como evento mental rico, imagístico, sensorial e corpóreo (2014, p. 44)”. Sendo assim, a dicotomia forma e função merece ser analisada de maneira mais atenta, pois interessam à LC os diferentes sentidos que uma mesma forma toma em diferentes contextos. Além disso, a cognição passa a mediar as relações existentes entre palavra e mundo. O significado então “[...] deixa de ser um reflexo direto do mundo e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado” (FERRARI, 2011, p. 14).

As relações que as preposições estabelecem entre as partes do discurso são variadas e necessárias.

Elas constroem noções de tempo, lugar, causa, assunto, finalidade, dentre outras além de auxiliar na construção da coesão e da coerência textual. De acordo com Ferrari “o significado convencional é, na verdade, uma afirmação desse significado prototípico a partir de várias interpretações situadas pragmaticamente” (2014, p.18).

Observemos os seguintes enunciados, adaptados de Ferrari (2014):

- (1) O gato está na caixa.
- (2) As flores estão no vaso.
- (3) O gato está na cadeira.
- (4) Os quadros estão na parede.

Nas frases acima, a construção *na/no (em + o (a))* é usada para fazer referência à localização entre duas entidades, *a* e *b*. Contudo, ao analisarmos as relações entre essas entidades, depreendemos que os sentidos de cada construção divergem. Em (1), inferimos que a entidade *a*, o *gato*, está totalmente inserida no objeto de referência *b*, a *caixa*. Em (2), essa situação de inserção de *a*, as flores, dentro de *b*, o vaso, é parcial. Em (3), presumimos que o objeto *a*, a *cadeira*, serve de apoio à entidade *b*, o *gato*, que está, provavelmente, em cima do assento. Finalmente, no exemplo (4), as entidades *a*, os *quadros*, se encontram na superfície da entidade *b*, a *parede*, ou seja, estão rente a ela. Para Ferrari, exemplos desse tipo “demonstram que não há um significado fixo para a preposição *em* e sugerem que o sentido dessa preposição deriva, em parte, do significado dos elementos linguísticos circundantes” (2014, p. 18).

As estruturas que organizam o conhecimento prévio do falante ou do ouvinte - o que compreende também aquele que lê ou escreve - estão contidas na memória de longo prazo e podem ser denominadas de distintas maneiras: frames, scripts, cenários, planos, esquemas, modelos mentais, modelos cognitivos idealizados (MCI). De acordo com Fauconnier (1994), os modelos cognitivos idealizados estruturam os espaços mentais. Apesar de não serem idênticas, todas são essencialmente estruturas cognitivas de “expectativa” que levam os indivíduos a organizar seus conhecimentos. Essas estruturas, representativas e gerais, disponibilizam variáveis (lacunas informacionais) que são preenchidas segundo as experiências particulares de cada indivíduo. Segundo Silva (2004, p. 7),

a Linguística Cognitiva reconhece explicitamente, não só que a capacidade para a linguagem se fundamenta em capacidades cognitivas gerais, como também que todas estas capacidades são culturalmente situadas e definidas.

Assim, sendo a estrutura da Língua de Sinais diferente, isto é, baseada em uma perspectiva visual-espacial da realidade, seu locutor encontra dificuldades para compreender os aspectos gramaticais e semânticos da língua portuguesa na modalidade escrita, sobretudo o uso das preposições, já que na LIBRAS, como aponta a literatura, não parecem ser usados elementos de ligação tais como artigos, preposições e conjunções. Neste sentido, Santos (2011, p. 2), afirma que:

[...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem.

Os esquemas mentais que emergem são originários do uso que realimenta a gramática do falante e resulta em novos padrões. Nesse sentido, o surdo que não usa concretamente a LP apresenta uma maior dificuldade em representar mentalmente sua organização conceitual e, conseqüentemente, a produção escrita torna-se difícil.

### **2.3. A língua de sinais**

As línguas de sinais são línguas naturais, ricas e complexas, como qualquer outro sistema linguístico. Essas línguas plenas têm parâmetros, normas e regras próprias e seguem, portanto, uma gramática que se apresenta estruturada em todos os níveis - fonológico, morfológico, sintático e semântico -, semelhante ao que ocorre nas línguas orais (KAIL, 2013; QUADROS, 1997).

Como nas línguas faladas, a língua de sinais pertence a uma determinada comunidade e cultura, estando a ela ligada. Para crianças ouvintes, o conhecimento é adquirido e compartilhado pelos e com os seus semelhantes. Essa relação não é diferente na criança surda, visto que deve possuir uma língua materna e explorar suas capacidades cognitivas, desenvolvendo a linguagem nas mais variadas e possíveis formas.

De acordo com Fernandes (2007, p. 2),

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda as suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua.

O bilinguismo é, pois, a situação ideal para que o surdo possa se integrar às comunidades surda e ouvinte.

Os símbolos linguísticos são representações cognitivas perspectivadas e baseiam-se nas várias maneiras como os indivíduos escolhem compreender as coisas (TOMASELLO, 2003). Logo, a interpretação é realizada a partir de uma



quantidade de outras maneiras incorporadas nos outros símbolos linguísticos disponíveis que poderiam ter sido escolhidos, mas não foram. A importância da interação, da relação colaborativa com outras pessoas e do acesso a uma língua, leva a criança a usufruir das ferramentas culturais do seu universo circundante. A fim de demonstrar o quanto esses elementos são importantes para o desenvolvimento da criança, Tomasello (2003) fornece dois exemplos de situações extremas.

O primeiro, real, concerne crianças autistas, que por motivos biológicos, têm dificuldade de compartilhar atenção e, conseqüentemente, conhecimento disponível e, a segunda, fictícia, em que uma criança sem distúrbios cognitivos, vivendo sozinha numa ilha deserta, não tem nenhum acesso a conhecimentos acumulados pelos seus pares.

As crianças autistas possuem à sua disposição todos os conhecimentos necessários para sua evolução cognitiva e cultural; a criança selvagem, por outro lado, se a situação fosse verdadeira, desenvolver-se-ia num ambiente em que esses recursos não estariam disponíveis. A situação de ambas é, no entanto, parecida, pois dificilmente desenvolveriam as habilidades típicas da espécie visto que, por motivos distintos, não têm acesso ao conhecimento ou o seu acesso a ele é restrito. Observamos, portanto, a importância da interação e das ferramentas culturais disponíveis - dentre elas, a linguagem - para a evolução cognitiva do ser humano.

No caso do indivíduo surdo, o acesso a essas ferramentas depende muito da aquisição da linguagem e, particularmente, do desenvolvimento da língua de sinais. Tendo acesso a essa língua, terá mais sucesso na aquisição de uma segunda língua: a língua portuguesa em sua modalidade escrita, por exemplo.

Na comunidade surda, questiona-se a respeito da necessidade da aquisição da língua portuguesa na sua forma escrita, porém não podemos ignorar que, embora o surdo possa, a partir da língua de sinais, adquirir e produzir conhecimento precisará, já que faz parte também de uma comunidade ouvinte, adquirir a língua que esta comunidade emprega. No nosso caso, é a LP como segunda língua (já que nossos informantes habitam o Brasil). Desse modo, poderá transitar, com maior facilidade, nos ambientes sociais e educacionais nos quais a língua portuguesa é onipresente. Essa aprendizagem deve ser desenvolvida tão logo a criança tenha sua L1 – LIBRAS – adquirida. Desse modo, segundo Goldfeld (2001), a aquisição da língua de sinais deve ocorrer, preferencialmente, por meio do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que tenham domínio da estrutura da língua de

sinais. Na presente pesquisa, os informantes surdos que dela participaram são adultos, dominam a LIBRAS e utilizam frequentemente o PB na sua modalidade escrita.

O funcionamento da Libras, no entanto, difere do funcionamento da língua portuguesa. Assim, evidenciamos, por exemplo, a falta dos verbos de ligação “ser” e “estar”. Observemos o exemplo do enunciado *O quadro está na parede*, o qual pode ser construído em LIBRAS apenas como QUADRO PAREDE<sup>4</sup>. Desta forma, percebemos a necessidade do contexto e do uso de apontamentos para a construção efetiva do significado, já que, artigo, verbo e preposição estariam contidos nessa situação para um nativo de LP. Existe, portanto, uma conexão lógica na LS que não precisa ser explicitada devido a realização de sinais no espaço possibilitando que as relações sintáticas aconteçam. Desta forma, produzem-se os textos em Libras em que o espaço de realização dos sinais compreende um determinado locus. O fato de a LS assim se comportar pode contribuir para que haja a transferência desse funcionamento para a escrita da LP.

Vale ressaltar, obviamente, que a "ausência" desses dois verbos não implica um empobrecimento linguístico, pois as línguas naturais possuem mecanismos diferentes para dar conta das intenções comunicativas do falante. Assim, se encontramos usos obrigatórios de "ser" e "estar" em línguas como o português ou o espanhol que, de acordo com o contexto em que são empregados, levam o locutor a indicar, por exemplo, se a situação é temporária ou permanente, o mesmo não ocorre em outros sistemas. De fato, de forma alguma locutores das línguas inglesa ou francesa necessitam marcar essa mesma distinção. Ainda, como na LS, outros idiomas podem não utilizar o par ser/estar, como no caso da língua árabe. Segundo Laund (2006, p. 57), “essa função copulativa do verbo ser (e seu desdobramento verbal, o estar) é particularidade das línguas indo-européias.”. Conforme Lubbardek (2006), na língua de sinais, os surdos utilizam “a dimensão espacial para expressar relações entre sujeitos e objetos”. O objeto, portanto, pode ser incorporado aos verbos. O sinal para “cair”, haja vista, muda conforme o comportamento verbal, ou seja, o alvo da queda: pessoa, papel, fruta, avião. Observemos nas Figuras 3 e 4 o sinal CAIR usado para *pessoa-caindo* e o sinal *cair* usado para *papel-caindo*. Neste

---

<sup>4</sup> Sinais da LIBRAS serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa em letras maiúsculas.

caso, o classificador incorporou a função gramatical de um verbo, ou seja, função predicativa.



**Figura 3: Classificador - Uma pessoa caindo**

Fonte: LIBRAS III – Biblioteca Virtual da UFPB



**Figura 4: Classificador - Uma folha de papel caindo**

Fonte: LIBRAS III – Biblioteca Virtual da UFPB

Assim, é necessário descrever o ambiente para que possamos compreender onde e com quem a ação está acontecendo. Logo, fatos, que, na LP são detalhados na escrita, não precisam ser apresentados pelos sinais. De acordo com o autor, as línguas de sinais são muito econômicas, não sendo necessário referir as pessoas do enunciado duas ou mais vezes, basta indicá-las numa posição - *Locus* - e permanecerão nela enquanto durar a conversação. Fernandes (2006), destaca que: “na LIBRAS esses aspectos são marcados discursivamente, em mecanismos

espaciais, e não por meio da morfologia ou da sintaxe.[...]” Assim, em um enunciado que envolve o verbo “olhar” é a orientação da mão que indica o sujeito e o objeto da oração, por exemplo.

Outro fenômeno que destacamos é o uso, ou não, de conectivos da língua portuguesa na escrita dos surdos. Tais elementos são apresentados por uma expressão facial ou incorporados a um sinal na sequência gramatical da frase produzida em LIBRAS. Conforme Nascimento-Sartore, 2011,

Quanto aos conectores (preposições e conjunções), estes existem em pequeno número e os conectores que existem não têm a plasticidade semântica de alguns que lhes são equivalentes em português. O e', por exemplo, na LIBRAS, só é usado para indicar adição. Não há usos observados desse conector indicando oposição.

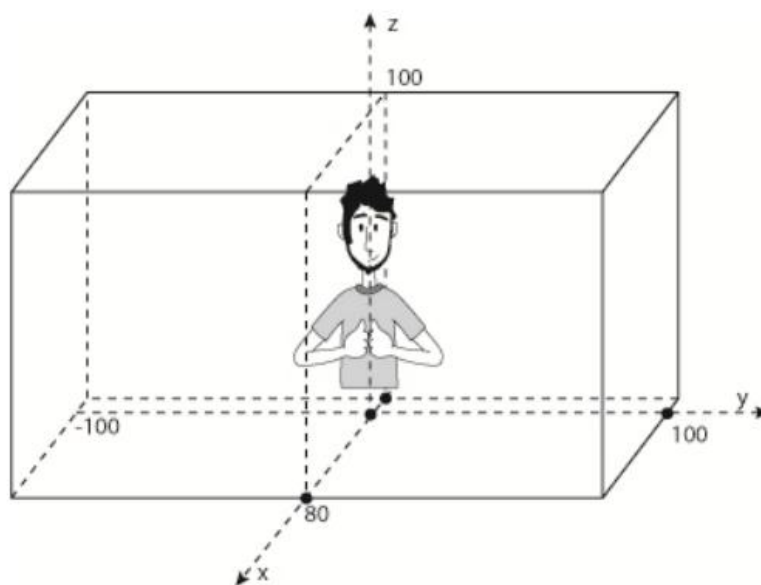
Conforme Salles et al (2004), os textos de alunos surdos possuem enunciados curtos, vocabulário reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos, preposição e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração. Esse processo é devido ao fato de os surdos se encontrarem em estágios do processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, no caso o português, e porque “a língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuomaneal, portanto muito diferente do oral auditivo.” (SILVA, 2001, p. 48).

O uso de conectivos nas sentenças da língua portuguesa é relevante para a progressão e compreensão do texto, já que o torna coeso e coerente. Câmara Jr.(1981) categoriza os tipos de conectivos em português em: preposições para a subordinação de palavras ou expressões lexicais; pronome relativo, que além do seu valor pronominal é um conector de subordinação de orações e conjunções subordinativas e coordenativas de orações. Coutinho (2000) confirma a existência de sinais para representar conectivos na língua de sinais, entretanto são poucos os surdos que os incorporam em seu discurso. A utilização desses conectores é possível quando os surdos estão em contato com a LP ou com ouvintes que utilizam a LS. A inexistência, ou o pouco uso das preposições, é continuamente relatado em pesquisas que investigam a escrita de surdos (FERNANDES, 1999; PEREIRA, 1999; ALMEIDA, 2000; DUBUISSON e REINWEIN, 2002).

### 2.3.1. Verbos e classificadores na língua de sinais.

Na Língua Brasileira de Sinais, o espaço é fundamental, visto que é a partir dele que esse sistema toma forma. O espaço para a realização dos sinais na Libras compreende um local determinado denominado *locus*. Logo, muitas possibilidades de concretização e boa produção da LIBRAS estão intimamente ligadas ao uso desse espaço.

Assim, as relações gramaticais são especificadas através da manipulação dos sinais no espaço. As sentenças ocorrem dentro de um espaço definido na frente do corpo, consistindo de uma área limitada pelo topo da cabeça e estendendo-se até os quadris. O final de uma sentença na língua de sinais brasileira é indicado por uma pausa. A Figura 5 ilustra o espaço de realização dos sinais na língua de sinais brasileira, conforme Langevin & Ferreira Brito (1988).

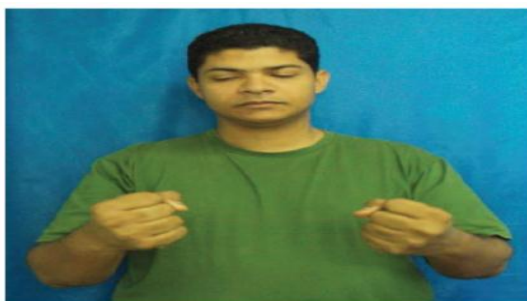


**Figura 5: Espaço de realização dos sinais na LIBRAS**

A localização de cada sinal nesse *locus* compreende um determinado valor semântico. O simples fato de apontar altera significativamente o entendimento de um sinal dentro de um contexto interativo. Em vista disso, é muito importante o uso correto do espaço de sinalização no qual os sinais devem ser produzidos em um ponto específico nesse espaço, pois se todos forem colocados na frente do corpo o

discurso poderá ficar incompreensível. Segundo Quadros e Karnopp (2004), em uma história com dois personagens, o primeiro é posicionado à direita do sinalizador e o segundo, à esquerda. Caso haja outro personagem, é posicionado em um ponto diferente no espaço.

Classificadores, em geral, são formas que estabelecem um tipo de concordância e evidenciam uma característica física, atribuindo-lhe uma adjetivação, por meio da qual os elementos sinalizados são representados. De acordo com Ferreira Brito (1995), os classificadores referem-se ora a entidades (objetos ou seres vivos), ora apenas a uma parte ou característica dessas entidades. Um classificador (CL) é uma forma que estabelece um tipo de concordância na Língua de Sinais. Esses elementos são representados por configurações de mãos usadas para expressar formas de objetos, pessoas e animais, bem como os movimentos e trajetórias percorridas por eles. Os classificadores são, portanto, tipos de morfemas que representam entidades (objetos, pessoas ou animais), descrevendo-os quanto à forma, ao tamanho e incorporando-lhes ações. Nas Figuras 6 e 7 podemos analisar a diferença entre a estrutura de um classificador e de um sinal:



**Figura 6: Sinal de carro**

Fonte: LIBRAS III – Biblioteca Virtual da UFPB



**Figura 7: Classificador de carro**

Fonte: LIBRAS III – Biblioteca Virtual da UFPB

O classificador é um tipo de morfema, realizado por meio das configurações de mãos que pode ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e ao tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico). Abaixo apresentamos a Tabela das Configurações de Mãos - CM da Língua brasileira de sinais - para que possamos compreender como esse morfema é realizado.



**Figura 8: Configurações de mãos da Libras**

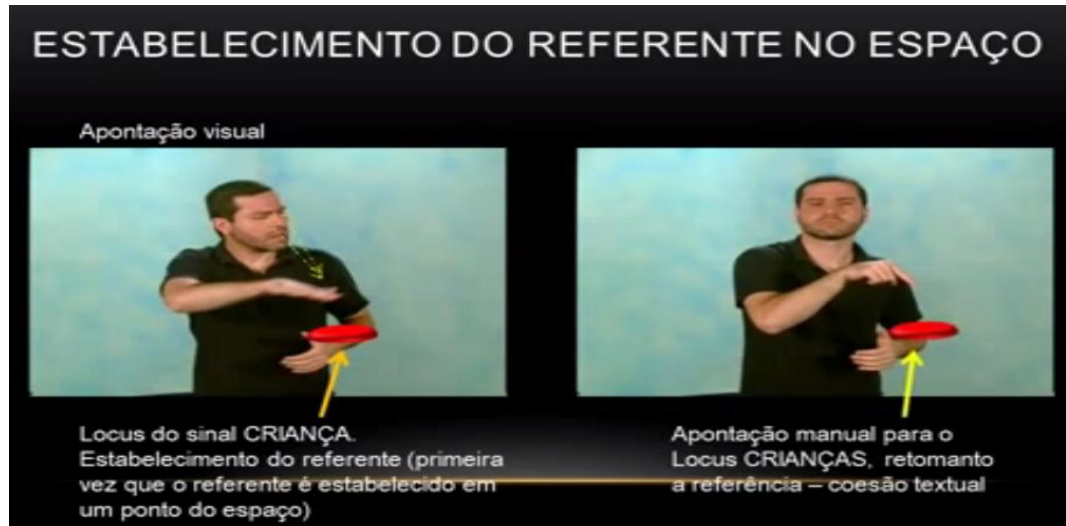
Os classificadores utilizam configurações de mãos que representam alguma propriedade física de uma classe. A seguir apresentamos alguns exemplos de configurações de mãos (CM) para classificadores de tamanho e forma, baseado em Supalla (1982):



Categoria	CM	Exemplos de CL:
Fino	5 45	BARRA-FERRO-CONSTRUÇÃO FIO-DENTAL-FINO
Plano	56 ou 53	MESA-PLANA TELHADO-RETO PORTA-ARMÁRIO-RETA
Plano com ângulo	30	PRATELEIRA ESTANTE
Espessura fina	17 45	LÂMINA-FERRO LIVRO-FINO ALIANÇA-FINA
Espessura média	18	LIVRO-MÉDIO ALIANÇA-MÉDIA
Espessura grossa	19	LIVRO-GROSSO ALIANÇA-GROSSA
Espessura grossa e densa	28	ESPESSURA-MESA ESPESSURA-SAPATO
Arredondado	22	CABO-VASSOURA CANO
Arredondado médio e grosso	29	LUMINÁRIA-ARREDONDADA CANECA-COPO
Retângulo	18	REGUA FAIXA-TESTA FAIXA-CABELO
Quadrado	38	PORTA-RETRATO CAIXA-CD

**Figura 9: Exemplos de CM para classificadores de tamanho e forma**

Outro aspecto importante ao qual devemos fazer referência é o estabelecimento de pontos no espaço a partir dos classificadores em determinado local. A direção do olhar e a posição do corpo podem servir de referentes no estabelecimento de pontos. No entanto, os classificadores só têm sentido se analisados a partir do momento de enunciação. Na LIBRAS, quando se sinaliza um personagem, um objeto ou um lugar, é necessário estabelecê-lo em um lugar no espaço de sinalização. Observe as figuras abaixo:



**Figura 10: Espaço Locus – criança**

Fonte: LIBRAS – Estabelecendo os referentes. Disponível em: <https://professoruesleipaterno.com>. Acesso em: 11/05/2018

Na Figura 10, identificamos o estabelecimento do referente - criança - no espaço. O sinalizador, primeiro, constrói o *Locus* para que, em um segundo momento, possa retomá-lo, o que permite a sequência do enunciado.



**Figura 11: Espaço Locus – bebê**

Fonte: LIBRAS – Estabelecendo os referentes. Disponível em: <https://professoruesleipaterno.com>. Acesso em: 11/05/2018

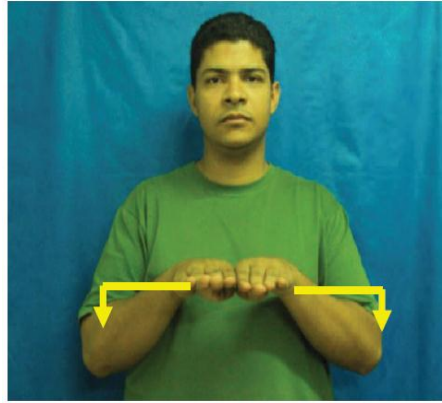
Na Figura 11, o referente a ser estabelecido no espaço é bebê o qual pode ser facilmente identificado, após seu estabelecimento, a partir da apontação. Logo, a construção do referente e sua retomada fazem parte do processo de coesão textual.

Nas línguas de sinais, portanto, cada nominal é associado a uma localização específica no espaço de sinalização. Essa localização é nomeada *locus-R(referencial)*. A associação entre o nominal e seu respectivo *locus-R* se dá através da apontação (pointing) em direção a um ponto específico no espaço, ou por meio da direção do olhar, ou ainda ao se realizar o sinal naquele ponto específico. Meir (2002, p. 419) afirma que “devido à modalidade visual, cada nominal do discurso pode receber uma localização distinta e, portanto, cada localização contém informações suficientes para identificar unicamente seu referente”

A descrição do ambiente na LIBRAS é fundamental para o desenvolvimento de sua estrutura textual. Usuários nativos desse sistema organizam o espaço dando conta de informações que muitas vezes se combinam de modo simultâneo. Essa maneira de organizar o espaço difere da empregada por usuários de línguas orais, que são "essencialmente lineares e sequenciais" (DUBUISSON; REINWEIN, 2002) e que recorrem a certas categorias, como as das preposições, para dar conta do espaço e da sua organização. Assim, no que concerne à expressão do espaço, há uma distância considerável entre a LIBRAS e a LP. As áreas em que há semelhanças ou diferenças entre a L1 – LIBRAS - e a L2 – LP - mostram-se suscetíveis a transferências. Logo, quanto mais significativas as diferenças entre as duas línguas, maiores as dificuldades para sua aprendizagem porque dificultam as transferências positivas. Baseados nesses pressupostos, buscamos compreender as nuances entre essas duas línguas na produção da escrita da LP pelos surdos. Em razão disso, no próximo capítulo, destacamos o conceito de interlíngua essencial para a presente pesquisa.

A LIBRAS possui um tipo de classificador que especifica a forma e o tamanho do objeto através da configuração de mãos que representam diversos aspectos do referente. É usado para superfícies planas, lisas ou onduladas (mesa, bandeja, telhado etc), ou para superfície em que seja possível localizar um determinado

objeto (em cima, embaixo, à direita, à esquerda etc.) e para veículos como ônibus, carro, trem, caminhão, dentre outros.



**Figura 12: Classificador - Mesa superfície plana**

Fonte: LIBRAS III – Biblioteca Virtual da UFPB



**Figura 13: Classificador - Bandeja superfície plana**

Fonte: LIBRAS III – Biblioteca Virtual da UFPB

A seguir, apresentamos alguns exemplos de configurações de mãos (CM) para classificadores manuais (incluindo verbos manuais e verbos classificadores), com base em Sandler e Lillo-Martin (2006) e Ferreira-Brito (1995):

	CM	Exemplos de CL:
Categoria de verbos manuais	17 e 44	PINCELAR PEGAR-LÁPIS PEGAR-FOLHA
	28	PEGAR-LIVRO PUXAR-PRATEIRA
	1 e 7	PASSAR-ROUPA PINTAR-COM-PINCEL-GROSSO PINTAR-COM-ROLO COZINHAR VARRER
	29	PEGAR-CELULAR PASSAR-ESCOVA-SAPATO

**Figura 14: Categoria de verbos manuais**

Há em LIBRAS, assim como na ASL, dois fundamentais tipos de verbos: direcionais e não-direcionais. Para analisar os verbos da língua brasileira de sinais baseamo-nos em Quadros (2007). Os verbos direcionais são aqueles considerados possuidores de concordância. Ou seja, possuem um ponto inicial e um ponto final; o inicial é o sujeito, e o final é o objeto. A marca de concordância é verificada na ação do sujeito que reflete no objeto. Nos exemplos de sentença “Eu te aviso” e “Você me avisa”, a ação começa no sujeito Eu, que vai avisar algo a alguém. Da mesma forma que a pessoa que será avisada pode expressar “Você me avisa, em que o “você” foi o ponto inicial, e a pessoa avisada será o ponto final. Esses verbos são chamados de direcionais pelo fato de haver direção do movimento feita com o sinal. O movimento começa na pessoa que produz a frase e termina na pessoa que ela quer atingir. Portanto, podemos dizer que os verbos direcionais dependem sempre de um sujeito e um objeto. Abaixo as Figuras 15 e 16 exemplificam o verbo direcional avisar.



**Figura 15 - Avisar - me**



**Figura 16 - Avisar - te**

**Fonte: Dicionário ilustrado de LIBRAS - CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas surdas).**

Observamos na Figura 15 o verbo avisar concordando com a primeira pessoa do singular *eu*, essa concordância é indicada pelo posicionamento da mão e o seu movimento indicado pela seta. Na Figura 16, o movimento e o posicionamento da mão são invertidos, conforme mostra a seta, o que corresponde ao verbo avisar utilizado na segunda pessoa do singular *tu*.

Os *verbos não direcionais* se diferenciam dos direcionais por não possuírem a marca de concordância. Eles são utilizados no modo infinitivo. Não precisam, necessariamente de um objeto para completar a oração. Entre os exemplos deste caso, temos as sentenças: *Eu entendo. Eu como. Eu ando. Eu falo*. Se no português, os falantes fazem uso da conjugação verbal, em Libras os recursos estão nos advérbios de tempo ou expressões de passado/futuro para indicarem o tempo verbal que querem utilizar.

Os verbos em LIBRAS são expressos de maneira diferente da língua portuguesa. Brito (2010) analisa a conjugação verbal de forma simples e direta: se não há marca de tempo para os verbos, conseqüentemente, ficam no modo infinitivo. Por exemplo, ao proferir algo que já foi realizado, um falante da língua portuguesa pode dizer: *Eu viajei para Salvador nas férias*.

Na LIBRAS, os advérbios de tempo serão cruciais para expressar o tempo da ação. Assim, eles aparecem no início da frase, antes do verbo. Portanto, o usuário da Língua Brasileira de Sinais quando reporta algo que fez ou irá fazer, faz uso desses recursos temporais. Não é feita a conjugação verbal alterando a forma do verbo e sim a estrutura da frase. Logo, observa-se que o advérbio é utilizado antes para que o interlocutor entenda quando a ação foi realizada, já que o verbo estará no infinitivo.



**Figura 17 - Depois fazer**



**Figura 18 - Amanhã fazer**

Fonte: Dicionário ilustrado de LIBRAS - CAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas surdas).

Observamos nas Figuras 17 e 18 os advérbios de tempo, ontem e amanhã, trabalhando na especificação do tempo do verbo fazer que será mantido sempre no infinitivo. Assim, para que possamos compreender quando a ação foi efetuada o enunciado será constituído de advérbio mais verbo no infinitivo.

## 2.4. Interlândia

Neste estudo, assumiremos que o PB, para o surdo, é uma língua estrangeira (LE) ou segunda. Na literatura da área, encontramos autores que fazem uma distinção entre língua estrangeira e língua segunda (LS) e aprendizagem e aquisição. Desse modo, o uso do termo língua estrangeira estaria limitado ao indivíduo que aprende um outro sistema linguístico onde habitualmente não é empregado. Tratar-se-ia de uma língua não necessária na sua esfera social. Língua segunda, por outro lado, serviria como segundo meio de comunicação no ambiente do aprendiz. Esta língua teria funções específicas ao lado da sua língua materna. Correspondem bem a essas duas situações, o inglês ou o francês, como LE, para um grande número de brasileiros (pois são línguas não usadas no seu entorno social) e o inglês, como LS, para indivíduos que habitam os Estados Unidos e, embora possam ser americanos, adquirem, primeiro, o espanhol porque, dentre outras possibilidades, seus pais mexicanos falam somente a língua espanhola no ambiente familiar. Essa distinção, ou outras que possam ser propostas, não é por todos aceita. Muitos autores (KLEIN, PERDUE, NOYAU, dentre outros) adotam o termo língua estrangeira nessas mesmas duas situações.

Os termos aquisição e aprendizagem também podem gerar discussão: aquisição de uma LE (*second language acquisition*) estaria associada a situações não guiadas, naturais, e aprendizagem de uma LE (*second language learning*) a situações guiadas, de ensino sistemático. Encontramos essa distinção em Krashen (1981), que postulou a existência de dois processos distintos concernentes a esses dois tipos de apropriação linguística: adquirir e aprender. Neste trabalho, no entanto, não faremos nenhuma dessas distinções, pois, do ponto de vista adotado, não modular, "não está provado que se tratam, efetivamente, de dois processos diferentes" (KLEIN, 1989, p.15) no que diz respeito ao processamento da linguagem realizado pelo sujeito.

Embora controverso, adotaremos o termo interlândia (SELINKER, 1992) a fim de aludir ao sistema desenvolvido em língua estrangeira pelo aprendiz. Os conceitos de interlândia, fossilização e interferência foram, todos engendrados dentro do quadro teórico gerativo - ou anterior a ele - e refletem princípios de perspectivas clássicas. Pesquisadores de outros horizontes (DIETRICH, KLEIN e NOYAU, 1995; PERDUE e GAONAC'H, 2000; KLEIN, 1989) propuseram outros termos como, por



exemplo, *learner variety* ou *lectes d'apprenants* para dar conta do sistema expressivo de aprendizes de LE. Para esses investigadores, a língua do aprendiz não é uma língua intermediária entre uma língua materna e uma língua alvo, mas um terceiro sistema, uma língua que possui, ao lado de elementos instáveis, uma sistematicidade interna. Assim, nem sempre seria possível identificar "a função de uma palavra ou de uma construção de um *learner variety* [...] a partir da função de uma palavra ou de uma construção correspondente na língua alvo" (KLEIN, 1989, p. 21) ou na língua fonte, pois qualquer elemento empregado pelo aprendiz pode assumir funções próprias desse terceiro sistema, próprio do aprendiz.

No presente trabalho, embora optemos pela ideia segundo a qual o sistema do aprendiz possui sua própria sistematicidade, adotaremos o termo interlíngua, pois buscar compreender funções e construções do sistema do aprendiz nas línguas fonte e alvo continua sendo possível, mesmo que muitas vezes não encontremos, nesses dois sistemas, respostas às questões formuladas. Além disso, a forma que toma a interlíngua é dependente de transferências e de estratégias de aquisição, o que leva o pesquisador a buscar nas línguas fonte e alvo o que as motiva.

Segundo Selinker (1972), a interlíngua (IL) pode ser entendida como um sistema de transição criado pelo aprendiz durante a aquisição da língua estrangeira que está aprendendo, o qual tem como principal característica a transferência de sua língua materna. Assim, essa ocorrência de formas de uma língua na outra, causariam desvios na pronúncia, no vocabulário, na estruturação de frases e no processo de assimilação cultural. Evidentemente, esse fenômeno não é exclusivo da oralidade, pois a escrita também pode carregar aspectos fundamentais da língua materna, ou seja, o aprendiz de uma segunda língua, no momento da escrita, também pode transferir elementos de sua primeira língua à LE que utiliza.

No próximo capítulo apresentamos os delineamentos metodológicos que possibilitaram a realização desta pesquisa em Linguística Cognitiva. Além disso, destacamos o modo como os informantes da pesquisa relacionam-se com a língua portuguesa escrita e, no caso dos surdos, com a língua de sinais para que possamos comparar a produção escrita desses dois grupos de indivíduos – ouvintes e surdos. O método de pesquisa visou identificar e registrar as variantes escritas, especificamente o uso da estrutura *em+a/o(s)*, dos surdos que possuem a LIBRAS como L1 e mantêm contato com a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

### 3. METODOLOGIA

Esta parte do trabalho contém informações relativas aos informantes que participaram do trabalho e ao instrumento criado para ser utilizado durante a coleta de dados.

#### 3.1. Os Informantes

A pesquisa contou com a participação de dois grupos de sujeitos, todos brasileiros nativos com nível escolar de graduação: o primeiro grupo foi constituído de dez (10) surdos que possuem a língua de sinais (LIBRAS) como língua materna (L1) e o segundo grupo formado de dez (10) ouvintes cuja língua materna é o PB. Os informantes ouvintes foram investigados para que pudéssemos propor uma comparação no uso da preposição *em*, contraída com os artigos *a* e *o* (na e no), procurando verificar como categorizam e empregam essas construções em textos escritos. Logo, os ouvintes constituem o grupo controle deste trabalho. Além disso, no grupo dos surdos, o foco principal do estudo concerne ao processo de categorização e como o surdo emprega a estrutura *em+a/o(s)* na escrita da LP, visto que esses aprendizes não usam a linguagem oral e muito menos a audição, utilizando, portanto, a língua de sinais e a visão como meios de produção e compreensão de significado. Importante destacar que, como foi dito anteriormente, na modalidade gestual, preposições e artigos não são, ou são pouco produzidos. Entretanto, na escrita do PB, esses elementos devem estar presentes a fim de que os enunciados possam ganhar autonomia em relação a informações contextuais.

As coletas de dados, efetuadas junto aos informantes surdos, ocorreram em diferentes locais, devido ao número limitado de participantes e à dificuldade para agendar entrevistas em local fixo. No entanto, procuramos manter o mesmo ambiente e disposição dos instrumentos de coleta a fim de padronizar a realização das mesmas.

Antes da realização das coletas programadas, os participantes preencheram uma ficha de apresentação (conferir Anexo 1) a fim de que pudéssemos melhor conhecer algumas características sociobiográficas dos informantes. Nessa ficha, foram solicitadas, além de dados de identificação (nome e data de nascimento, por exemplo), informações concernentes a cada grupo de modo particular. Ao grupo de surdos, pedimos informações relativas ao momento em que se tornaram surdos,

caso não tivessem nascido com essa condição. Ademais, verificamos se cresceram em um ambiente linguístico favorável à aquisição da língua de sinais como língua materna, haja vista que essa situação é mais comum quando nascidos de pais surdos, o que frequentemente não ocorre. Caso o contato com a LIBRAS não tenha sido precoce, solicitamos que mencionassem em que momento ocorreu. Assim, Constatamos, a partir das informações obtidas, que os informantes surdos nascidos de pais surdos e os nascidos de pais ouvintes apresentaram o mesmo grau de conhecimento a respeito da utilização escrita da língua portuguesa. Esse fato pode ser explicado pois ambos tiveram contato tardio com a LIBRAS e com a LP. Todos os participantes deveriam ler e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conferir Anexo 2), que apresenta a pesquisa, sem informar o foco do estudo e os procedimentos empregados durante as coletas para que essas informações não interferissem no progresso da pesquisa. Além disso, para que os participantes não fossem identificados utilizamos um código construído da seguinte forma: **IO1**, isto é, informante, ouvinte número 1 e **IS1**, informante, surdo número 1.

### **3.2. Instrumento e coleta de dados**

O instrumento de coleta foi organizado em três (3) partes, que descreveremos a seguir. Trata-se de um documento em PowerPoint apresentado para os participantes acompanhado de um material impresso no qual o informante responde às questões propostas. A ordem reportada abaixo corresponde à ordem adotada no momento da coleta dos dados. A descrição do instrumento é efetuada a partir das coletas realizadas.

Na primeira fase das coletas, cada participante forneceu 33 frases a partir da observação de 33 imagens. A maior parte dessas imagens foi escolhida a fim de que conduzisse os informantes à produção escrita de *em+a/o(s)* em diferentes contextos previamente selecionados. Além disso, introduzimos imagens distratoras - que, potencialmente, visavam a levar os informantes a produzirem outras estruturas linguísticas - as quais tinham por objetivo dificultar sua compreensão a respeito do alvo do trabalho. Assim, os informantes foram expostos a vinte imagens contendo situações alvo e treze contendo situações outras. As situações alvo foram montadas de modo a possibilitar o emprego de *em + o/a(s)* em quatro contextos distintos:

Logo, cinco enunciados deveriam ser produzidos em cada um dos quatro contextos.

Na segunda parte do instrumento, foram utilizadas outras 33 imagens divididas da mesma forma; essas imagens, no entanto, continham frases com lacunas as quais os participantes deveriam preencher caso achassem necessário. Novamente, as imagens foram escolhidas para que os informantes utilizassem a estrutura alvo do estudo. Também acrescentamos lacunas que demandavam o emprego dos artigos definidos o/a(s). A estrutura alvo poderia ser empregada 20 vezes em 20 situações pré-estabelecidas, mas também poderia surgir em frases distratoras, que não correspondiam às situações analisadas.

Por fim, na terceira etapa da coleta de dados, apresentamos uma imagem contendo vários objetos. Os informantes deveriam criar frases a fim de localizar dez desses objetos, formando, assim, um conjunto de dez enunciados escritos. Além disso, destacamos que todas as partes da coleta de dados foram realizadas em um mesmo momento e com auxílio de um interprete de LIBRAS.

Fundamentamos a divisão do instrumento de coleta de dados nessas três partes, para que houvesse variação na produção escrita de ouvintes e surdos. Além disso, os diversos contextos criados fizeram com que tivéssemos uma amostra mais rica para análises e comparações intra e inter grupos. Logo, na soma das três partes, montamos um corpus composto de 76 frases para cada informante, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Número de informantes X Número de enunciados

	Parte 1	Parte 2	Parte 3	Total de enunciados p/ informante	Número de informantes	Total de enunciados
Nº de enunciados (Ouvintes)	33	33	10	76	10	760
Nº de enunciados (Surdos)	33	33	10	76	10	760

Como contamos com a participação de 10 ouvintes e 10 surdos, obtivemos 760 enunciados - parcialmente ou totalmente escritos - em cada grupo de informantes. Dos 1520 enunciados produzidos, 520 foram descartados, pois correspondiam às situações criadas para desviar a atenção dos informantes do foco

principal do nosso estudo. Portanto, somando os enunciados realizados pelos dois grupos, analisamos efetivamente 1000, distribuídos da seguinte maneira: 400 enunciados na primeira parte da coleta, 400 na segunda e 200 na terceira etapa. Os dois grupos de informantes - controle e surdos - realizaram as mesmas tarefas, o que possibilitou a produção da mesma quantidade de enunciados. a serem analisados, ou seja, 500 enunciados por grupo.

A primeira parte do procedimento constitui-se em dispor, na tela de um notebook, cenários em que personagens ou objetos se encontram em locais específicos com o intuito de levar os participantes a produzirem respostas escritas que contenham a estrutura *na(s)/no(s)*. Abaixo, os contextos escolhidos para compor esses cenários:

a) Contexto em que o personagem/objeto está completamente inserido dentro de outro objeto. Aqui observamos o esquema de contêiner (contenção) utilizado na produção de sentido a partir da experiência corpórea do indivíduo. A seguir, na Figura 19, apresentamos uma das cinco (5) imagens elaboradas para essa etapa, contendo uma questão que, potencialmente, leve à produção da resposta esperada que, neste trabalho, encontra-se abaixo da Figura, atuando como legenda.



**Figura 19 - Os gatos estão na caixa (resposta esperada)**

b) Contexto em que o personagem/objeto está parcialmente inserido no interior de outro objeto, em que representamos o esquema de contêiner (dentro-fora), como no exemplo abaixo.



Figura 20 - As flores estão nos vasos (resposta esperada)

c) Contexto em que o personagem/objeto está sobre outro objeto, descrevendo o esquema de contêiner superfície horizontal, como ocorre na Figura 21.



Figura 21 - O gato está no carro (resposta esperada)

d) Contexto em que o personagem/objeto está na superfície de algo. Neste caso, embora o esquema de contêiner utilizado seja similar ao do item c - esquema de superfície - corresponde a outra disposição dos elementos. Em c, a entidade está sobre outra entidade, repousa sobre uma superfície horizontal, como na Figura 21, em que a entidade animada *gato* encontra-se sobre a entidade inanimada *carro*; em d, a entidade pode estar abaixo de uma superfície horizontal (um lustre, por exemplo), encontrando-se suspensa, ou pode estar encostada ou fixada a uma superfície vertical, como na Figura 22. Por isso, denominamos o contexto d de esquema de contêiner vertical-horizontal.



**Figura 22 - Os quadros estão na parede (resposta esperada)**

É evidente que outras respostas podem ser fornecidas pelos informantes, pois as imagens podem levar a construções outras como, por exemplo, "o gato está em cima do carro", no caso da Figura 21. Importante esclarecer, também, que outros contextos foram propostos a fim de que os informantes não identificassem o tipo de resposta que desejávamos obter. Para que isso não ocorresse, introduzimos imagens distratoras, que levassem a outras construções linguísticas. Assim, introduzimos dez (10) cenários que podiam levar ao emprego de *em frente*, *atrás*, *entre* e *embaixo*, como na Figura 23.



**Figura 23 - O gato está atrás da árvore (resposta esperada)**

As respostas deviam ser escritas em material próprio para a tarefa, distribuído antes do início da visualização do PowerPoint.

A segunda parte do instrumento exibe diferentes imagens e frases contendo lacunas que devem ser preenchidas – sempre que os informantes julgarem necessário - com artigos e preposições. No entanto, foi dada maior atenção à seleção de imagens e frases que levassem ao uso das estruturas *na(s)/no(s)*, visto que constituem o foco do nosso trabalho. Assim como na primeira parte, propusemos vinte (20) situações a fim de que contemplassem os quatro tipos de contextos nos quais as preposições analisadas podiam ser encontradas e dez (10) situações contendo outras possibilidades de expressão linguística. A seguir, exemplificamos uma frase de cada uma dessas situações e a imagem que visa representar:

- a) Contexto em que a(s) entidade(s) está (ão) inserida (as) dentro de algo.

Esquema de contêiner contenção.



Figura 24 - As pessoas estão no ônibus (resposta esperada)

b) Contexto em que a (s) entidade(s) está(ão) parcialmente inserida(s) dentro de alguma coisa. Esquema de contêiner (dentro-fora):



Figura 25 - Os sorvetes estão nas casquinhas (resposta esperada)

c) Contexto em que a entidade repousa numa superfície horizontal, encontra-se sobre outra entidade. Esquema de contêiner superfície horizontal:





**Figura 26 - O cachorro está no sofá (resposta esperada)**

d) Contexto em que o personagem/objeto está na superfície de outra entidade, suspenso, encostado e/ou fixado nessa superfície, que pode ser vertical ou horizontal, aqui representado pela Figura 27.



**Figura 27 - O relógio está na parede (resposta esperada)**

e) Contexto diferente dos anteriores, em que o informante potencialmente empregará outro elemento linguístico, como ilustra a Figura 28.



**Figura 28 - O cachorro está ao lado do gato (resposta esperada)**

Por fim, na terceira parte da coleta, apresentamos uma imagem (Figura 29) contendo diversos objetos dispostos em locais diferentes. O informante deveria observar a imagem e localizar entidades pré-estabelecidas (assinaladas com uma flecha.) Queijo, mala, rato, chapéu, lixeira, ralador, máscara, melão, buraco e

luminária são as entidades que deveriam localizar. O objetivo principal era o de proporcionar uma produção mais extensa e um pouco menos controlada da escrita dos participantes, embora o procedimento também visasse à emergência dos elementos linguísticos selecionados para a constituição do nosso trabalho.



Figura 29 - : Imagem para a terceira parte da coleta de dados

As imagens encontram-se no anexo 3, a partir da página 173 e foi criado um código para identificar cada imagem para que o leitor possa, se achar necessário, conferir a qual imagem o enunciado analisado refere. Esse código é estruturado da seguinte forma:  $F1a1^a$ , onde, F1 – Primeira Figura; a – Contexto;  $1^a$  – Primeira parte da coleta de dados.

Na próxima seção, encontram-se os resultados e discussões realizados a partir das produções obtidas com os dois grupos de informantes. Questões metodológicas relativas às decisões sobre as análises empreendidas serão fornecidas ao longo dessa parte. Sempre que julgarmos conveniente, retomaremos informações da parte metodológica a fim de facilitar a leitura do texto.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo está dividido em cinco principais partes: instrumento e coleta de dados, contextos de análise da estrutura *em + o/a(s)*, o grupo controle – ouvintes –, o grupo alvo – surdos – e discussão dos resultados. Na primeira parte, instrumento e coleta de dados, são apresentados como foram obtidos os dados da pesquisa, a elaboração do instrumento de coleta e os números de participantes e enunciados analisados. No item contextos de análise da estrutura *em + o/a(s)*, retomamos aspectos da metodologia a fim de melhor situar o leitor e introduzir as análises. No terceiro tópico, o grupo controle – ouvintes –, descrevemos as características dos informantes ouvintes e quantos participaram do estudo. Além disso, explicamos os métodos de análise dos dados utilizados para esses participantes. Na quarta parte do capítulo, damos ênfase ao grupo alvo do nosso trabalho, o grupo dos participantes surdos. Ademais, relatamos os tipos de variações que foram analisados em cada contexto previamente selecionado para o estudo e como aconteceram as análises dos dados produzidos pelos informantes. Enfim, na quinta parte, discutimos os resultados e comparamos os dados encontrados nos dois grupos a fim de concluir a presente dissertação.

Nos próximos itens, apresentamos e analisamos os dados obtidos. Participaram da pesquisa vinte (20) informantes, desses, como já foi dito, dez (10) ouvintes que possuem a Língua Portuguesa como L1 e dez (10) surdos que possuem a LIBRAS como língua materna. Iniciaremos essas apresentações, pelo grupo controle. Em seguida, descrevemos e analisamos os dados escritos coletados junto ao grupo dos informantes surdos.

### 4.1. O grupo controle – ouvintes

No presente trabalho, analisamos um grupo de dez (10) ouvintes o qual denominamos de grupo controle, a fim de que pudéssemos verificar sua produção escrita no que se refere, principalmente, ao uso da estrutura *em + o/a(s)*. Os dados obtidos nessa análise foram tomados como base para a comparação com as informações obtidas a partir da análise da escrita dos surdos.

O grupo dos informantes ouvintes é composto de professores das mais diversas áreas, nativos do Brasil e falantes de Língua portuguesa como sua língua materna. Embora todos tenham ensino superior completo e, em alguns casos, pós-

graduação, procuramos não utilizar graduados em Letras, visto que isso poderia influenciar na coleta dos dados. A fim de que não fossem identificados, os informantes foram nomeados com a letra **I** (informante) e **O** (ouvinte) seguidas dos números de **1** a **10**.

Neste tópico, apresentamos a forma como foram analisados os enunciados produzidos pelos participantes ouvintes. Primeiramente, destacamos como a estrutura *em+a/o(s)* é utilizada na língua portuguesa escrita em cada um dos contextos selecionados. Após, verificamos quais outras estruturas alternam o seu uso com a estrutura alvo do estudo. Enfim, traçamos um comparativo entre a utilização de *em+a/o(s)* e outras estruturas.

Entre as preposições da LP, a estrutura *em+a/o(s)* mostra-se interessante devido ao seu aspecto polissêmico. Tal aspecto nos levou a analisar sua utilização em quatro diferentes contextos. A partir do esquema imagético de contêiner, selecionamos quatro situações para serem observadas, como descrito acima e na parte metodológica.

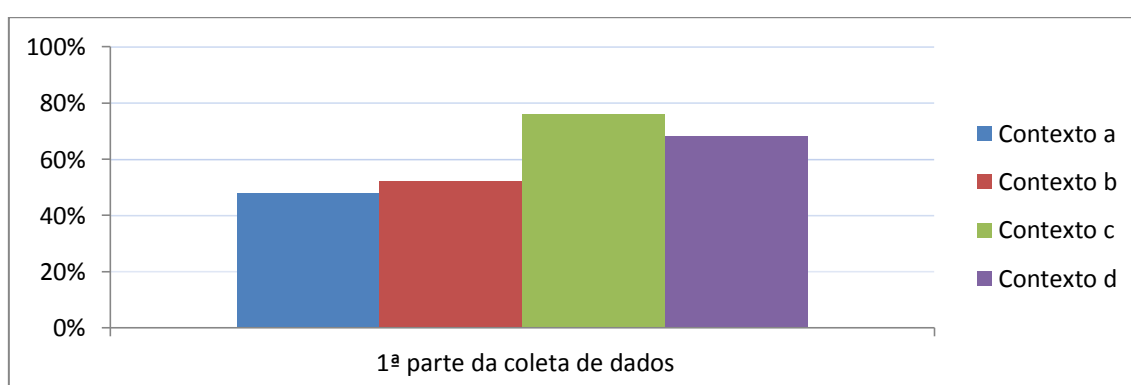
#### **4.1.1. Análise do uso da estrutura *em+a/o(s)* na primeira parte da coleta de dados nos contextos selecionados**

Apresentamos a seguir o emprego da estrutura *em+a/o(s)* na primeira etapa da coleta de dados, nos contextos selecionados. Esta parte reporta o modo como os informantes ouvintes produziram seus enunciados em quatro esquemas de contêiner – Contexto a, contenção; Contexto b, dentro-fora; Contexto c, superfície horizontal e Contexto d, superfície vertical-horizontal. Na Tabela 2, são apresentados os números brutos (primeira linha) e os percentuais (segunda linha) correspondentes às utilizações da estrutura alvo do estudo em cada contexto. Lembramos que cada um dos 10 informantes produziu, nessa parte, 5 enunciados em cada contexto, o que equivale a um conjunto de 200 enunciados.

Tabela 2: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – 1ª parte da coleta de dados

Contexto a	Contexto b	Contexto c	Contexto d	Total em todos os contextos
24	26	38	34	122
48%	52%	76%	68%	61%

Conforme a Tabela 2, verificamos que, na primeira parte da coleta, o percentual total da utilização de *em+a/o(s)* é de 61%, como apresenta a coluna 5 da Tabela. Assim, em 39% dos enunciados, utilizaram outra estrutura. Isso significa que dos 200 enunciados produzidos, em 122 os informantes empregaram *em+a/o(s)*. Tal predomínio só não é evidente no *contexto a*, visto que, 48% - 24 dos 50 enunciados realizados - foram construídos com a estrutura alvo do estudo. Nos demais contextos, sua utilização foi maior, com destaque para o *contexto c* no qual tivemos 76% de uso, ou seja, 38 dos 50 enunciados produzidos. Portanto, de modo geral, o emprego de estruturas sem a preposição *em* nas frases produzidas pelos informantes ouvintes foi 22% mais baixo nessa parte. A seguir apresentamos um comparativo do emprego da estrutura *em+a/o(s)* nos quatro contextos selecionados na primeira parte da coleta de dados.

Gráfico 1: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* na 1ª parte da coleta de dados

O Gráfico 1 destaca o comparativo entre os percentuais de utilização da estrutura *em+a/o(s)* em cada contexto. No contexto em que temos o personagem/objeto totalmente inserido dentro de outro objeto – contexto a -, o

emprego da estrutura alvo do estudo foi relativamente baixo, se comparado aos contextos c e d – contextos de superfície. No entanto, no contexto b – inserção parcial – o percentual de utilização ficou próximo ao do primeiro. Logo, evidenciamos uma maior flexibilidade na construção dos enunciados quando os contextos são de inserção, total ou parcial do objeto, em relação aos contextos onde a entidade está na superfície – sobre, fixa ou suspensa.

Apresentamos o Gráfico 2, a fim de compararmos o emprego de *em+a/o(s)* e o de outras estruturas na primeira parte da coleta.

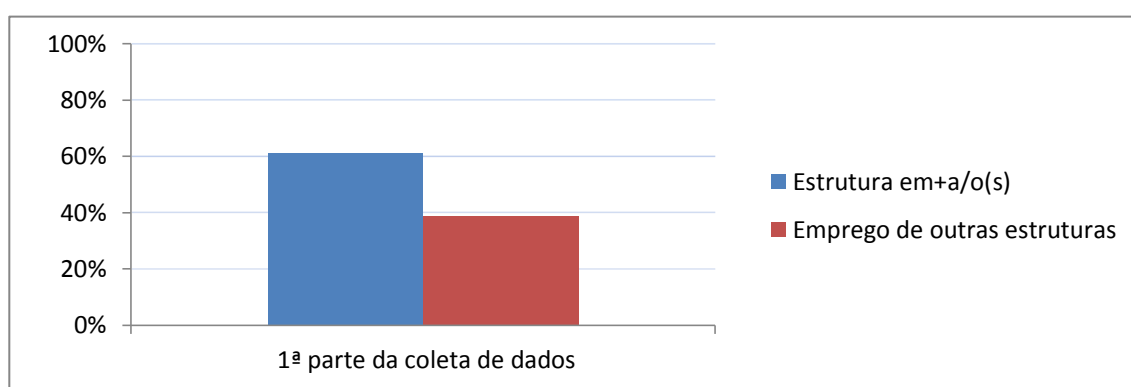


Gráfico 2: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* X Emprego de outras estruturas na 1ª parte da coleta de dados

O Gráfico 2 mostra que, embora o emprego de *em+a/o(s)* seja recorrente na amostra coletada – 61% dos enunciados possíveis -, outras estruturas, que serão especificadas no decorrer da análise, também podem ser empregadas nos contextos trabalhados.

#### 4.1.2. Análise do uso da estrutura *em+a/o(s)* na segunda parte da coleta de dados nos contextos selecionados

A seguir, o uso de *em+a/o(s)* na segunda parte da coleta de dados nos contextos selecionados. Este tópico mostra como os informantes ouvintes produziram enunciados nos mesmos contextos anteriores. Na Tabela 3, são apresentados os números brutos relativos ao emprego da estrutura alvo do estudo e os percentuais obtidos nessa parte da coleta.

Tabela 3: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – 2ª parte da coleta de dados

Contexto a	Contexto b	Contexto c	Contexto d	Total em todos os contextos
35	40	39	48	162
70%	80%	78%	96%	81%

Diferente da primeira parte da coleta de dados, nessa situação de escrita parcial dos enunciados, de antemão fornecidos, a utilização de *em+a/o(s)* foi expressiva em todos os contextos, ou seja, em 81% de todos os enunciados produzidos. Na análise individual de cada situação, no contexto d tivemos 96% de emprego, ou seja, em 48 dos 50 enunciados. No terceiro contexto (c), o uso foi de 78%, praticamente o mesmo percentual encontrado na primeira parte. A grande diferença, em relação ao primeiro instrumento de coleta, foi o uso da estrutura alvo nos contextos de inserção, *a* e *b*. Na primeira parte, tivemos, respectivamente, 48% e 52% de utilização. Na segunda parte, obtivemos percentuais de 70% e 80% de emprego da estrutura *em+a/o(s)*. Importante destacar a diferença entre a primeira e a segunda parte do instrumento de coleta. Na primeira, o informante construiu suas frases apenas observando imagens, enquanto, na segunda, além das imagens, tínhamos frases com lacunas que deveriam ser completadas. Essa diferença pode estar relacionada ao tipo de tarefa realizada: embora limitada, há maior liberdade de expressão na primeira parte do que na segunda. Na segunda parte, o fato de o informante se deparar com frases contendo espaços em branco entre algumas palavras, levou-os a empregar de modo mais regular a expressão foco do nosso trabalho.

No Gráfico 3, apresentamos o emprego da estrutura *em+a/o(s)* na segunda parte da coleta, nos diferentes contextos propostos.

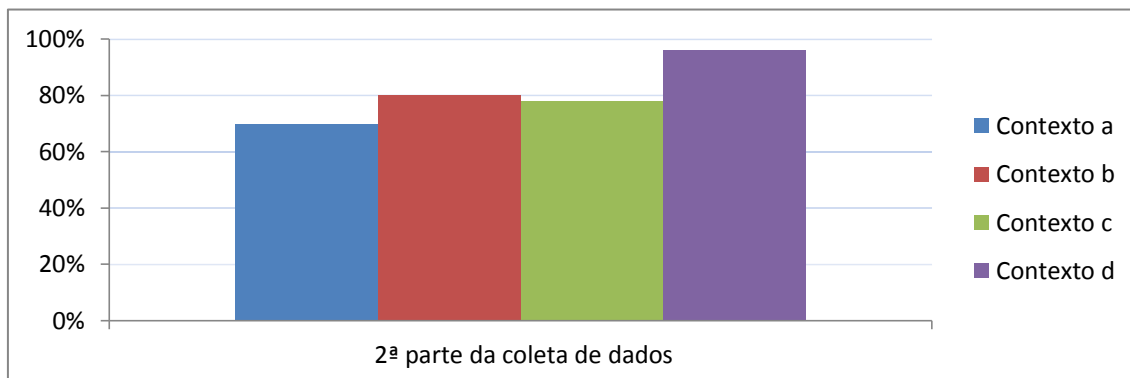


Gráfico 3: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* na 2ª parte da coleta de dados

O Gráfico 3 contém maiores percentuais de *em+a/o(s)*, comparado ao Gráfico 1. Além disso, verificamos um emprego igualmente expressivo de *em+a/o(s)* nos quatro contextos, visto que, foi empregada em mais de 60% das frases.

A seguir, apresentamos o Gráfico 4, que realiza um comparativo de *em+a/o(s)* e o de outras estruturas.

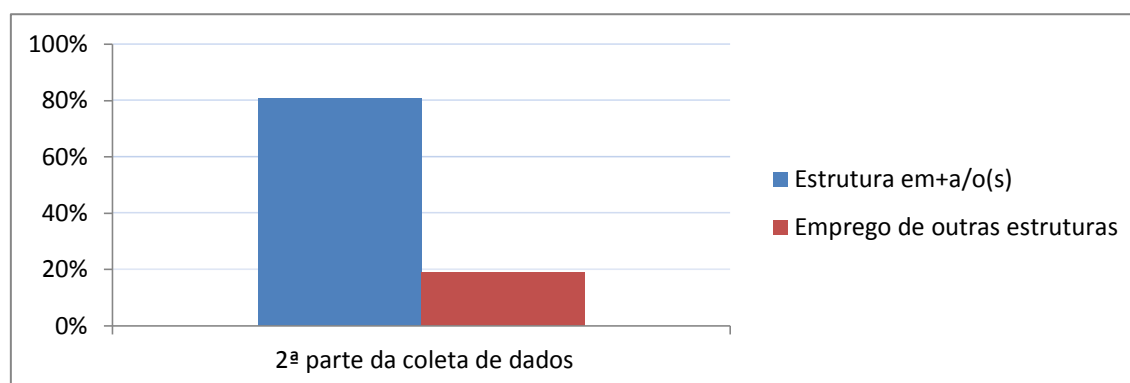


Gráfico 4: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* X Emprego de outras estruturas na 2ª parte da coleta de dados

O Gráfico 4 apresenta a diferença percentual entre o uso da estrutura *em+a/o(s)* e o emprego de outras estruturas. Enquanto os informantes utilizaram 20% outras estruturas, o emprego da estrutura alvo do estudo foi de 80%. Esses números demonstram a flexibilidade semântica da estrutura *em+a/o(s)* na escrita da LP.



#### 4.1.3. Análise do uso da estrutura *em+a/o(s)* na terceira parte da coleta de dados

Nesta parte da coleta de dados, foi apresentada, aos informantes, uma figura contendo dez objetos que tiveram suas localizações descritas. Assim, não dividimos o emprego em contextos e consideramos somente a alternância no uso de *em+a/o(s)* e o emprego de outras estruturas.

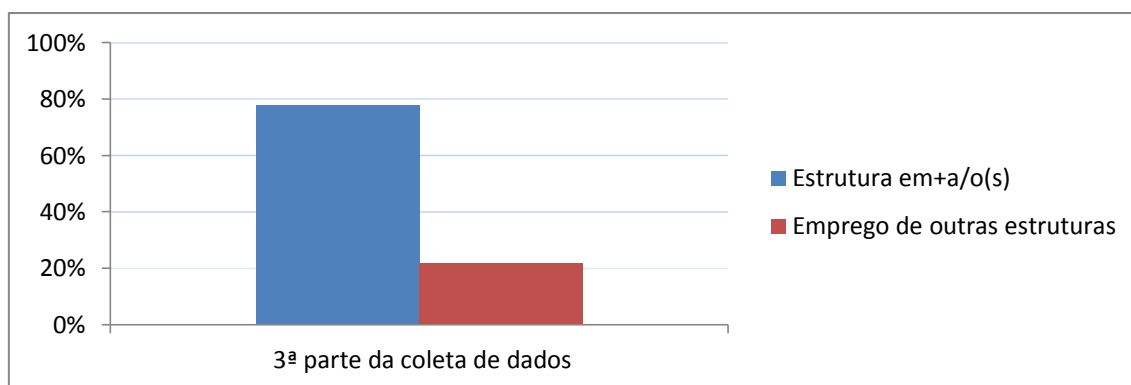


Gráfico 5: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* X Emprego de outras estruturas na 3ª parte da coleta de dados

O Gráfico 5 apresenta o comparativo entre o emprego de *em+a/o(s)* e o de outras estruturas na terceira parte da coleta de dados. As porcentagens mostram que, na terceira parte, o uso da estrutura analisada é consideravelmente alto, 78% das descrições contêm a preposição *em* sozinha ou contraída aos artigos definidos *a/o(s)* e apenas 22% empregaram outras formas de construção.

Buscamos, até aqui, reportar os empregos da estrutura *em+a/o(s)*, de modo geral, nas três partes da coleta de dados. A seguir, analisaremos os usos da estrutura em cada um dos contextos selecionados. Além disso, destacamos que a análise da terceira parte da coleta não estará presente nos próximos itens, uma vez que, não foi dividida em contextos.

#### 4.1.4. Análise da primeira e segunda partes da coleta de dados - Uso da estrutura *em+a/o(s)* em cada contexto selecionado

Neste tópico, analisaremos a utilização da estrutura *em+a/o(s)* nos enunciados produzidos pelos informantes ouvintes na primeira e na segunda partes do instrumento da coleta de dados, em cada um dos contextos selecionados. No primeiro item, apresentamos os dados obtidos no contexto em que o

personagem/objeto está completamente inserido dentro de outra entidade – contexto a. Em seguida, utilizações de *em+a/o(s)* no contexto b - em que a inserção é parcial.

Na terceira parte, as informações a respeito do contexto em que o personagem/objeto está sobre outro - contexto c. Enfim, explanaremos a respeito do contexto d - contexto em que o personagem/objeto está na superfície de outra entidade, encontrando-se suspenso ou encostado em outra entidade. Além disso, elucidamos que as análises efetuadas nesse capítulo serviram de suporte para que pudéssemos compará-las com as obtidas no capítulo relativo aos participantes surdos, grupo alvo do presente estudo.

#### 4.1.4.1. Análise do esquema de contêiner contenção – Contexto a

Nesta seção, analisaremos o contexto no qual o personagem/objeto está totalmente inserido dentro de outro objeto. Na linguística cognitiva, esse contexto é chamado de esquema imagético de *contêiner contenção*. A partir do uso de *em+a/o(s)*, por se tratar de uma estrutura polissêmica, investigaremos qual a porcentagem de uso dessa estrutura na referida situação. Na Tabela 4, o *sujeito* seguido do verbo *estar* foram grifados, pois são recorrentes quando a forma *dentro de/a/o* é empregada. Retomamos, a seguir, a explicação relativa aos códigos adotados para as imagens apresentadas nas tabelas seguintes: **F1a1<sup>a</sup>**, onde, **F1** – Primeira Figura; **a** – Contexto; **1<sup>a</sup>** – Primeira parte da coleta de dados. Além disso, conforme observamos anteriormente, o código para o informante é construído da seguinte forma: **IO1**, isto é, informante, ouvinte número 1.

Tabela 4: Enunciados produzidos no contexto a - 1<sup>a</sup> parte da coleta de dados

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
1	NA CAIXA <b>F1.a.1<sup>a</sup>/ IO1</b>	DENTRO DA CESTA <b>F2.a.1<sup>a</sup>/ IO1</b>
2	NO CHÃO DO ELEVADOR <b>F3.a.1<sup>a</sup>/ IO1</b>	<b>OS CACHORROS ESTÃO</b> DENTRO DE UMA CESTA DE VIME. <b>F2.a.1<sup>a</sup>/ IO2</b>

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
3	NA SALA DE AULA. <b>F4.a.1ª/ IO1</b>	<b>O GATO ESTÁ</b> DENTRO DE UM ELEVADOR. <b>F3.a.1ª/ IO2</b>
4	NO POTE. <b>F5.a.1ª/ IO1</b>	<b>AS BALAS ESTÃO</b> DENTRO DO POTE TRANSPARENTE COM TAMPA DE INOX. <b>F5.a.1ª/ IO2</b>
5	OS GATOS <b>ESTÃO</b> NA CAIXA DE PAPEL. <b>F1.a.1ª/ IO2</b>	DENTRO DA CAIXA. <b>F1.a.1ª/ IO3</b>
6	OS ALUNOS <b>ESTÃO</b> SENTADOS ENFILEIRADOS, NAS CADEIRAS. <b>F4.a.1ª/ IO2</b>	DENTRO DE UM CESTO. <b>F2.a.1ª/ IO3</b>
7	NO ELEVADOR. <b>F3.a.1ª/ IO3</b>	DENTRO DO VIDRO. <b>F5.a.1ª/ IO3</b>
8	NAS CADEIRAS. <b>F4.a.1ª/ IO3</b>	<b>OS GATOS ESTÃO</b> DENTRO DE UMA CAIXA DE PAPELÃO. <b>F1.a.1ª/ IO4</b>
9	O GATO <b>ESTÁ</b> NO PISO DO ELEVADOR. <b>F3.a.1ª/ IO4</b>	<b>OS CACHORROS ESTÃO</b> DENTRO DE UM CESTO. <b>F2.a.1ª/ IO4</b>
10	OS ALUNOS <b>ESTÃO</b> NA SALA DE AULA. <b>F4.a.1ª/ IO4</b>	<b>AS BALAS ESTÃO</b> DENTRO DE UM POTE. <b>F5.a.1ª/ IO4</b>
11	NA CAIXA. <b>F1.a.1ª/ IO5</b>	<b>OS GATOS ESTÃO</b> DENTRO DE UMA CAIXA DE PAPELÃO. <b>F1.a.1ª/ IO6</b>
12	NO CESTO. <b>F2.a.1ª/ IO5</b>	<b>OS CACHORROS ESTÃO</b> DENTRO DE UM CESTO DE VIME. <b>F2.a.1ª/ IO6</b>
13	NO ELEVADOR. <b>F3.a.1ª/ IO5</b>	<b>O GATO ESTÁ</b> DENTRO DE UM ELEVADOR. <b>F3.a.1ª/ IO6</b>

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
14	NA SALA DE AULA. F4.a.1ª/ IO5	<b>OS ALUNOS ESTÃO</b> DENTRO DE UMA SALA DE AULA. F4.a.1ª/ IO6
15	NO VIDRO. F5.a.1ª/ IO5	<b>AS BALAS ESTÃO</b> DENTRO DE UM POTE DE VIDRO. F5.a.1ª/ IO6
16	OS GATOS <b>ESTÃO</b> NA CAIXA DE PAPELÃO. F1.a.1ª/ IO7	<b>O GATO ESTÁ</b> DENTRO DO ELEVADOR. F3.a.1ª/ IO7
17	OS CACHORROS <b>ESTÃO</b> NO CESTO. F2.a.1ª/ IO7	<b>AS BALAS ESTÃO</b> DENTRO DO POTE DE VIDRO. F5.a.1ª/ IO7
18	OS ALUNOS <b>ESTÃO</b> NA SALA DE AULA. F4.a.1ª/ IO7	DENTRO DA CAIXA. F1.a.1ª/ IO8
19	NO ELEVADOR. F3.a.1ª/ IO8	DENTRO DA CESTA. F2.a.1ª/ IO8
20	NA SALA DE AULA. F4.a.1ª/ IO8	DENTRO DO POTE. F5.a.1ª/ IO8
21	NO CESTO. F2.a.1ª/ IO9	<b>ESTÃO</b> DENTRO DA CAIXA. F1.a.1ª/ IO9
22	O GATO <b>ESTÁ</b> NO ELEVA- DOR. F3.a.1ª/ IO10	<b>ESTÁ</b> DENTRO DO ELEVA- DOR. F3.a.1ª/ IO9
23	OS ALUNOS <b>ESTÃO</b> NA SALA DE AULA, SENTADOS NAS CADEIRAS. F4.a.1ª/ IO10	<b>ELES ESTÃO</b> DENTRO DA SALA DE AULA. F4.a.1ª/ IO9
24	-----	<b>ESTÃO</b> DENTRO DO POTE. F5.a.1ª/ IO9
25	-----	<b>OS GATOS ESTÃO</b> DENTRO DA CAIXA. F1.a.1ª/ IO10

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
26	-----	<b>OS CACHORROS ESTÃO DENTRO DA CESTA. F2.a.1ª/ IO10</b>
27	-----	<b>AS BALAS ESTÃO DENTRO DO POTE. F5.a.1ª/ IO10</b>

A partir dos enunciados apresentados na Tabela 4, notamos a flexibilidade no uso de outra estrutura do PB, especializada para dar conta das situações apresentadas. A estrutura *em+a/o(s)* concorre, assim, com outra semanticamente similar e é empregada com um percentual de 46%. Com relação à utilização dessa outras estrutura, observamos que os 27 enunciados em que não foram utilizados *em+a/o(s)*, os ouvintes empregaram a estrutura *dentro de*. A Figura F1.a.1ª, por exemplo, pode gerar enunciados diferentes como em 11A, *na caixa*, e 8B, *os gatos estão dentro de uma caixa de papelão*. Assim, analisando sintaticamente a oração 8B temos, *os gatos* exercendo a função de sujeito, o verbo *estar* que estabelece uma relação locativa entre o objeto/ personagem *os gatos*, o lugar ocupado por ele, *uma caixa de papelão* e a estrutura *dentro de* constituída pelo advérbio de lugar *dentro* e a preposição *de*.

Observamos que das 27 frases construídas com a estrutura *dentro de*, 20 contêm o verbo *estar*, ou seja, 74,1% das ocorrências. Por outro lado, apenas 39,1%, ou seja, 9 dos 23 enunciados com a estrutura *em+a/o(s)* tinham em sua constituição esse mesmo verbo e/ou um sujeito explícito. Notamos, pois, um uso recorrente do sujeito e do verbo *estar* quando os informantes utilizam *dentro de*. Os enunciados 2B, *os cachorros estão dentro de uma cesta de vime*; 3B, *o gato está dentro de um elevador* e 17B, *as balas estão dentro do pote de vidro*, por exemplo, retomam, explicitamente, fragmentos já presentes na pergunta formulada no instrumento, seguidos de *dentro de/o/a*.

Outro aspecto refere-se à preferência da utilização de *em+a/o(s)* nas estruturas que não retomam explicitamente fragmentos da pergunta do instrumento

proposto como apresentados em 21A, *no cesto*, 19A, *no elevador*, ou 20A, *na sala de aula*. Assim, notamos que construções sintáticas elaboradas de modo explícito constituem-se com a estrutura *dentro de*, principalmente.

Enunciados como *os gatos estão dentro da caixa e na caixa*, embora semanticamente iguais, pois, no segundo caso, mesmo implícitos, sujeito e verbo são inferidos, apresentam características próprias. À luz da Linguística Cognitiva, o conceito de *Frames* pode auxiliar a explicar essas características. Segundo Ferrari (2014, p. 30),

a Semântica de Frames, desenvolvida por Charles Fillmore (1975,1977, 1982, 1985), trata da estrutura semântica dos itens lexicais e construções gramaticais. O termo *Frame* designa um sistema estrutural de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência. Portanto, a interpretação de uma palavra, ou de um conjunto de palavras, requer o acesso a estruturas de conhecimento que relacionam elementos e entidades associados a cenas da experiência humana.

Na estrutura *em+a/o(s)*, por se tratar de uma estrutura mais polissêmica, ou seja, que pode dar conta de diferentes arranjos espaciais, a experiência do indivíduo e as informações disponíveis armazenadas na sua memória não são tão claras. Por outro lado, *dentro de/a/o*, por ser menos polissêmica, estaria mais próxima de ser um *frame* do contexto em que o personagem/objeto está totalmente inserido em outro.

O uso prototípico de *em+a/o(s)*, ou seja, aquele que coincide com o esquema contenção, pode ser uma explicação para o emprego da estrutura alvo. No entanto, essa explicação está vinculada a um uso mais categórico de *em+a/o(s)*, o que não ocorre nos dados coletados, pois os nativos de LP alternam as estruturas *dentro de/a/o* e *em+a/o(s)*, desejando melhor informar onde, de fato, estão as entidades (seres vivos e objetos) solicitadas na pergunta. Essas entidades estão totalmente dentro de um objeto e, portanto, *em+a/o(s)* pode não tornar isso evidente devido, justamente, ao seu caráter multifacetado, que abarca significados distintos, dependendo de sua utilização.

Assim, algumas pessoas apoiam-se no uso prototípico da expressão foco, com o esquema contêiner funcionando como frame, outras preferem explicitar esse esquema empregando a estrutura *dentro de/a/o*.

A seguir, na Tabela 5, reportamos os enunciados produzidos pelos informantes ouvintes na segunda parte da coleta de dados no contexto a. As

expressões grifadas identificam as produções dos participantes, visto que, parte das frases já estava construída, mas deveriam preencher as lacunas deixadas em branco, se julgassem necessário.

Tabela 5: Enunciados produzidos no contexto a – 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
1	<b>MUITAS PESSOAS ESTÃO NO ÔNIBUS.</b> F1.a.2ª/ IO1	<b>AS PESSOAS ESTÃO DENTRO DO ÔNIBUS.</b> F1.a.2ª/ IO2
2	<b>TRÊS CARROS NA GARAGEM.</b> F2.a.2ª/ IO1	<b>O PEIXE ESTÁ DENTRO DO AQUÁRIO.</b> (F2.3a) 2º F3.a.2ª/ IO2
3	<b>O PEIXE ESTÁ NO AQUÁRIO.</b> F3.a.2ª/ IO1	<b>É GRANDE A BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> F4.a.2ª/ IO3
4	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> F4.a.2ª/ IO1	<b>AS PESSOAS ESTÃO DENTRO DO ÔNIBUS.</b> (F2.1a) 4º F1.a.2ª/ IO4
5	<b>TODAS AS ROUPAS ESTÃO ARRUMADAS NO ARMÁRIO.</b> F5.a.2ª/ IO1	<b>É ORGANIZADA A BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> F4.a.2ª/ IO4
6	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> F2.a.2ª/ IO2	<b>O PEIXE ESTÁ DENTRO DO AQUÁRIO.</b> F3.a.2ª/ IO6
7	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> F4.a.2ª/ IO2	<b>AS ROUPAS ESTÃO DENTRO ARMÁRIO.</b> F5.a.2ª/ IO6
8	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> F5.a.2ª/ IO2	<b>AS PESSOAS ESTÃO DENTRO DO ÔNIBUS.</b> (F2.1a) 9º F1.a.2ª/ IO9
9	<b>AS PESSOAS ESTÃO NO ÔNIBUS.</b> F1.a.2ª/ IO3	<b>HÁ TRÊS CARROS DENTRO DA GARAGEM.</b> F2.a.2ª/ IO9
10	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> F2.a.2ª/ IO3	<b>O PEIXE ESTÁ DENTRO DO AQUÁRIO.</b> F3.a.2ª/ IO9

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
11	<b>O PEIXE ESTÁ NO AQUÁRIO. (F2.3a) 3º</b> <b>F3.a.2ª/ IO3</b>	<b>AS ROUPAS ESTÃO DENTRO DO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO9</b>
12	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO3</b>	<b>AS PESSOAS ESTÃO DENTRO DO ÔNIBUS.</b> <b>F1.a.2ª/ IO10</b>
13	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> <b>F2.a.2ª/ IO4</b>	<b>O PEIXE ESTÁ DENTRO DO AQUÁRIO.</b> <b>F3.a.2ª/ IO10</b>
14	<b>O PEIXE ESTÁ NO AQUÁRIO.</b> <b>F3.a.2ª/ IO4</b>	-----
15	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO4</b>	-----
16	<b>AS PESSOAS ESTÃO NO ÔNIBUS.</b> <b>F1.a.2ª/ IO5</b>	-----
17	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> <b>F2.a.2ª/ IO5</b>	-----
18	<b>O PEIXE ESTÁ NO AQUÁRIO.</b> <b>F3.a.2ª/ IO5</b>	-----
19	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> <b>F4.a.2ª/ IO5</b>	-----
20	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO5</b>	-----
21	<b>AS PESSOAS ESTÃO NO ÔNIBUS. (F2.1a) 6º</b> <b>F1.a.2ª/ IO6</b>	-----
22	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> <b>F2.a.2ª/ IO6</b>	-----
23	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> <b>F4.a.2ª/ IO6</b>	-----



Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
24	<b>AS PESSOAS ESTÃO NO ÔNIBUS.</b> <b>F1.a.2ª/ IO7</b>	-----
25	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> <b>F2.a.2ª/ IO7</b>	-----
26	<b>O PEIXE ESTÁ NO AQUÁRIO.</b> <b>F3.a.2ª/ IO7</b>	-----
27	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> <b>F4.a.2ª/ IO7</b>	-----
28	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO7</b>	-----
29	<b>MUITAS PESSOAS ESTÃO NO ÔNIBUS.</b> <b>F1.a.2ª/ IO8</b>	-----
30	<b>OS CARROS ESTÃO NA GARAGEM.</b> <b>F2.a.2ª/ IO8</b>	-----
31	<b>O PEIXE ESTÁ NO AQUÁRIO.</b> <b>F3.a.2ª/ IO8</b>	-----
32	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> <b>F4.a.2ª/ IO8</b>	-----
33	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO8</b>	-----
34	<b>É NA PRATELEIRA DA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> <b>F4.a.2ª/ IO9</b>	-----
35	<b>OS CARROS NA GARAGEM.</b> <b>F2.a.2ª/ IO10</b>	-----
36	<b>É NA BIBLIOTECA QUE ESTÃO OS LIVROS.</b> <b>F4.a.2ª/ IO10</b>	-----
37	<b>AS ROUPAS ESTÃO NO ARMÁRIO.</b> <b>F5.a.2ª/ IO10</b>	-----

Nesta parte da coleta, os informantes completaram as frases propostas. Assim, mesmo sem termos previsto esse resultado, obtivemos um maior número de utilizações de *em+a/o(s)*: 74%, 37 dos 50 enunciados possíveis.

Ademais, observamos a escolha na utilização dos artigos pelos participantes ouvintes, visto que, os informantes poderiam optar entre não preencher a(s) lacuna(s) ou completá-las com uma ou mais palavras. Entretanto, todas as lacunas foram preenchidas. Dessas, 90% das lacunas do começo de frase foram completadas com artigos, ou seja, dos 40 espaços em branco no início situados, 36 foram preenchidos com artigos definidos. Para exemplificar, trazemos os enunciados 2A, *três carros na garagem*, em que o informante IO1 utilizou o numeral *três* para completar a lacuna, e 6A, *os carros estão na garagem*, em que o informante IO2 preencheu a lacuna com o artigo definido no plural, ambos exemplos relativos à *Figura F2.a.2ª*.

Tabela 6: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – Contexto a

Contexto a 1ªParte	Contexto a 2ªParte	Total no contexto a
23	37	60
46%	74%	60%

A Tabela 6 apresenta o uso de *em+a/o(s)* na primeira e na segunda partes da coleta de dados no contexto em que o personagem/objeto está totalmente inserido dentro de outro objeto – contexto a.

Como pode ser observado no Gráfico 6, na primeira parte, como já colocamos em evidência, duas expressões competem a fim de dar conta do mesmo esquema: *em+a/o/as* e *dentro/a/o*. Na segunda parte, *em+a/o(as)* prepondera.

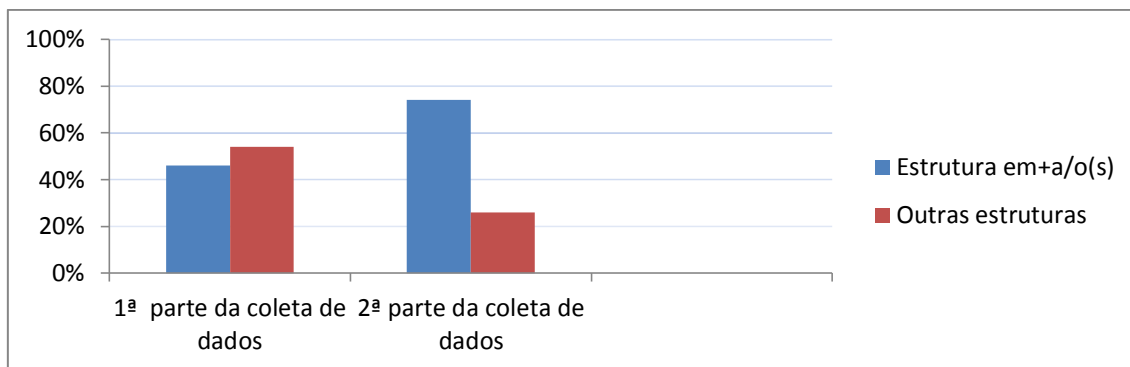


Gráfico 6: Estrutura *em+a/o(s)* X Outras estruturas – Contexto a

Ambas as estruturas ilustram usos preferenciais dos nossos informantes ouvintes para expressar o esquema de container, cuja inserção total viabiliza a relação da experiência corporal, *dentro/fora*, adquirida na interação com o ambiente. Assim, tanto uma região ou superfície delimitadas como um lugar em que se pode entrar ou sair promovem essa experiência física e a estruturação do *esquema de contêiner*. De acordo com Lakoff e Johnson (1980), esse esquema é projetado em inúmeras situações.

Uma outra explicação para o uso de *dentro de/o/a*, com a retomada e explicitação do sujeito e do verbo estar, pode ser encontrada no nível textual. Assim, a necessidade da produção de um enunciado escrito, próximo de atividades desenvolvidas em sala de aula (questão-resposta ou preenchimento de lacunas), também pode ter contribuído para a produção de enunciados escritos elaborados de modo a explicitar todos os elementos da frase. Nesse caso, a expressão *dentro de a/o(as)* foi a mais empregada. No nível conceitual, o seu uso restringe o significado do que pode ser diversamente interpretado a partir de *em+a/o(s)*.

#### 4.1.4.2. Análise do esquema de contêiner dentro-fora – contexto b

Neste item, será analisado o contexto no qual o personagem/objeto está parcialmente inserido dentro de outro objeto, em que representamos o esquema de contêiner dentro-fora. Desse modo, verificaremos o emprego da estrutura *em+a/o(s)* assim como o de outras estruturas, a fim de que possamos melhor compreender as escolhas feitas pelos informantes ouvintes na construção de enunciados.

Tabela 7: Enunciados produzidos no contexto b – 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
1	NO VASO. F1.b.1ª/ IO1	ATRÁS DO COPO. F3.b.1ª/ IO1
2	NA ÁGUA. F2.b.1ª/ IO1	<b>ESTÁ</b> DENTRO DOS LIVROS. F5.b.1ª/ IO1
3	SIM. NO BALDE. F4.b.1ª/ IO1	SIM SEI, <b>ESTÁ</b> DENTRO DA LIXEIRA PRATEADA COM FURINHOS. F4.b.1ª/ IO2
4	AS FLORES FORAM PLANTADAS EM VASOS AMARELOS. F1.b.1ª/ IO2	VASOS. F1.b.1ª/ IO3
5	A LANCHNA NAVEGA NA LAGOA. F2.b.1ª/ IO2	COPO. F3.b.1ª/ IO3
6	O CANUDO <b>ESTÁ</b> FIXADO NO MEIO DA TAMPA DO COPO. F3.b.1ª/ IO2	AS FLORES <b>ESTÃO</b> PLANTADAS DENTRO DE VASOS. F1.b.1ª/ IO4
7	NO MEIO DO LIVRO. F5.b.1ª/ IO2	O CANUDO <b>ESTÁ</b> DENTRO DE UM COPO. F3.b.1ª/ IO4
8	NA LAGOA. F2.b.1ª/ IO3	O GUARDA CHUVA <b>ESTÁ</b> DENTRO DE UM VASO. F4.b.1ª/ IO4
9	NO CESTO. F4.b.1ª/ IO3	OS MARCADORES <b>ESTÃO</b> MARCANDO UMA PÁGINA DE UM LIVRO. F5.b.1ª/ IO4
10	NOS LIVROS. F5.b.1ª/ IO3	CAPA DO LIVRO. F5.b.1ª/ IO5
11	A LANCHNA NAVEGA NO RIO. F2.b.1ª/ IO4	AS FLORES FORAM PLANTADAS DENTRO DE VASOS DE CERÂMICA. F1.b.1ª/ IO6
12	NOS VASOS. F1.b.1ª/ IO5	A LANCHNA NAVEGA SOBRE A ÁGUA. F2.b.1ª/ IO6
13	NA LAGOA. F2.b.1ª/ IO5	O CANUDO <b>ESTÁ</b> DENTRO DE UM RECIPIENTE COM TAMPA. F3.b.1ª/ IO6
14	NO COPO. F3.b.1ª/ IO5	O GUARDA-CHUVA <b>ESTÁ</b> DENTRO DE UM BALDE. F4.b.1ª/ IO6

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
15	NO CESTO. F4.b.1ª/ IO5	OS MARCADORES <b>ESTÃO</b> DENTRO DO LIVRO. F5.b.1ª/ IO6
16	AS FLORES FORAM PLANTADAS NOS VASOS. F1.b.1ª/ IO7	O GUARDA-CHUVA <b>ESTÁ</b> DENTRO DO BALDE. F4.b.1ª/ IO7
17	A LANCHA NAVEGA NA ÁGUA. F2.b.1ª/ IO7	<b>ESTÃO</b> ENTRE AS FOLHAS. F5.b.1ª/ IO8
18	O CANUDO ESTÁ NO COPO. F3.b.1ª/ IO7	FORAM PLANTADAS DENTRO DOS VASOS. F1.b.1ª/ IO9
19	OS MARCADORES <b>ESTÃO</b> NO LIVRO. F5.b.1ª/ IO7	<b>ESTÁ</b> DENTRO DO COPO. F3.b.1ª/ IO9
20	NOS VASOS. F1.b.1ª/ IO8	<b>ESTÁ</b> DENTRO DO PORTA GUARDA-CHUVAS. F4.b.1ª/ IO9
21	NO RIO. F2.b.1ª/ IO8	O CANUDO <b>ESTÁ</b> DENTRO DO COPO. F3.b.1ª/ IO10
22	NO COPO. F3.b.1ª/ IO8	O GUARDA-CHUVA <b>ESTÁ</b> DENTRO DO POTE. F4.b.1ª/ IO10
23	NO PORTA GUARDA - CHUVA. F4.b.1ª/ IO8	-----
24	NAVEGA NO MAR. F2.b.1ª/ IO9	-----
25	<b>ESTÃO</b> NO LIVRO. F5.b.1ª/ IO9	-----
26	AS FLORES FORAM PLANTADAS EM VASOS. F1.b.1ª/ IO10	-----
27	A LANCHA <b>ESTÁ</b> NAVE- GANDO NO ARROIO. F2.b.1ª/ IO10	-----
28	OS MARCADORES <b>ESTÃO</b> NO LIVRO. F5.b.1ª/ IO10	-----

Relativo ao contexto no qual o personagem/objeto está parcialmente inserido dentro de outro, a partir dos enunciados apresentados na Tabela 6, analisamos o

aumento no emprego da estrutura *em+a/o(s)* de 46%, no contexto a, para 56% de utilização no contexto b. Em 9B, os *marcadores estão marcando uma página de um livro*, o informante IO4 não utiliza a estrutura *em+a/o(s)* tampouco *dentro de*, descrevendo a Figura (F5.b.1ª) de outra forma. Desse modo, o uso de *dentro de/a/o* obteve um percentual de 28% enquanto outras expressões, como por exemplo, *sobre e entre*, alcançaram 16%

Além disso, 1A, *no vaso*, 2A, *na água*, e 8A, *na lagoa*, demonstram que a preferência na utilização de *em+a/o(s)* em estruturas mais simples também se manteve em destaque. Dos 28 enunciados em que encontramos a estrutura *em+a/o(s)*, 17 foram produzidos com estruturas do tipo *em+a/o(s) + local* em que o objeto/personagem está inserido, ou seja, 60,7%.

A seguir, na Tabela 8, encontram-se os enunciados produzidos pelos informantes ouvintes na segunda parte da coleta de dados no contexto b. As expressões grifadas nos enunciados identificam as produções dos participantes, visto que, parte das frases estava construída.

Tabela 8: Enunciados produzidos no contexto b – 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
1	<b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> F1.b.2ª/ IO1	<b>O PINCEL ESTÁ SOBRE AS LATAS DE TINTA.</b> F3.b.2ª/ IO3
2	TODAS <b>AS PLANTAS ESTÃO NOS VASOS.</b> F2.b.2ª/ IO1	PEDRO <b>RETIRE O PENDRIVE DO NOTEBOOK.</b> F4.b.2ª/ IO3
3	<b>O PINCEL ESTÁ NA TINTA.</b> F3.b.2ª/ IO1	ELE COLOCOU MUITO SORVETE <b>DENTRO DAS CASQUINHAS.</b> F5.b.2ª/ IO3
4	PEDRO <b>VERIFICA O PENDRIVE NO NOTEBOOK.</b> F4.b.2ª/ IO1	<b>O PINCEL ESTÁ SUJO DE TINTA.</b> F3.b.2ª/ IO4
5	ELE COLOCOU MUITO SORVETE <b>NAS CASQUINHAS.</b> F5.b.2ª/ IO1	TODAS <b>AS PLANTAS ESTÃO DENTRO DOS VASOS.</b> F2.b.2ª/ IO6
6	<b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> F1.b.2ª/ IO2	<b>O PINCEL ESTÁ COM TINTA.</b> (F2.3b) 6O F3.b.2ª/ IO6
7	TODAS <b>AS PLANTAS ESTÃO NOS VASOS.</b>	<b>O PINCEL ESTÁ COM TINTA.</b> F3.b.2ª/ IO8

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
8	<p><b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO2</b></p> <p><b>O PINCEL ESTÁ NA TINTA.</b> <b>F3.b.2<sup>ª</sup>/ IO2</b></p>	<p><b>A CHAVE ESTÁ DENTRO DA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO9</b></p>
9	<p><b>PEDRO INSERIU O PENDRIVE NO NOTEBOOK.</b> <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO2</b></p>	<p><b>TODAS AS PLANTAS ESTÃO DENTRO DOS VASOS.</b> <b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO9</b></p>
10	<p><b>ELE COLOCOU MUITO SORVETE NAS CASQUINHAS.</b> <b>F5.b.2<sup>ª</sup>/ IO2</b></p>	<p><b>O PINCEL ESTÁ SOBRE AS LATAS DE TINTA.</b> <b>F3.b.2<sup>ª</sup>/ IO9</b></p>
11	<p><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO3</b></p>	<p>-----</p>
12	<p><b>TODAS AS PLANTAS ESTÃO PLANTADAS NOS VASOS.</b> <b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO3</b></p>	<p>-----</p>
13	<p><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO4</b></p>	<p>-----</p>
14	<p><b>TODAS AS PLANTAS ESTÃO NOS VASOS.</b> <b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO4</b></p>	<p>-----</p>
15	<p><b>PEDRO COLOCOU O PENDRIVE NO NOTEBOOK.</b> <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO4</b></p>	<p>-----</p>
16	<p><b>ELE COLOCOU MUITO SORVETE NAS CASQUINHAS.</b> <b>F5.b.2<sup>ª</sup>/ IO4</b></p>	<p>-----</p>
17	<p><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO5</b></p>	<p>-----</p>
18	<p><b>TODAS AS PLANTAS ESTÃO EM VASOS.</b> <b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO5</b></p>	<p>-----</p>
19	<p><b>O PINCEL ESTÁ NA TINTA.</b> <b>F3.b.2<sup>ª</sup>/ IO5</b></p>	<p>-----</p>
20	<p><b>PEDRO COLOCOU O PENDRIVE NO NOTEBOOK.</b> <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO5</b></p>	<p>-----</p>
21	<p><b>ELE COLOCOU MUITO SORVETE NAS CASQUINHAS.</b></p>	<p>-----</p>

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
22	<p><b>F5.b.2<sup>ª</sup>/ IO5</b></p> <p><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO6</b></p>	-----
23	<p>PEDRO <b>COLOCOU</b> O PENDRIVE <b>NO</b> NOTEBOOK. <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO6</b></p>	-----
24	<p>ELE COLOCOU MUITO SORVETE <b>NAS</b> CASQUINHAS. <b>F5.b.2<sup>ª</sup>/ IO6</b></p>	-----
25	<p><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO7</b></p>	-----
26	<p>TODAS <b>AS</b> PLANTAS ESTÃO <b>NOS</b> VASOS. <b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO7</b></p>	-----
27	<p><b>O</b> PINCEL ESTÁ <b>NA</b> TINTA. <b>F3.b.2<sup>ª</sup>/ IO7</b></p>	-----
28	<p>PEDRO <b>COLOCOU</b> O PENDRIVE <b>NO</b> NOTEBOOK. <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO7</b></p>	-----
29	<p>ELE COLOCOU MUITO SORVETE <b>NAS</b> CASQUINHAS. <b>F5.b.2<sup>ª</sup>/ IO7</b></p>	-----
30	<p><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b> <b>F1.b.2<sup>ª</sup>/ IO8</b></p>	-----
31	<p>TODAS <b>AS</b> PLANTAS ESTÃO <b>NOS</b> VASOS. <b>F2.b.2<sup>ª</sup>/ IO8</b></p>	-----
32	<p>PEDRO <b>COLOCOU</b> O PENDRIVE <b>NO</b> NOTEBOOK. <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO8</b></p>	-----
33	<p>ELE COLOCOU MUITO SORVETE <b>NAS</b> CASQUINHAS. <b>F5.b.2<sup>ª</sup>/ IO8</b></p>	-----
34	<p>PEDRO <b>INSERIU</b> O PENDRIVE <b>NO</b> NOTEBOOK. <b>F4.b.2<sup>ª</sup>/ IO9</b></p>	-----
35	<p>ELE COLOCOU MUITO SORVETE <b>NA</b> CASQUINHAS.</p>	-----



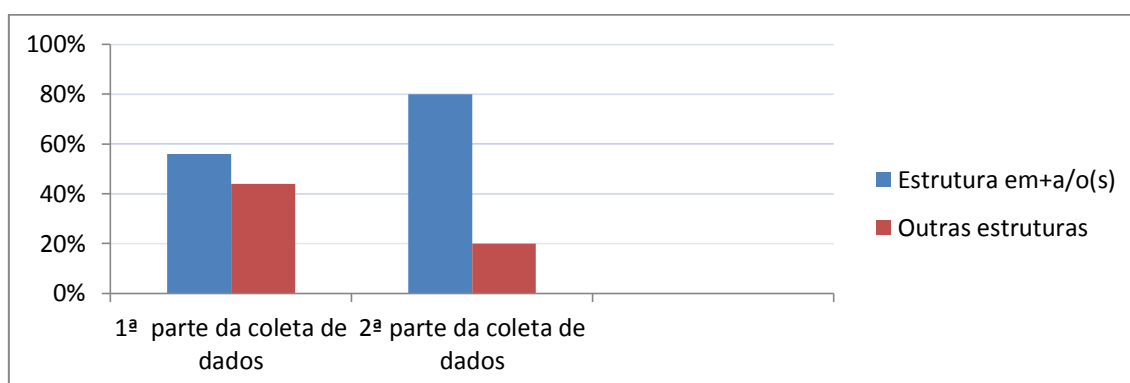
Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
36	<p style="text-align: center;"><b>F5.b.2ª/ IO9</b></p> <p style="text-align: center;"><b>A CHAVE ESTÁ NA FECHADURA.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>F1.b.2ª/ IO10</b></p>	-----
37	<p style="text-align: center;">TODAS <b>AS</b> PLANTAS ESTÃO <b>NOS</b> VASOS.</p> <p style="text-align: center;"><b>F2.b.2ª/ IO10</b></p>	-----
38	<p style="text-align: center;"><b>O</b> PINCEL ESTÁ <b>NOS</b> <b>LATÕES</b> DE TINTA.</p> <p style="text-align: center;"><b>F3.b.2ª/ IO10</b></p>	-----
39	<p style="text-align: center;">PEDRO <b>ENFIOU</b> O <b>PENDRIVE</b> <b>NO</b> NOTEBOOK.</p> <p style="text-align: center;"><b>F4.b.2ª/ IO10</b></p>	-----
40	<p style="text-align: center;">ELE COLOCOU MUITO <b>SORVETE</b> <b>NAS</b> CASQUINHAS.</p> <p style="text-align: center;"><b>F5.b.2ª/ IO10</b></p>	-----

Analisando os enunciados expostos na Tabela 8, os quais foram produzidos pelos participantes ouvintes na segunda parte da coleta de dados, verificamos um aumento no número de emprego da estrutura *em+a/o(s)* em comparação ao contexto de inserção total do personagem/objeto em outro objeto. O percentual de utilização da estrutura alvo do estudo foi de 74% no contexto em que o personagem/objeto está parcialmente inserido em outro, obtivemos um total de 80% no uso de *em+a/o(s)*. Conseqüentemente, ocorreu uma diminuição no emprego de outras estruturas: de 26%, no contexto a, para 20%, no contexto b. Além disso, a utilização dos artigos definidos se manteve expressiva com 100% de utilização na construção dos enunciados.

Tabela 9: Emprego da estrutura em+a/o(s) – Contexto b

Contexto b 1ªParte	Contexto b 2ªParte	Total no contexto b
28	40	68
56%	80%	68%

A Tabela 9 apresenta o uso de *em+a/o(s)* na primeira e na segunda partes da coleta de dados no contexto em que o personagem/objeto está parcialmente inserido dentro de outro objeto – contexto b. Observamos um aumento na utilização da estrutura *em+a/o(s)* quando comparada ao seu emprego no contexto a, como ilustra o Gráfico 7.

Gráfico 7: Estrutura *em+a/o(s)* X Outras estruturas – Contexto b

Embora os contextos a e b sejam de inserção, total e parcial, respectivamente, constatamos algumas diferenças a partir dos dados apresentados. No contexto a, por exemplo, verificamos um equilíbrio entre a utilização de *em+a/o(s)* e a de outras estruturas. Inclusive, na primeira parte da coleta desse contexto, a estrutura *dentro de/a/o* foi mais utilizada em comparação à estrutura *em+a/o(s)*. Em contrapartida, no contexto b, o percentual de emprego de *em+a/o(s)* aumentou. Na primeira parte, de 46% no contexto a, para 56% no contexto b e, na segunda parte da coleta de dados, de 74% para 80%.

Na primeira parte da coleta de dados, as duas expressões continuam concorrendo. De fato, por mais que outra(s) estrutura(s) tenha(m) surgido, ela(s) é/são pouco empregadas. No contexto a, verificaram-se 46% de uso da estrutura

*em+a/o(s)* e 54% de outras estruturas; no contexto b, houve 56% de emprego de *em+a/o(s)* e 44% o de outras estruturas. O uso quase exclusivo de *em+a/o(s)*, na segunda parte do instrumento, parece, como no contexto a, estar relacionado com o modo como ele foi montado, deixando pouca margem para outras construções.

Nos tópicos seguintes analisaremos os contextos c e d os quais denominamos contextos de superfície.

#### 4.1.4.3. Análise do esquema de contêiner superfície horizontal – Contexto c

A seguir analisaremos a utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto em que o personagem/objeto está sobre outro objeto, descrevendo o esquema de contêiner *superfície horizontal*.

A Tabela 10 apresenta os enunciados elaborados a partir da primeira parte da coleta de dados. Neste contexto, os informantes ouvintes utilizaram, significativamente, três estruturas contendo a preposição *em* – *em+a/o(s)*, *em+cima*, *em+uma*. Assim, a fim de analisarmos esse contexto, trataremos essas estruturas como *em+complemento*.

Tabela 10: Enunciados produzidos no contexto c – 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
1	NO CARRO. F1.c.1ª/ IO1	NÃO. F3.c.1ª/ IO1
2	NA CADEIRA. F2.c.1ª/ IO1	CADEIRA VERDE. F2.c.1ª/ IO3
3	NO MURO. F4.c.1ª/ IO1	TETO DO CARRO. F1.c.1ª/ IO5
4	NA MESA. F5.c.1ª/ IO1	NÃO. F3.c.1ª/ IO5
5	O GATO SIAMÊS ESTÁ NO CAPÔ DO CARRO CINZA. F1.c.1ª/ IO2	O GATO ESTÁ DEITADO SOBRE O CAPÔ DE UM CARRO. F1.c.1ª/ IO6

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
6	O GATO AMARELO ESTÁ SENTADO, DE PERNAS ABERTAS, EM UMA CADEIRA DE PLÁSTICO VERDE. <b>F2.c.1ª/ IO2</b>	O GATO ESTÁ SOBRE UM MURO. <b>F4.c.1ª/ IO6</b>
7	O GATO NÃO ESTÁ ATRÁS DO CARRO E SIM NO BANCO DA MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO2</b>	O BOLO ESTÁ SOBRE A MESA. <b>F5.c.1ª/ IO6</b>
8	O GATO ESTÁ ENCIMA DO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO2</b>	NÃO ESTÁ. <b>F3.c.1ª/ IO8</b>
9	O BOLO ESTÁ NO CENTRO DA MESA. <b>F5.c.1ª/ IO2</b>	SOBRE A MESA. <b>F5.c.1ª/ IO8</b>
10	EM CIMA DO CARRO. <b>F1.c.1ª/ IO3</b>	O GATO ESTÁ SOBRE A MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO10</b>
11	NÃO, EM CIMA DE UMA MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO3</b>	O BOLO ESTÁ SOBRE A MESA. <b>F5.c.1ª/ IO10</b>
12	NO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO3</b>	-----
13	NA MESA. <b>F5.c.1ª/ IO3</b>	-----
14	O GATO ESTÁ ENCIMA DE UM CARRO. <b>F1.c.1ª/ IO4</b>	-----
15	O GATO AMARELO ESTÁ SENTADO EM UMA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO4</b>	-----
16	O GATO NÃO ESTÁ SENTADO NO BANCO DE UMA MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO4</b>	-----
17	O GATO ESTÁ ENCIMA DE UM MURO. <b>F4.c.1ª/ IO4</b>	-----
18	O BOLO ESTÁ ENCIMA DA MESA. <b>F5.c.1ª/ IO4</b>	-----
19	NA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO5</b>	-----
20	NO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO5</b>	-----

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
21	NA MESA. <b>F5.c.1ª/ IO5</b>	-----
22	O GATO AMARELO ESTÁ SENTADO EM UMA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO6</b>	-----
23	O GATO ESTÁ EM CIMA DE UMA MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO6</b>	-----
24	GATO ESTÁ DEITADO NO CAPÔ DE UM CARRO. <b>F1.c.1ª/ IO7</b>	-----
25	O GATO AMARELO ESTÁ SENTADO NA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO7</b>	-----
26	O GATO ESTÁ EM CIMA DE UMA MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO7</b>	-----
27	O GATO ESTÁ NO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO7</b>	-----
28	O BOLO ESTÁ EM CIMA MESA. <b>F5.c.1ª/ IO7</b>	-----
29	EM CIMA DO CARRO. <b>F1.c.1ª/ IO8</b>	-----
30	NA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO8</b>	-----
31	EM CIMA DO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO8</b>	-----
32	ESTÁ EM CIMA DO CARRO. <b>F1.c.1ª/ IO9</b>	-----
33	NUM CÔMODO INTERNO, SENTADO EM UMA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO9</b>	-----
34	PODE ESTAR, MAS TAMBÉM ESTÁ EM CIMA DE UMA MOTO. <b>F3.c.1ª/ IO9</b>	-----
35	ELE ESTÁ EM CIMA DO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO9</b>	-----
36	ESTÁ EM CIMA DA MESA, NO CENTRO DELA. <b>F5.c.1ª/ IO9</b>	-----

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
37	O GATO ESTÁ EM CIMA DO CARRO. <b>F1.c.1ª/ IO10</b>	-----
38	O GATO AMARELO ESTÁ SENTADO NA CADEIRA. <b>F2.c.1ª/ IO10</b>	-----
39	O GATO ESTÁ EM CIMA DO MURO. <b>F4.c.1ª/ IO10</b>	-----

A Tabela 10 mostra a utilização de quatro tipos de estruturas para a construção dos enunciados no contexto em que o personagem/objeto está na superfície de outro objeto. Embora 78% dos enunciados tenham sido construídos com a preposição *em*, diferentemente dos contextos de inserção nos quais a estrutura *em+a/o(s)* foi predominante, no contexto *c*, obtivemos três estruturas formadas a partir da preposição *em*. Logo, dos 39 enunciados produzidos com a preposição *em*, 46,1% dos informantes empregaram a estrutura *em+a/o(s)*, 43,6% utilizaram *em+cima* e 10,3% usaram a estrutura *em+uma*. Em 1A, *no carro*; e 2A, *na cadeira*, temos exemplos da utilização de *em+a/o(s)*. Para exemplificar o uso da estrutura *em+cima*, trazemos os enunciados 11A, *não, em cima de uma moto*, e 14A, *o gato está encima de um carro*. Enfim, os enunciados, 6A, *o gato amarelo está sentado, de pernas abertas, em uma cadeira de plástico verde*, e 22A, *o gato amarelo está sentado em uma cadeira*, demonstram a utilização de *em+uma*. Entretanto, apesar da divisão no uso de *em*, apenas 22% do total de enunciados produzidos empregaram uma estrutura sem essa preposição. Dos 50 enunciados possíveis, 11 utilizaram outras estruturas, dentre os quais 54,5% empregaram a preposição *sobre*.

A seguir, na Tabela 11, estão os enunciados produzidos pelos informantes ouvintes na segunda parte da coleta de dados no contexto *c*. As expressões grifadas nos enunciados identificam as produções dos participantes, visto que, parte das frases estava construída. Assim como na primeira etapa da coleta, aqui também optamos por nomear as estruturas com a preposição *em* como *em+complemento*.

Tabela 11: Enunciados produzidos no contexto c – 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
1	<b>DUAS PANELAS ESTÃO NA MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO1</b>	<b>AS PANELAS ESTÃO SOBRE A MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO2</b>
2	COLOCARAM OS LIVROS <b>NA MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO1</b>	COLOCARAM OS LIVROS <b>SOBRE A MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO2</b>
3	<b>NO SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO1</b>	O <b>CACHORRO DEITOU SOBRE O SOFÁ.</b> <b>F4.c.2ª/ IO2</b>
4	O <b>CACHORRO DEITOU NO SOFÁ.</b> <b>F4.c.2ª/ IO1</b>	COLOCARAM OS LIVROS <b>SOBRE A MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO3</b>
5	HÁ CAMISAS <b>COLORIDAS NA PRATELEIRA.</b> <b>F5.c.2ª/ IO1</b>	<b>AS PANELAS ESTÃO SOBRE A MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO5</b>
6	<b>NO SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO2</b>	COLOCARAM OS LIVROS <b>SOBRE MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO6</b>
7	HÁ CAMISAS <b>NA PRATEIRA.</b> <b>F5.c.2ª/ IO2</b>	<b>NESSE SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO6</b>
8	<b>AS PANELAS ESTÃO NA A MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO3</b>	<b>AS PANELAS ESTÃO SOBRE A MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO8</b>
9	<b>NO SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO3</b>	COLOCARAM OS LIVROS <b>SOBRE A MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO8</b>
10	O <b>CACHORRO DEITOU NO SOFÁ.</b> <b>F4.c.2ª/ IO3</b>	<b>AS PANELAS ESTÃO SOBRE A MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO9</b>
11	HÁ CAMISAS <b>ESTÃO NA PRATEIRA.</b> <b>F5.c.2ª/ IO3</b>	COLOCARAM OS LIVROS <b>SOBRE A MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO10</b>
12	<b>AS PANELAS ESTÃO NA MESA.</b> <b>F1.c.2ª/ IO4</b>	-----
13	COLOCARAM OS LIVROS <b>NA MESA.</b> <b>F2.c.2ª/ IO4</b>	-----
14	<b>NO SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO4</b>	-----
15	O <b>CACHORRO DEITOU NO SOFÁ.</b> <b>F4.c.2ª/ IO4</b>	-----

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
16	HÁ CAMISAS <b>NA</b> PRATELEIRA. F5.c.2ª/ IO4	-----
17	COLOCARAM OS LIVROS <b>NA</b> MESA. F2.c.2ª/ IO5	-----
18	<b>NO</b> SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO. F3.c.2ª/ IO5	-----
19	O <b>CACHORRO</b> DEITOU <b>NO</b> SOFÁ. F4.c.2ª/ IO5	-----
20	HÁ CAMISAS <b>NA</b> PRATELEIRA. (F2.5c) 50	-----
21	<b>AS</b> PANELAS ESTÃO <b>NA</b> MESA. F1.c.2ª/ IO6	-----
22	O <b>CACHORRO</b> DEITOU <b>NO</b> SOFÁ. F4.c.2ª/ IO6	-----
23	HÁ CAMISAS <b>DIFERENTES NA</b> PRATELEIRA. F5.c.2ª/ IO6	-----
24	<b>AS</b> PANELAS ESTÃO <b>NA</b> MESA. F1.c.2ª/ IO7	-----
25	COLOCARAM OS LIVROS <b>NA</b> MESA. F2.c.2ª/ IO7	-----
26	<b>NO</b> SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO. F3.c.2ª/ IO7	-----
27	O <b>CACHORRO</b> DEITOU <b>NO</b> SOFÁ. F4.c.2ª/ IO7	-----
28	HÁ CAMISAS <b>MUITAS NA</b> PRATELEIRA. F5.c.2ª/ IO7	-----
29	<b>NO</b> SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO. F3.c.2ª/ IO8	-----
30	O <b>CACHORRO</b> DEITOU <b>NO</b> SOFÁ. F4.c.2ª/ IO8	-----
31	HÁ CAMISAS <b>NA</b> PRATELEIRA. F5.c.2ª/ IO8	-----
32	COLOCARAM OS LIVROS <b>EM</b> <b>CIMA DA</b> MESA. F2.c.2ª/ IO9	-----



Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
33	<b>NO SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO9</b>	-----
34	<b>O CACHORRO DEITOU EM CIMA DO SOFÁ.</b> <b>F4.c.2ª/ IO9</b>	-----
35	HÁ CAMISAS <b>NA</b> PRATELEIRA. <b>F5.c.2ª/ IO9</b>	-----
36	<b>AS</b> PANELAS ESTÃO <b>NA</b> MESA. <b>F1.c.2ª/ IO10</b>	-----
37	<b>NO SHOW NÃO HÁ CONFUSÃO.</b> <b>F3.c.2ª/ IO10</b>	-----
38	<b>O CACHORRO DEITOU NO</b> SOFÁ. <b>F4.c.2ª/ IO10</b>	-----
39	HÁ CAMISAS <b>NA</b> PRATELEIRA. <b>F5.c.2ª/ IO10</b>	-----

Conforme os contextos anteriores, na segunda parte da coleta de dados, os números de emprego de estruturas com a preposição *em* são mais expressivos se comparados à utilização de outras formas. A Tabela 11 acima apresenta 39 enunciados constituídos a partir de *em*, ou seja, 78%. Desses, 74% dos informantes usaram *em+a/o(s)* e 4% *em+cima*. O percentual de utilizações de estruturas sem a preposição *em* foi de 22%. Dessas ocorrências, formadas de estruturas outras, 20% contêm a preposição *sobre* na construção das frases. A seguir, a Tabela 12 apresenta os números que comparam o emprego da estrutura *em+a/o(s)* na primeira e segunda partes da coleta de dados.

Tabela 12: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – Contexto c

Contexto c 1ªParte	Contexto c 2ªParte	Total no contexto c
39	39	78
78%	78%	78%

No contexto de superfície horizontal, a utilização da preposição *em* manteve-se expressiva nas duas partes da coleta de dados, mas originou a produção de construções distintas, pois foi empregada seguida de *cima* e *uma*.

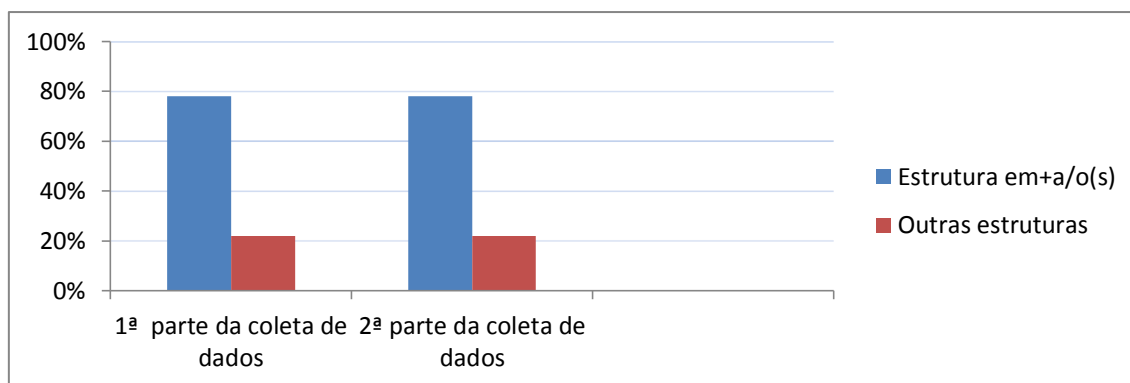


Gráfico 8: Estrutura *em+a/o(s)* X Outras estruturas – Contexto c

O Gráfico 8 demonstra a expressiva utilização da estrutura *em+complemento* nas partes 1 e 2 da coleta de dados.

#### 4.1.4.4. Análise do esquema de contêiner superfície vertical-horizontal - Contexto d

Nesta parte, analisaremos a utilização de *em+a/o(s)* no contexto em que o personagem/objeto está na superfície/suspensão de/em algo, descrevendo o esquema de *contêiner superfície vertical-horizontal*. Os ouvintes utilizaram duas estruturas contendo a preposição *em* – *em+a/o(s)* e *em+uma*. Assim, na Tabela 13, denominaremos essas estruturas de *em+complemento*.

Tabela 13: Enunciados produzidos no contexto d – 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
1	NA PAREDE. F1.d.1ª/ IO1	ESCONDE O ROSTO. F5.d.1ª/ IO1
2	NA PAREDE. F2.d.1ª/ IO1	OS QUADROS COLORIDOS FORAM DISPOSTOS AO REDOR DA LUMINÁRIA BRANCA. F1.d.1ª/ IO2

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
3	NO ROSTO DA BONECA. <b>F3.d.1ª/ IO1</b>	O HOMEM ESTÁ COM AS DUAS MÃOS SOBRE O ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO2</b>
4	NA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO1</b>	PAREDE. <b>F1.d.1ª/ IO3</b>
5	A TELEVISÃO ESTÁ FIXADA NO CENTRO DA PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO2</b>	PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO3</b>
6	OS ÓCULOS DA MENINA NÃO ESTÃO DENTRO DA GAVETA E SIM NO ROSTO DELA. <b>F3.d.1ª/ IO2</b>	COBRE O ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO3</b>
7	O DESENHO FOI PINTADO NA PARTE SUPERIOR DA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO2</b>	NÃO SEI. <b>F3.d.1ª/ IO4</b>
8	NÃO, NO ROSTO E BONECA. <b>F3.d.1ª/ IO3</b>	O HOMEM ESTÁ ESCONDENDO O ROSTO COM AS MÃOS. <b>F5.d.1ª/ IO4</b>
9	NA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO3</b>	NÃO. <b>F3.d.1ª/ IO5</b>
10	OS QUADROS ESTÃO COLOCADOS NA PAREDE ENVOLTA DE UMA LUMINÁRIA. <b>F1.d.1ª/ IO4</b>	ESCONDE O ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO5</b>
11	A TELEVISÃO ESTÁ PRESA EM UMA PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO4</b>	O HOMEM COLOCOU AS MÃOS SOBRE O ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO6</b>
12	O DESENHO FOI PINTADO EM UMA PAREDE DO QUARTO. <b>F4.d.1ª/ IO4</b>	NÃO ESTÃO. <b>F3.d.1ª/ IO8</b>
13	NA PAREDE. <b>F1.d.1ª/ IO5</b>	ESCONDEU O ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO8</b>
14	NA PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO5</b>	PODEM ESTAR SIM. <b>F3.d.1ª/ IO9</b>
15	NA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO5</b>	ELE ESCONDE SEU ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO9</b>
16	OS QUADROS FORAM COLOCADOS NA PAREDE AO REDOR DE UMA LUMINÁRIA. <b>F1.d.1ª/ IO6</b>	OS QUADROS FORAM COLOCADOS AO REDOR DA LUMINÁRIA. <b>F1.d.1ª/ IO10</b>

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
17	A TELEVISÃO ESTÁ PENDURADA NA PAREDE DA SALA. <b>F2.d.1ª/ IO6</b>	-----
18	NÃO, O ÓCULOS DA MENINA ESTÁ NO ROSTO DE UMA BONECA. <b>F3.d.1ª/ IO6</b>	-----
19	O DESENHO FOI PINTADO EM UMA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO6</b>	-----
20	OS QUADROS FORAM COLOCADOS NA PAREDE. <b>F1.d.1ª/ IO7</b>	-----
21	A TELEVISÃO ESTÁ PENDURADA NA PAREDE DA SALA. <b>F2.d.1ª/ IO7</b>	-----
22	NÃO, O ÓCULOS ESTÁ NO ROSTO DA BONECA. <b>F3.d.1ª/ IO7</b>	-----
23	O DESENHO FOI PINTADO NA PAREDE DO QUARTO. <b>F4.d.1ª/ IO7</b>	-----
24	O HOMEM COLOCOU AS MÃOS NO ROSTO. <b>F5.d.1ª/ IO7</b>	-----
25	NA PAREDE. <b>F1.d.1ª/ IO8</b>	-----
26	NA PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO8</b>	-----
27	NOS TIJOLOS DA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO8</b>	-----
28	FORAM COLOCADOS NA PAREDE. <b>F1.d.1ª/ IO9</b>	-----
29	ESTÁ NA PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO9</b>	-----
30	FOI PINTADO NA PAREDE. <b>F4.d.1ª/ IO9</b>	-----
31	A TELEVISÃO ESTÁ NA SALA, PENDURADA NA PAREDE. <b>F2.d.1ª/ IO10</b>	-----

Enunciado	Em+Complemento – (A)	Outras estruturas – (B)
32	NÃO, OS ÓCULOS ESTÃO NO ROSTO DA MENINA. F3.d.1ª/ IO10	-----
33	O DESENHO FOI PINTADO NA PAREDE. F4.d.1ª/ IO10	-----
34	O HOMEM ESTÁ COM AS MÃOS NO ROSTO. F5.d.1ª/ IO10	-----

Na Tabela 13, apresentamos os enunciados produzidos na primeira etapa da coleta de dados pelos participantes ouvintes no contexto d. Neste contexto, a estrutura *em+a/o(s)* foi utilizada em 62% dos 50 enunciados, como, por exemplo, nos enunciados 3A, *no rosto da boneca*, e 7A, *o desenho foi pintado na parte superior da parede*. Outra estrutura usada foi *em+uma*, 11A, *a televisão está presa em uma parede*, e 12A, *o desenho foi pintado em uma parede do quarto*, que fez parte da construção de 6% dos enunciados. Em relação ao emprego de estruturas sem a preposição *em* obtivemos 32% dos enunciados.

Tabela 14: Enunciados produzidos no contexto d – 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
1	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO1	O RELÓGIO ESTÁ PRESO A PAREDE. F1.d.2ª/ IO4
2	O CARTAZ FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO1	O CARTAS FOI FIXADO DENTRO DA LOJA. F2.d.2ª/ IO6
3	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO1	-----
4	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO1	-----
5	PEDRO INSTALOU O VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO1	-----

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
6	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO2	-----
7	O CARTAZ FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO2	-----
8	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO2	-----
9	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO2	-----
10	PEDRO INSTALOU UM VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO2	-----
11	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO3	-----
12	O CARTAZ FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO3	-----
13	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO3	-----
14	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO3	-----
15	PEDRO INSTALOU O VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO3	-----
16	O CARTAS FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO4	-----
17	TEM UM BURACO NA PAREDE DA CASA? F3.d.2ª/ IO4	-----
18	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO4	-----
19	PEDRO INSTALOU UM VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO4	-----

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
20	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO5	-----
21	O CARTAS FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO5	-----
22	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO5	-----
23	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO5	-----
24	PEDRO INSTALOU UM VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO5	-----
25	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO6	-----
26	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO6	-----
27	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO6	-----
28	PEDRO INSTALOU O VENTILADOR NO TETO DA SALA. F5.d.2ª/ IO6	-----
29	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO7	-----
30	O CARTAS FOI FIXADO NA DA LOJA. F2.d.2ª/ IO7	-----
31	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO7	-----
32	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO7	-----
33	PEDRO INSTALOU O VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO7	-----

Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
34	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO8	-----
35	O CARTAS FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO8	-----
36	TEM UM BURACO NA CASA? F3.d.2ª/ IO8	-----
37	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO8	-----
38	PEDRO INSTALOU UM VENTILADOR DE TETO NA SALA. F5.d.2ª/ IO8	-----
39	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO9	-----
40	O CARTAS FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO9	-----
41	TEM UM BURACO NA PAREDE DA CASA? F3.d.2ª/ IO9	-----
42	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO9	-----
43	PEDRO INSTALOU O VENTILADOR NO TETO DA SALA. F5.d.2ª/ IO9	-----
44	O RELÓGIO ESTÁ NA PAREDE. F1.d.2ª/ IO10	-----
45	O CARTAS FOI FIXADO NA VITRINE DA LOJA. F2.d.2ª/ IO10	-----
46	TEM UM BURACO NA PAREDE DE CASA? F3.d.2ª/ IO10	-----
47	COLOCARAM GRADES NAS JANELAS. F4.d.2ª/ IO10	-----
48	PEDRO INSTALOU O VENTILADOR NO TETO DA	-----



Enunciado	Em+a/o(s) – (A)	Outras estruturas – (B)
	SALA. F5.d.2ª/ IO10	

A Tabela 14 possui uma grande quantidade de produções compreendendo a estrutura *em+a/o(s)*. O seu emprego pode ser considerado categórico neste contexto, visto que, 96% dos enunciados a contêm. No contexto de superfície horizontal (c), encontramos 43,6% de utilização da estrutura *em+cima* e 10,3% de *em+uma* na primeira parte da coleta; na segunda parte, tivemos 5,1% de emprego da estrutura *em+cima*. No entanto, o contexto de superfície vertical-horizontal (d) apresenta uma prevalência no uso da estrutura *em+a/o(s)* uma vez que apenas 8,8% dos enunciados construídos na primeira etapa da coleta apresentaram uma outra estrutura. Ademais, na segunda parte, as 48 construções com a preposição *em* constituíram-se a partir da estrutura *em+a/o(s)*. Vale lembrar, que nos contextos de inserção, a e b, também não tivemos outras construções. A Tabela 15 apresenta o emprego da estrutura *em+a/o(s)* no contexto em que o personagem/objeto está na superfície de outro nas duas etapas da coleta de dados.

Tabela 15: Emprego da estrutura *em+a/o(s)* – Contexto d

Contexto d 1ªParte	Contexto d 2ªParte	Total no contexto d
34	48	82
68%	96%	82%

A seguir, apresentamos o Gráfico 9 que demonstra a comparação entre o uso da estrutura alvo e o de outras na primeira e na segunda partes da coleta de dados.

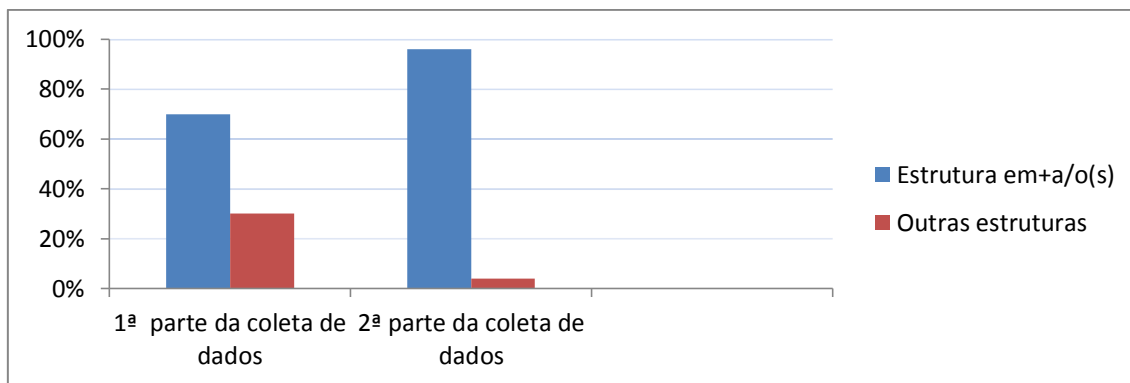


Gráfico 9: Estrutura em+a/o(s) X Outras estruturas – Contexto d

No Gráfico 9 observamos a comparação entre o emprego da estrutura *em+complemento* e o de outras estruturas utilizadas na construção dos enunciados na primeira e na segunda partes da coleta de dados.

#### 4.1.5. Considerações sobre o emprego da estrutura *em+a/o(s)* no grupo dos ouvintes

A partir da análise apresentada a respeito da utilização de *em+a/o(s)* na língua portuguesa escrita, percebemos a importância dessa preposição para a construção dos enunciados nos contextos selecionados. Nos contextos de inserção total ou parcial do personagem/objeto no interior de outro objeto, contextos a e b, respectivamente, observamos uma menor utilização em relação aos contextos c e d, os quais fazem referência ao esquema de contêiner superfície em que o personagem/objeto está na superfície ou suspenso.

Analisando as tabelas, o aumento da utilização da preposição *em* associada a diferentes elementos fez emergir outras construções que competem entre si a fim de expressar sentidos similares. Assim, o contexto a, *em+complemento* apresentou um total de 60%; em b, houve 68% de utilização; no contexto c, 78% e, finalmente no contexto d, 82% das produções. No que concerne ao uso de outras estruturas - além de *em+a/o(s)*, verificamos esse emprego nos contextos c e d, principalmente.

No contexto c, por exemplo, o uso de *em+cima* foi de 43,6% do total de enunciados enquanto *em+a/o(s)*, foco deste estudo, teve seu emprego em 46,1% das construções.

Relativo às estruturas outras, destacamos o emprego de dentro de, no contexto de inserção total. Além disso, na segunda etapa do contexto a, a utilização de artigos definidos nos enunciados mostrou-se expressiva. No contexto b, o uso da expressão dentro de concorreu com outras estruturas, o que favoreceu o aumento na utilização da estrutura em+a/o(s). Nos contextos de superfície, horizontal e vertical, tivemos uma redução ainda maior no emprego de outras estruturas. No contexto c, superfície horizontal, a preposição sobre foi a mais utilizada. Em contrapartida, no contexto d, superfície vertical, não obtivemos um padrão de construção sintática nos enunciados.

Em suma, constatamos a importância do uso da construção em+a/o(s), na escrita dos falantes nativos ouvintes de língua portuguesa. Outrossim, o caráter polissêmico dessa construção parece ser o responsável pelo uso de outras construções que com ela concorrem, deixando as produções mais precisas em termos de localização de uma entidade em relação a outra. Essa concorrência não ocorre no contexto d, principalmente.

#### **4.2. O grupo alvo – surdos**

Apresentamos neste item a descrição do grupo de participantes que foi o alvo da nossa pesquisa. Esse grupo é composto de dez (10) surdos que utilizam a Língua de sinais (LIBRAS) como L1 e que possuem a língua portuguesa escrita como L2. No que diz respeito a esses informantes, não foi possível não contar com integrantes relacionados à área das Letras, devido à dificuldade na busca de informantes surdos. Mantivemos, como exigência mínima, a graduação sem restrição relacionada à área do conhecimento. Além disso, destacamos o fato de todos os participantes terem nascido surdos de pais ouvintes. Portanto, assim como no grupo controle, buscamos informantes que possuíssem o ensino superior completo como requisito mínimo para que participassem da coleta de dados. Essa exigência surgiu da necessidade de os participantes terem domínio sobre a LP – ouvintes – e a LIBRAS – surdos -. Desse modo, pudemos melhor delimitar as habilidades e variedades trabalhadas: a norma culta escrita para ambos informantes e o uso nativo da língua de sinais.

No transcorrer do trabalho, para que não fossem identificados, os

participantes surdos foram denominados, conforme observamos anteriormente, da seguinte forma: **IS1**, isto é, informante, surdo número 1.

#### **4.2.1. Análise do uso da estrutura *em+a/o(s)***

Nesta parte do trabalho, apresentamos a forma como foram analisados os enunciados produzidos pelos informantes surdos. Dessa maneira, pretendemos compreender o modo como dão conta das diferentes situações propostas, verificando se produziram enunciados com a estrutura esperada, se também lançaram mão de recursos linguísticos outros para expressá-las, como ocorreu com os informantes ouvintes, e se empregaram construções idiossincrásicas, já que a escrita em LP é considerada, para os surdos, uma língua estrangeira. A seguir, especificamos como foram classificadas as variações analisadas nas produções desses informantes.

##### **4.2.1.1. Tipos de Variações realizadas nos contextos trabalhados**

Enquanto a análise dos ouvintes partiu da descrição das suas produções escritas, nesta parte do estudo optamos por apresentar as variações efetuadas pelos participantes surdos, isso se deve ao fato de ser esse o foco do trabalho. Além disso, destacamos que o grupo dos ouvintes serviu de parâmetro linguístico para que pudéssemos verificar qual o tipo de escrita mais utilizado na produção dos enunciados. Assim, criamos três categorias a fim de classificar as variações identificadas no corpus dos informantes surdos, a saber, *escolha*, *ordenação* e *omissão*. Além dessa classificação, observamos o uso adequado da estrutura trabalhada e as respostas fora do contexto esperado. Destacamos que as variações foram analisadas nos diferentes contextos representados pelos seguintes esquemas de contêiner: i. contenção; ii. dentro-fora; iii. superfície horizontal; iv. superfície vertical-horizontal.

Assim, no que diz respeito a variações na *escolha*, repertoriamos o seguinte tipo de produção:

**Informante IS7:** Colocaram grades **para** janelas.<sup>5</sup>

Como pode ser observado, *IS7* empregou *para* no lugar de *nas*, como se a resposta demandasse explicitar o tipo de grades colocadas, ou seja, próprias para janelas. É exemplo de LP padrão na escolha, a produção de *IS20*, que escreveu "Colocaram grades *nas* janelas".

Quanto à variação na *ordenação*, repertoriamos respostas que continham elementos da estrutura alvo numa ordem não usual da língua portuguesa escrita, como ocorre, por exemplo, no enunciado produzido por *IS6*:

**Informante IS6:** Está cima **na** mesa<sup>6</sup>.

Enfim, variações na *omissão* dizem respeito ao não emprego da estrutura esperada. Assim, na resposta fornecida por *IS2*, a preposição *em* não foi utilizada antes do artigo "o", o que indica que, talvez, o informante não tenha compreendido bem o que foi solicitado. Uma outra explicação poderia estar associada a uma possível influência da LIBRAS.

**Informante IS2:** O cesto de vime.<sup>7</sup>

Nesse exemplo, há duas possibilidades: (i) ou o informante não compreendeu o que foi solicitado (ii) ou ele entendeu e houve uma transferência da LIBRAS para a LP escrita. Logo, se há uma transferência da LIBRAS, isso significa que não há diferença entre sinalizar enunciados do tipo *O cesto de vime* e *no cesto de vime*, ou seja, quando perguntamos em LIBRAS *o que é isso?* ou *Onde estão os cachorros?*, ele responderá do mesmo modo, realizando os mesmos sinais a fim de responder

---

<sup>5</sup> Resposta fornecida à figura F4.d.2<sup>a</sup>

<sup>6</sup> Resposta fornecida à figura F5.c.1<sup>a</sup>

<sup>7</sup> Resposta fornecida à figura F2.a.1<sup>a</sup>

que se trata de *um cesto de vime* ou que (os cachorros estão) *no cesto de vime*.

Denominamos resposta fora do contexto esperado aquela que não contempla nenhum dos contextos selecionados ou não utiliza a estrutura alvo do estudo devido a uma possível incompreensão do instrumento de coleta de dados. Destacamos o enunciado a seguir a fim de exemplificar essa situação.

**Informante IS5:** Desenho mulher pintar.<sup>8</sup>

Observamos, na frase construída por IS5, a não utilização de *em+a/o(s)*. Além disso, percebemos uma possível incompreensão do informante surdo relativa ao pretendido no instrumento de coleta. Comparando o enunciado em questão ao produzido por IO6, O desenho foi pintado em uma parede, tanto o aspecto sintático quanto o semântico tornan-se questionáveis, ou seja, quando comparado à produções de informantes ouvintes o enunciado apresenta uma construção peculiar. Fazendo uma comparação com a frase elaborada pelo informante surdo IS9, parede quarto, verificamos a omissão no uso da estrutura, entretanto, conseguimos apreender o sentido da frase. Assim, estruturas do tipo como as produzidas por IS5 serão consideradas fora de contexto.

#### 4.2.2. Análise dos resultados das variações

Neste tópico, analisamos os dados obtidos a partir da coleta de dados dos informantes surdos. A apresentação dos dados está dividida da seguinte forma: primeiro, descrevemos um quadro geral das variações produzidas na coleta de dados o qual será ilustrado por tabelas e gráficos. Em um segundo momento, serão apresentados os dados obtidos relativos às variações apresentadas em cada um dos contextos estudados. Assim, a segunda parte será dividida da seguinte maneira: (i) contexto em que o personagem/objeto está completamente inserido dentro de outro objeto, esquema de contêiner *contenção*; (ii) contexto em que o personagem/objeto está parcialmente inserido no interior de outro objeto, em que

---

<sup>8</sup> Resposta fornecida à figura F4.d.1<sup>a</sup>

representamos o esquema de contêiner *dentro-for*); (iii) contexto em que o personagem/objeto está sobre outro objeto, descrevendo o esquema de contêiner *superfície horizontal* e (iv) contexto em que o personagem/objeto está na superfície de algo, suspenso em algo.

A seguir, serão apresentadas as análises das variações produzidas pelos informantes surdos. Destacamos a diferença com relação a descrição de dados dos informantes ouvintes. No caso dos informantes surdos, decidimos fazer a análise por etapa de coleta, ao invés de ser feita por contexto de emprego da estrutura analisada como foi no grupo dos ouvintes.

#### 4.2.2.1. Análise geral das variações na primeira parte da coleta de dados

Nas três partes da coleta de dados, no que se refere à produção escrita dos surdos, o presente estudo identificou variações na produção da estrutura trabalhada por parte dos usuários da língua de sinais. Além disso, salientamos a dificuldade na utilização de artigos, definidos e indefinidos, e das formas verbais. Assim, apresentamos a tabela 15 que contém os enunciados construídos pelos surdos a partir das imagens apresentadas na primeira parte do instrumento de coleta de dados. Assim, como expresso no capítulo metodologia, as imagens estão no Anexo 3 e foram identificadas, na tabela a seguir, pelo código exposto ao lado do enunciado. Por exemplo, *F1.a.1<sup>a</sup>* significa *figura 1 da primeira parte da coleta de dados do contexto a* (contexto em que o personagem/objeto está completamente inserido dentro de outro objeto ). Outrossim, colocamos a identificação dos informantes a partir dos códigos já exemplificados anteriormente.

Tabela 16: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* - 1<sup>a</sup> parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
01	plantou as flores cores e cheiro bom. <b>F1.b.1<sup>a</sup>/ IS1</b>	esta cima na mesa. <b>F5.c.1<sup>a</sup>/ IS6</b>	o gato esta cima carro e preguiçoso. <b>F1.c.1<sup>a</sup>/ IS1</b>
02	o gato sente no cadeira. <b>F2.c.1<sup>a</sup>/ IS1</b>	-----	os quadros decoração flor e imagem parede sala. <b>F1.d.1<sup>a</sup>/ IS1</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
03	professor ensinou libras no sala de aula. <b>F4.a.1ª/ IS1</b>	-----	os cães estão cesto e vendidos. <b>F2.a.1ª/ IS1</b>
04	não, estão de face da menina. <b>F3.d.1ª/ IS2</b>	-----	parede de tv esta novela e lugar lindo. <b>F2.d.1ª/ IS1</b>
05	estão para classe da turma. <b>F4.a.1ª/ IS2</b>	-----	o gato procura entrar apartamento. <b>F3.a.1ª/ IS1</b>
06	em pote de vidro com tampa de inox. <b>F5.a.1ª/ IS2</b>	-----	menino pego canudos cores. <b>F3.b.1ª/ IS1</b>
07	parede por meio da luz. <b>F1.d.1ª/ IS3</b>	-----	o gato passa subir muro. <b>F4.c.1ª/ IS1</b>
08	no caixa. <b>F1.a.1ª/ IS3</b>	-----	balas cores é delicioso e bonitos. <b>F5.a.1ª/ IS1</b>
09	ao lado da cama no parede. <b>F4.d.1ª/ IS3</b>	-----	o cesto de vime. <b>F1.a.1ª/ IS2</b>
10	em parede. <b>F2.d.1ª/ IS4</b>	-----	uma cadeira de plástico verde. <b>F2.c.1ª/ IS2</b>
11	em praia ou rio. <b>F2.b.1ª/ IS4</b>	-----	a parede de tijolo, a televisão está o centro. <b>F2.d.1ª/ IS2</b>
12	dentro copo. <b>F3.b.1ª/ IS4</b>	-----	o meio de um elevador. <b>F3.a.1ª/ IS2</b>
13	na muro. <b>F4.c.1ª/ IS4</b>	-----	não, está sentado banco de uma moto. <b>F3.c.1ª/ IS2</b>
14	em mesa. <b>F5.c.1ª/ IS4</b>	-----	estão o vaso de inox. <b>F4.b.1ª/ IS2</b>
15	cima ou carro. <b>F1.c.1ª/ IS5</b>	-----	canto das paredes de tijolos. <b>F4.d.1ª/ IS2</b>
16	dentro na caixa. <b>F1.a.1ª/ IS6</b>	-----	sentado verde. <b>F2.c.1ª/ IS3</b>
17	na cima do carro. <b>F1.c.1ª/ IS6</b>	-----	não, esta sentado moto. <b>F3.c.1ª/ IS3</b>
18	os cachorros esta dentro no cesta. <b>F2.a.1ª/ IS6</b>	-----	esta dentro copo vidro. <b>F5.a.1ª/ IS3</b>



Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
19	sempre sentado. <b>F2.c.1ª/ IS7</b>	-----	uma caixa. <b>F1.a.1ª/ IS4</b>
20	os gatos estão no dentro do papelão de caixa. <b>F1.a.1ª/ IS8</b>	-----	os vasos. <b>F1.b.1ª/ IS4</b>
21	os quadros estão no parede, ficam melhor a visual. <b>F1.d.1ª/ IS8</b>	-----	uma cesta. <b>F2.a.1ª/ IS4</b>
22	gato está elevador no apartamento. <b>F3.a.1ª/ IS8</b>	-----	o elevador. <b>F3.a.1ª/ IS4</b>
23	canudo ficou no dentro do copo. <b>F3.b.1ª/ IS8</b>	-----	a moto. <b>F3.c.1ª/ IS4</b>
24	o gato está sentindo no moto. <b>F3.c.1ª/ IS8</b>	-----	sala da aula. <b>F4.a.1ª/ IS4</b>
25	não sei se for no dentro. <b>F3.d.1ª/ IS8</b>	-----	pote de vidro. <b>F1.b.1ª/ IS4</b>
26	sim, claro que olha, está no lixeira <b>F4.b.1ª/ IS8</b>	-----	pareda luz. <b>F1.d.1ª/ IS5</b>
227	no parede tem desenho como cara alegria. <b>F4.d.1ª/ IS8</b>	-----	cesta dentro cachorro. <b>F2.a.1ª/ IS5</b>
28	as balas estão no dentro de pote. <b>F5.a.1ª/ IS8</b>	-----	aquario navegar <b>F2.b.1ª/ IS</b>
29	os quadros tem oito e um abajur no parede. <b>F1.d.1ª/ IS10</b>	-----	cadeira sentar. <b>F1.c.1ª/ IS5</b>
30	os três cachorrinhos deixem uma cesta. <b>F2.a.1ª/ IS10</b>	-----	parede sala. <b>F2.d.1ª/ IS5</b>
31	televisão deixe no parede com tijolos. <b>F2.d.1ª/ IS10</b>	-----	Copo. <b>F5.a.1ª/ IS5</b>
32	-----	-----	cima moto. <b>F3.c.1ª/ IS5</b>
33	-----	-----	olho boneca. <b>F3.d.1ª/ IS5</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
34	-----	-----	lixo bacia. <b>F4.b.1ª/ IS5</b>
35	-----	-----	muro alto. <b>F4.c.1ª/ IS5</b>
36	-----	-----	pote dentro bala. <b>F5.a.1ª/ IS5</b>
37	-----	-----	eu coloco a águaacun. <b>F1.b.1ª/ IS6</b>
38	-----	-----	Pote. <b>F5.a.1ª/ IS6</b>
39	-----	-----	Agenda. <b>F5.b.1ª/ IS6</b>
40	-----	-----	a caixa. <b>F1.a.1ª/ IS7</b>
41	-----	-----	carro cima. <b>F1.c.1ª/ IS7</b>
42	-----	-----	parede coloca. <b>F2.d.1ª/ IS7</b>
43	-----	-----	agua cima. <b>F2.b.1ª/ IS7</b>
44	-----	-----	parede pendurada. <b>F2.d.1ª/ IS7</b>
45	-----	-----	copo azul. <b>F3.b.1ª/ IS7</b>
46	-----	-----	não, moto sentar. <b>F3.c.1ª/ IS7</b>
47	-----	-----	rosto boneca. <b>F3.d.1ª/ IS7</b>
48	-----	-----	muro cima. <b>F4.c.1ª/ IS7</b>
49	-----	-----	uma parede. <b>F2.d.1ª/ IS7</b>
50	-----	-----	bala pote. <b>F5.a.1ª/ IS7</b>
51	-----	-----	os livros. <b>F5.b.1ª/ IS7</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
52	-----	-----	gato amarelo está sentando a cadeira verde. <b>F2.c.1ª/ IS8</b>
53	-----	-----	tv está fixando o parede na sala. <b>F2.d.1ª/ IS8</b>
54	-----	-----	gato está muro. <b>F4.b.1ª/ IS8</b>
55	-----	-----	o bolo está meio da mesa. <b>F5.c.1ª/ IS8</b>
56	-----	-----	parede sala. <b>F1.d.1ª/ IS9</b>
57	-----	-----	navega mar. <b>F2.b.1ª/ IS9</b>
58	-----	-----	sentado cadeira verde. <b>F2.c.1ª/ IS9</b>
59	-----	-----	parede sala. <b>F2.d.1ª/ IS9</b>
60	-----	-----	Elevador. <b>F3.a.1ª/ IS9</b>
61	-----	-----	não sentado moto. <b>F3.c.1ª/ IS9</b>
62	-----	-----	não rosto menina. <b>F3.d.1ª/ IS9</b>
63	-----	-----	sala aula. <b>F4.a.1ª/ IS9</b>
64	-----	-----	port guarda chuva. <b>F4.b.1ª/ IS9</b>
65	-----	-----	Muro. <b>F4.c.1ª/ IS9</b>
66	-----	-----	parede quarto. <b>F4.d.1ª/ IS9</b>
67	-----	-----	pote vidro. <b>F5.a.1ª/ IS9</b>
68	-----	-----	mesa junto doces. <b>F5.c.1ª/ IS9</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
69	-----	-----	a lancha navega oceano. <b>F2.b.1ª/ IS10</b>
70	-----	-----	o gato entrou elevador no edifício. <b>F3.a.1ª/ IS10</b>
71	-----	-----	o gato sentou moto. errado moto. <b>F3.c.1ª/ IS10</b>
72	-----	-----	a guarda-chuva deixo na cesta / porta guarda-chuva. <b>F4.b.1ª/ IS10</b>
73	-----	-----	as balas colocam pote com vidro. <b>F5.a.1ª/ IS10</b>

Conforme observamos na Tabela 16, apresentada acima, os surdos produziram enunciados diferentes dos enunciados produzidos pelos falantes da língua portuguesa. No capítulo referente aos informantes ouvintes, constatamos a preferência pelo emprego de *em+a/o(s)*. Nos contextos de superfície, vertical e horizontal-vertical, as construções com essa estrutura tiveram os percentuais mais elevados – 78% no contexto c e 82% no contexto d. No contexto c, a frase 5A da Tabela 10, *o gato siamês está no capô do carro cinza*, produzida por IO2, exemplifica o uso de *em+a/o(s)*, contrapondo-se à 1C, *o gato esta cima carro e preguiçoso*, da Tabela 16. No entanto, nos enunciados 1B, *esta cima na mesa*, e 1C – Tabela 16 -, verificamos que o informante surdo não priorizou a utilização da estrutura investigada ou a utilizou de forma equivocada. Isso ocorre devido ao fato de que, na língua de sinais, as palavras significativas preponderam por conta do seu valor semântico, em detrimento de palavras funcionais, como as preposições. Analisamos, a seguir, esses exemplos retirados da Tabela 16.

Em 1B, *Esta cima na mesa*, encontramos a preposição *em* contraída ao artigo definido *a (na)* após a palavra *cima* descaracterizando, assim, a locução adverbial de lugar *em cima*. Conforme a análise dos enunciados produzidos pelos informantes ouvintes, a resposta mais utilizada foi, *Está em cima da mesa*. Portanto, verificamos que, além da inversão da colocação da preposição *em*, tivemos a omissão da preposição *de*. Em 1C, *O gato esta cima carro e preguiçoso*, o uso da

preposição *em* é omitido, o que parece corresponder a uma transferência da LIBRAS, visto que, na língua de sinais a construção mais usual seria, *gato sobre/cima carro*. No entanto, nos enunciados construídos pelos participantes ouvintes, as estruturas mais utilizadas foram *em+a/o(s)* e *em+cima*.

Durante a análise, de um total de 200 enunciados, obtidos na primeira etapa da coleta de dados, contabilizamos 105 frases com variações no uso da estrutura trabalhada, como pode ser observado na Tabela 17.

Tabela 17: Número total de variações, respostas fora do contexto esperado e escolhas segundo LP padrão em todos os contextos - 1ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	SEGUNDO LP PADRÃO
31	01	73	105	38	57
29,5%	1%	69,5%	52,5%	19%	28,5%

Nessa parte, cada participante elaborou 33 proposições das quais 13 foram desconsideradas no momento da análise, pois serviram apenas para que os informantes não percebessem o real foco do trabalho. Assim, analisamos 20 frases produzidas por cada um dos 10 informantes surdos totalizando 200 enunciados. Nesse primeiro momento, verificamos os quatro contextos simultaneamente a fim de que pudéssemos ter uma visão geral acerca da utilização da estrutura *em+a/o(s)* nas construções realizadas pelos surdos. Logo, obtivemos 105 enunciados com algum tipo de variação na construção, ou seja, 52,5% das frases possíveis foram elaboradas de forma não usual na LP escrita. Desse total de variações, apenas 1% foi referente à ordenação, 29,5% relacionadas à escolha da preposição e 69,5% à omissão da preposição *em* na elaboração de frases. Além disso, percebemos a dificuldade na compreensão e realização dos exercícios propostos na coleta de dados uma vez que 19% dos enunciados tiveram respostas fora do contexto esperado e, portanto, apenas 28,5% das frases foram elaboradas conforme a sintaxe da língua portuguesa.

No Gráfico 10, comparamos as escolhas segundo a LP padrão, variações e

as respostas fora do contexto esperado produzidas pelos surdos em todos os contextos analisados na primeira parte da coleta de dados.

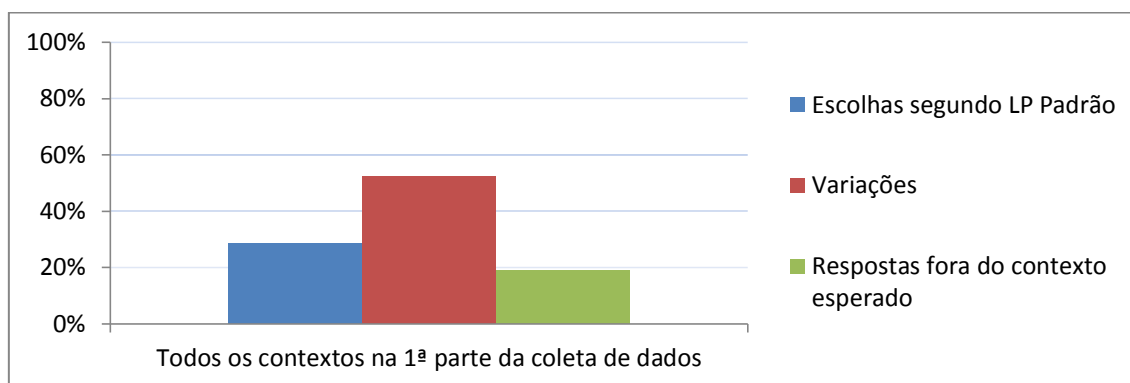


Gráfico 10: Percentuais de respostas fora do contexto esperado X variações (escolha, ordenação e omissão) X escolhas segundo LP padrão.

De acordo com o gráfico 10, percebemos que os surdos, de modo geral, utilizam com imprecisão *em + o/a* na LP escrita. Além disso, houve um bom número de respostas fora do contexto esperado - não contemplando nenhum dos contextos selecionados ou não utilizando a estrutura alvo do estudo -, o que evidenciou a possível dificuldade de compreensão das questões apresentadas no instrumento de coleta de dados, mesmo com a ajuda de um intérprete que os auxiliou quando necessário. Observamos que em muitos casos o informante apenas descreveu as gravuras sem a preocupação com o real sentido expresso por elas. Uma hipótese para esse fato está na impossibilidade de desvincular o sistema viso-gestual da língua de sinais quando em contato com a língua portuguesa escrita.

#### 4.2.2.2. Análise geral das variações na segunda parte da coleta de dados

Destacamos na Tabela 18, os enunciados construídos pelos surdos a partir das imagens apresentadas na segunda parte do instrumento de coleta. As imagens encontram-se no anexo 3 do presente trabalho. Nessa etapa os informantes observaram as imagens e completaram os enunciados propostos. De acordo com cada tabela, ao lado de cada frase, encontram-se o código da imagem que originou sua produção. Por exemplo, *F3.b.2ª* significa *figura 3 da segunda parte da coleta de dados do contexto b* (contexto em que o personagem/objeto está parcialmente

inserido no interior de outro objeto). De acordo com a Tabela 18, analisamos como os informantes surdos completaram as lacunas das frases elaboradas na segunda parte da coleta de dados. Importante destacar que, nas frases apresentadas, apenas as palavras em negrito são dos informantes.

Tabela 18: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* - 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
01	o relógio está <b>porta</b> parede. F1.d.2ª/ IS1	os carros <b>dois na</b> garagem. F2.a.2ª/ IS1	a chave está <b>porta</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS1
02	o <b>cão</b> deitou <b>xixi e descansar</b> na sofá. F4.c.2ª/ IS1	<b>é grande na</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS2	o peixe está <b>viver</b> aquário. F3.a.2ª/ IS1
03	há camisas <b>das</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS1	O <b>cachorro</b> deitou <b>cima descansar</b> sofá. F4.d.2ª/ IS5	o pincel está <b>vermelho, verde</b> tinta. F3.d.2ª/ IS1
04	a chave está <b>em</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS2	<b>é grande na</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS8	o show não há confusão. F3.c.2ª/ IS1
05	o relógio está <b>no</b> parede. F1.d.2ª/ IS2	-----	tem um <b>buraco</b> casa? F3.d.2ª/ IS1
06	os carros <b>no</b> garagem. F2.a.2ª/ IS2	-----	<b>é grande</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS1
07	todas <b>as</b> plantas estão <b>no</b> vasos. F2.b.2ª/ IS2	-----	<b>as</b> roupas estão <b>grande</b> armário. F5.a.2ª/ IS1
08	colocaram os livros <b>no</b> mesa. F2.c.2ª/ IS2	-----	ele colocou muito sorvete <b>chocolate e morango</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS1
09	tem um <b>furo no parede da</b> casa? F3.d.2ª/ IS2	-----	<b>as</b> painelas estão ---- mesa. F1.c.2ª/ IS2
10	pedro <b>colocou</b> o pendrive <b>com</b> notebook. F4.b.2ª/ IS2	-----	o <b>colorido</b> peixe está <b>nadando</b> aquário. F3.a.2ª/ IS2
11	o <b>cachorro</b> deitou <b>sujando a mancha na</b> sofá. F4.c.2ª/ IS2	-----	o <b>início da</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS2

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
12	colocaram grades <b>deviam fechar bem</b> nas janelas. F4.d.2ª/ IS2	-----	<b>as</b> roupas estão <b>bem organizadas</b> armário. F5.a.2ª/ IS2
13	há camisas <b>coloridas estão bem na</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS2	-----	ele colocou muito sorvete <b>coloridos e</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS2
14	<b>a</b> chave está <b>em</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS3	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS3
15	<b>o</b> relógio está <b>no</b> parede. F31.d.2ª/ IS3	-----	<b>o</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS3
16	<b>o</b> pincel está <b>como</b> tinta. F3.d.2ª/ IS3	-----	tem um <b>buraco</b> casa? F3.d.2ª/ IS3
17	o <b>cachorro</b> deitou <b>na</b> sofá. F4.c.2ª/ IS3	-----	é <b>a</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS3
18	todas <b>as</b> plantas estão <b>em</b> vasos. F2.b.2ª/ IS4	-----	há camisas <b>estam</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS3
19	colocaram os livros <b>da</b> mesa. F2.c.2ª/ IS4	-----	<b>a</b> chave está <b>a porta</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS4
20	o cartaz foi fixado <b>liquidação</b> da loja. F2.d.2ª/ IS4	-----	<b>as</b> panelas estão <b>colocando a</b> mesa. F1.c.2ª/ IS4
21	<b>o</b> pincel está <b>da</b> tinta. F3.b.2ª/ IS4	-----	<b>o</b> relógio está <b>a</b> parede. F1.ad2ª/ IS4
22	é <b>lugar</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS4	-----	<b>o</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS4
23	o <b>cachorro</b> deitou <b>na</b> sofá. F4.c.2ª/ IS4	-----	tem um <b>burago</b> casa? F3.ad2ª/ IS4
24	ele colocou muito sorvete <b>com</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS4	-----	pedro <b>coloca</b> o pendrive <b>o</b> notebook. F4.b.2ª/ IS4
25	há camisas <b>de</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS4	-----	colocaram grades <b>as</b> janelas. F4.d.2ª/ IS4
26	<b>dois</b> panelas estão <b>pano</b> mesa.	-----	<b>vamos</b> pessoas estão <b>em pé</b> ônibus.



Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
27	<b>F1.c.2ª/ IS5</b> <b>três</b> carros <b>guarda</b> garagem. <b>F2.a.2ª/ IS5</b>	-----	<b>F1.a.2ª/ IS5</b> ---- chave está ---- fechadura. <b>F1.b.2ª/ IS5</b>
28	todas <b>seis</b> plantas estão <b>flores</b> vasos. <b>F2.b.2ª/ IS5</b>	-----	---- relógio está ---- parede. <b>F1.d.2ª/ IS5</b>
29	o cartaz foi fixado <b>liquidação</b> da loja. <b>F2.d.2ª/ IS5</b>	-----	colocaram os livros <b>cima</b> mesa. <b>F2.c.2ª/ IS5</b>
30	<b>um</b> pincel está <b>cores</b> tinta. <b>F3.b.2ª/ IS5</b>	-----	<b>um</b> peixe está <b>azul</b> aquário. <b>F3.a.2ª/ IS5</b>
31	<b>homens</b> show não há confusão. <b>F3.c.2ª/ IS5</b>	-----	colocaram grades <b>três</b> janelas. <b>F4.d.2ª/ IS5</b>
32	tem um <b>dentro</b> casa? <b>F3.d.2ª/ IS5</b>	-----	ele colocou muito sorvete <b>cinco</b> casquinhas. <b>F5.b.2ª/ IS5</b>
33	é <b>muitos</b> biblioteca que estão os livros. <b>F4.a.2ª/ IS5</b>	-----	há camisas <b>seis</b> prateleira. <b>F5.c.2ª/ IS5</b>
34	pedro <b>ver</b> o pendrive <b>nor</b> notebook. <b>F4.b.2ª/ IS5</b>	-----	pedro instalou <b>um</b> ventilador ---- teto ---- sala. <b>F5.d.2ª/ IS5</b>
35	<b>mulher</b> roupas estão <b>guarda</b> armário. <b>F5.a.2ª/ IS5</b>	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. <b>F2.d.2ª/ IS6</b>
36	<b>as pessoas</b> show não há confusão. <b>F3.c.2ª/ IS6</b>	-----	tem um <b>buraco</b> casa? <b>F3.d.2ª/ IS6</b>
37	<b>o</b> relógio está <b>em</b> parede. <b>F1.d.2ª/ IS7</b>	-----	é ---- biblioteca que estão os livros. <b>F4.a.2ª/ IS6</b>
38	tem um <b>burago</b> a casa? <b>F3.d.2ª/ IS7</b>	-----	colocaram grades <b>as</b> janelas. <b>F4.d.2ª/ IS6</b>
39	é <b>sim</b> biblioteca que estão os livros. <b>(F4.a.2ª/ IS7</b>	-----	ele colocou muito sorvete <b>cinco</b> casquinhas. <b>F5.b.2ª/ IS6</b>
40	colocaram grades <b>para</b> janelas. <b>F4.d.2ª/ IS7</b>	-----	há camisas <b>a</b> prateleira. <b>F4.5.2ª/ IS6</b>

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
41	a chave está <b>ficando com a</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS8	-----	---- pessoas estão <b>o</b> ônibus. (F2.1a) 7S F4.d.2ª/ IS7
42	<b>o</b> relógio está <b>fixando no</b> parede. (F2.1d) 8S F1.d.2ª/ IS8	-----	---- chave está ---- fechadura. F1.b.2ª/ IS7
43	os dois carros <b>juntados estão</b> apertando no garagem. F2.a.2ª/ IS8	-----	---- carros <b>estão</b> garagem. F2.a.2ª/ IS7
44	colocaram os livros <b>que ficam na cima da</b> mesa. F2.c.2ª/ IS8	-----	todas <b>as</b> plantas estão <b>os</b> vasos. F2.b.2ª/ IS7
45	tem um <b>furo no parede da casa?</b> F3.d.2ª/ IS8	-----	colocaram os livros <b>cima</b> mesa. F2.c.2ª/ IS7
46	pedro <b>colocou o</b> pendrive <b>com</b> notebook. F4.d.2ª/ IS8	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS7
47	<b>o cachorro</b> deitou <b>sujando a mancha na</b> sofá. F4.d.2ª/ IS8	-----	<b>o pincel está sempre</b> tinta. F3.b.2ª/ IS7
48	colocaram grades <b>deviam fechar bem nas</b> janelas. F4.d.2ª/ IS8	-----	<b>um show não há</b> confusão. F3.c.2ª/ IS7
49	é <b>dentro</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS9	-----	pedro <b>colocar</b> o pendrive ---- notebook. F4.b.2ª/ IS7
50	todas <b>flores</b> plantas estão <b>muitos</b> vasos. F2.b.2ª/ IS10	-----	<b>o cachorro</b> deitou <b>cima</b> sofá. F4.c.2ª/ IS7
51	colocaram os livros <b>colocam</b> mesa. F2.c.2ª/ IS10	-----	<b>as</b> roupas estão <b>arrumando</b> armário. F5.a.2ª/ IS7
52	<b>o pincel está acima</b> tinta. F3.b.2ª/ IS10	-----	ele colocou muito sorvete <b>chocolate</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS7
53	tem um <b>buraco de parede</b> casa? F3.d.2ª/ IS10	-----	há camisas <b>coloridas</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS7
54	-----	-----	<b>muitas</b> pessoas estão <b>andando</b> ônibus. F1.a.2ª/ IS8

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
55	-----	-----	todas <b>as</b> plantas estão <b>bonitas</b> vasos. F2.b.2ª/ IS8
56	-----	-----	<b>o colorido</b> peixe está <b>nadando</b> aquário. F3.a.2ª/ IS8
57	-----	-----	<b>as</b> roupas estão <b>bem organizadas</b> armário. F5.a.2ª/ IS8
58	-----	-----	<b>muitas</b> pessoas estão --- - ônibus. F1.a.2ª/ IS9
59	-----	-----	<b>a</b> chave está ---- fechadura. F1.b.2ª/ IS9
60	-----	-----	<b>as</b> panelas estão ---- mesa. F1.c.2ª/ IS9
61	-----	-----	<b>os</b> carros <b>estão</b> garagem. F2.a.2ª/ IS9
62	-----	-----	todas <b>as</b> plantas estão --- - vasos. F2.b.2ª/ IS9
63	-----	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS9
64	-----	-----	<b>o</b> peixe está ---- aquário. F3.a.2ª/ IS9
65	-----	-----	<b>vermelho</b> pincel está ---- tinta. F3.b.2ª/ IS9
66	-----	-----	---- show não há confusão. F3.c.2ª/ IS9
67	-----	-----	tem um <b>buraco</b> casa? F3.d.2ª/ IS9
68	-----	-----	pedro <b>colocou</b> o pendrive ---- notebook. F4.b.2ª/ IS9
69	-----	-----	o <b>cachorro</b> deitou ---- sofá. F4.c.2ª/ IS9

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
70	-----	-----	colocaram grades ---- janelas. <b>F4.d.2ª/ IS9</b>
71	-----	-----	ele colocou muito sorvete ---- casquinhas. <b>F5.b.2ª/ IS9</b>
72	-----	-----	há camisas <b>coloridas</b> prateleira. <b>F5.c.2ª/ IS9</b>
73	-----	-----	pedro instalou <b>um</b> ventilador ---- teto <b>da</b> sala. <b>F5.d.2ª/ IS9</b>
74	-----	-----	<b>um</b> chave está <b>trinca</b> fechadura. <b>F1.b.2ª/ IS10</b>
75	-----	-----	<b>as</b> panelas estão <b>guardanapo</b> mesa. <b>F1.c.2ª/ IS10</b>
76	-----	-----	<b>o</b> relógio está <b>sala</b> parede. <b>F1.d.2ª/ IS10</b>
77	-----	-----	<b>três</b> carros <b>estacionam</b> garagem. <b>F2.a.2ª/ IS10</b>
78	-----	-----	<b>um</b> peixe está <b>sozinho</b> aquário. <b>F3.a.2ª/ IS10</b>
79	-----	-----	é <b>prateleiras</b> biblioteca que estão os livros. <b>F4.a.2ª/ IS10</b>
80	-----	-----	o <b>cachorro</b> deitou <b>e faz</b> <b>xixi</b> sofá. <b>F4.c.2ª/ IS10</b>
81	-----	-----	colocaram grades <b>três</b> janelas. <b>F4.d.2ª/ IS10</b>
82	-----	-----	<b>as</b> roupas estão <b>organização bem</b> armário. <b>F5.a.2ª/ IS10</b>
83	-----	-----	há camisas <b>colocam</b> prateleira. <b>F5.c.2ª/ IS10</b>

Nesta parte, do instrumento de coleta, construímos enunciados de maneira que os participantes necessitassem utilizar a estrutura alvo do estudo. No entanto, verificamos um alto número de variações, principalmente na omissão do uso de *em+a/o(s)*.

Em 1B, **os carros dois na garagem**, evidenciamos a estrutura *em+a* deslocada e a falta do verbo estar. O registro 2C, **o peixe está viver aquário**, além da omissão de *em+o* após o verbo, que se encontra no infinitivo, pode estar relacionado a uma transferência feita pelo usuário da língua de sinais no emprego das formas verbais da LP. De fato, na LIBRAS os verbos não são flexionados. Logo, quando confrontado com F3.a.2ª, que levava o informante a preencher a lacuna entre *está* e *aquário*, *ISI* optou por colocar a forma *viver*.

Na tabela 19, apresentamos os valores relativos às variações produzidas nessa etapa do estudo. Lembramos que o total de enunciados produzidos pelos dez participantes surdos nessa fase da coleta de dados foi de 330. Entretanto analisamos, efetivamente, 200 frases.

Tabela 19: Número total de variações, respostas fora do contexto esperado e escolhas segundo LP padrão em todos os contextos - 2ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIÁÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	ESCOLHAS SEGUNDO LP PADRÃO
53	04	83	140	12	48
37,9%	2,8%	59,3%	70%	6%	24%

Conforme a Tabela 19, das 200 frases produzidas pelos surdos, 140 contêm algum tipo de variação. Isso revela que 70% dos enunciados estavam escritos de forma diferente da LP padrão. Do total de variações, 59,3% foram relacionadas à omissão de *em+a/o(s)*, enquanto 37,9% foram de escolha e, apenas, 2,8% foram de ordenação. No Gráfico 11, é possível observar e comparar os números de respostas obtidas fora dos contextos esperados, as escolhas que seguiram LP padrão e as variações produzidas pelos surdos em todos os contextos analisados na segunda parte da coleta de dados.

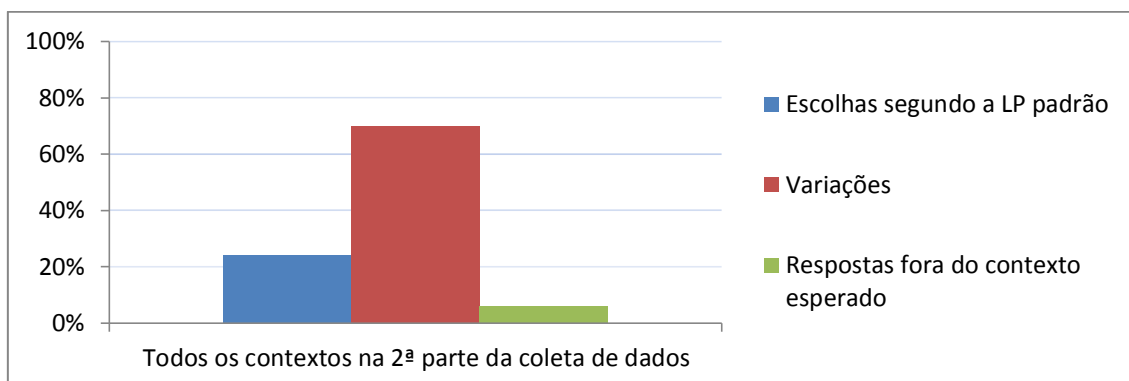


Gráfico 11: Percentuais de respostas fora do contexto esperado X variações (escolha, ordenação e omissão) X escolhas segundo LP padrão.

De acordo com o gráfico 11, verificamos que, embora nesta parte da coleta de dados, os informantes tivessem menos opções relativas a estruturas outras - além de *em+a/o(s)* - para preencher as lacunas dos enunciados fornecidos no instrumento de coleta, variações continuaram a ocorrer de modo regular. Comparando os dados obtidos na primeira e na segunda partes do instrumento de coleta de dados, constatamos um aumento de 52,5% para 70% no número de variações. Na segunda parte, devido aos enunciados já estarem parcialmente concluídos, constatamos uma redução de 19% - primeira parte - para 6% - segunda parte - no número de respostas fora de contexto. Portanto, embora na segunda parte tenhamos utilizado um modo diferente de coleta de dados, os resultados encontrados foram equivalentes, visto que, o número de frases que utilizaram a LP padrão manteve-se próximo, ou seja, 28,5% na primeira parte e 24% na segunda parte da coleta de dados.

Apresentaremos, a seguir, a análise das variações na terceira parte da coleta de dados.

#### 4.2.2.3. Análise geral das variações na terceira parte da coleta de dados.

Apresentamos, na Tabela 19, as frases produzidas pelos surdos os quais descreveram a localização de dez objetos apresentados em uma imagem. A figura apresentada aos participantes foi escolhida visando à utilização da estrutura

*em+a/o(s)*. Na terceira parte da coleta de dados, obtivemos um total de 100 enunciados. Além disso, diferentemente das partes anteriores, esta não foi dividida em contextos. Sendo assim, a única divisão foi entre tipos de enunciados com alguma variação.

Tabela 20: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* - 3ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
01	rato esta caixa de preso F3.3/ IS1	Ralador é parede na prateleira. F3.6/ IS1	esta baixo queijo prateleiras F3.1/ IS1
02	este cesta é mela. F3.8/ IS1	prateleira baixo em armario. F3.1/ IS7	este mala guarda. F3.2/ IS1
03	preciso pegar a máscara porque fumaça está na fora da casa. F3.7/ IS2	no chao colocar. F3.5/ IS7	parede esta buraco. F3.9/ IS1
04	em patreleira. F3.1/ IS3	-----	luminadores luz esta parede. F3.10/ IS1
05	em patreleira. F3.2/ IS3	-----	Vaso. F3.5/ IS3
06	no caixa. F3.3/ IS3	-----	Chao. F3.7/ IS3
07	em porta. F3.4/ IS3	-----	Chao. F3.7/ IS4
08	em patreleira. F3.6/ IS3	-----	Bacia. F3.8/ IS4
09	no caixa. F3.3/ IS3	-----	Pendura. F3.10/ IS4

10	<b>no parede.</b> F3.9/ IS3	-----	<b>onde cima queijo.</b> F3.1/ IS5
11	<b>no parede.</b> F3.10/ IS3	-----	<b>Cima do balde.</b> F3.4/ IS6
12	<b>dentro caixa preso</b> F3.3/ IS5	-----	<b>cima de queijo.</b> F3.2/ IS7
13	<b>madeira lixeira.</b> F3.5/ IS5	-----	<b>coloca baixo as massas.</b> F3.4/ IS7
14	<b>em estante.</b> F3.1/ IS6	-----	<b>cima da prateleira em armario.</b> F3.6/ IS7
15	<b>em estante.</b> F3.2/ IS6	-----	<b>Chão.</b> F3.7/ IS7
16	<b>em estante.</b> F3.6/ IS6	-----	<b>bacia chão.</b> F3.8/ IS7
17	<b>Em parede.</b> F3.9/ IS6	-----	<b>Prateleira.</b> F3.1/ IS9
18	<b>parede pra suporte.</b> F3.10/ IS6	-----	<b>baixo queijo. F3.2/ IS9</b>
19	<b>preciso pegar a máscara porque fumaça está na fora da casa. F3.7/ IS8</b>	-----	<b>Bolsa.</b> F3.4/ IS9
20	-----	-----	<b>Chão.</b> F3.5/ IS9
21	-----	-----	<b>Armario.</b> F3.6/ IS9
22	-----	-----	<b>lado queijo.</b> F3.7/ IS9
23	-----	-----	<b>Bacia.</b> F3.8/ IS9



24	-----	-----	<b>Parede.</b> <b>F3.9/ IS9</b>
25	-----	-----	<b>Parede.</b> <b>F3.10/ IS9</b>
26	-----	-----	<b>o chapéu colocou as</b> <b>macarrões.</b> <b>F3.4/ IS10</b>
27	-----	-----	<b>a lixeira está madeira.</b> <b>F3.5/ IS10</b>
28	-----	-----	<b>tem mascara lado</b> <b>grade anti-rato.</b> <b>F3.7/ IS10</b>
29	-----	-----	<b>o melão está tijela</b> <b>inox.</b> <b>F3.8/ IS10</b>
30	-----	-----	<b>luminária está ajulejos</b> <b>de cozinha.</b> <b>F3.10/ IS10</b>

Por meio desses exemplos, verificamos que os informantes ouvintes construíram seus enunciados de forma mais elaborada – como no enunciado, *o queijo está sobre a mala, na última prateleira*, frase construída pelo informante *IO2* – do que os participantes surdos, os quais se expressam em LP, empregando estruturas mais compactas. *IS5*, por exemplo, escreveu *onde cima queijo*. Além disso, 22% das produções dos surdos foram fora do contexto esperado, isto é, não descreveram a localização dos objetos conforme o enunciado solicitava. Em 3A, *preciso pegar a máscara porque fumaça está na fora da casa*, o informante *IS2* destacou a necessidade de pegar a máscara, no entanto ele deveria caracterizar a localização do objeto máscara. Esta mesma figura – F3.7 – foi descrita pelo participante *IO7* da seguinte forma, *a mascarará está no lado da caixa do rato*. Assim, percebemos que os usuários das línguas diferem na construção verbal dos significados. Ou seja, diferem quanto à forma de categorizar as informações, visto que as estruturas linguísticas que empregam refletem esse processo cognitivo. A seguir, apresentamos, na Tabela 21, o total de variações, das respostas efetuadas

fora do contexto esperado e as escolhas segundo a LP padrão inerentes a essa fase.

Tabela 21: Número total de variações, respostas fora do contexto esperado e escolhas segundo LP padrão em todos os contextos - 3ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	ESCOLHAS SEGUNDO LP PADRÃO
19	03	30	52	22	26
36,5%	5,8%	57,7%	52%	22%	26%

Nesta parte da coleta de dados, os enunciados não foram divididos em contextos, mas os percentuais de frases que apresentaram variações no uso *da estrutura alvo* mantiveram-se altos. Além disso, a diferença entre os tipos de variações também permaneceu constante. Portanto, ocorreram mais omissões com 57,7%, seguidas de 36,5% de escolhas diferentes no uso de *em+a/o(s)* e 5,8% na ordem de colocação dos elementos que constituem a estrutura trabalhada na frase. Esses números podem ser explicados pelo fato de não haver um instrumento guiando o sujeito ao uso de uma preposição, sendo a construção livre o que reafirma a dominância do sistema conceptual da língua de sinais em relação ao PB. Abaixo apresentamos o gráfico referente à terceira parte da coleta de dados na qual os informantes construíram enunciados que deveriam descrever a localização dos objetos presentes na Figura 3.

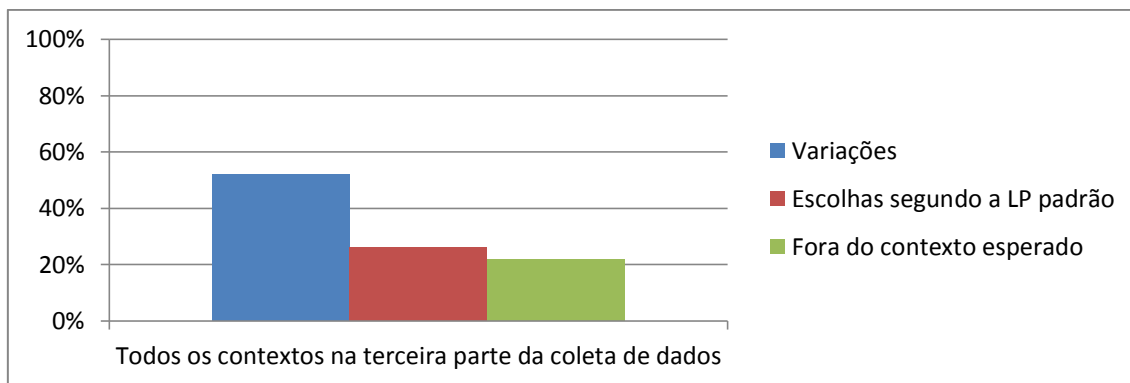


Gráfico 12: Percentuais de variações (escolha, ordenação e omissão) X escolhas segundo a LP padrão X Respostas fora do contexto esperado X Todos os contextos – na terceira parte da coleta de dados.

De acordo com o Gráfico 12, observamos o baixo percentual de escolhas segundo a LP padrão – 26% - em relação às variações – 52%. Além disso, as respostas fora de contexto – 22% - mostram uma possível incompreensão dos questionamentos apresentados nas figuras do instrumento de coleta.

Nos próximos tópicos, apresentaremos as análises específicas de cada contexto no qual foi empregada a estrutura *em+a/o(s)*.

#### 4.2.3. Análise dos resultados das variações em cada contexto

Segundo a Linguística Cognitiva, a partir da língua podemos estruturar, processar e transmitir informações. Além disso, a experiência concreta adquirida na interação com o ambiente cria na mente padrões que permitem a organização de conceitos mais abstratos e complexos. Esses esquemas, de acordo com Lakoff e Johnson (1999), são chamados de esquemas de imagem. Dentro desses esquemas, temos o de Contêiner, que resulta da mais básica experiência corporal que se estabelece com o meio, uma vez que os próprios seres estão como que inseridos, contidos no ambiente pelo simples fato de existirem.

Assim, neste tópico do capítulo, analisaremos as variações realizadas pelos informantes surdos na primeira e na segunda partes do instrumento da coleta de dados em cada um dos contextos selecionados. A seguir, apresentamos os dados obtidos no contexto em que o personagem/objeto está completamente inserido

dentro de outro, o qual denominamos de *contexto a*. Após, trazemos os números de variações encontradas no *contexto b* - contexto em que o personagem/objeto está parcialmente inserido no interior de outro objeto. Ilustraremos análises e reflexões por meio de tabelas e gráficos. No terceiro item deste capítulo, as informações a respeito do contexto em que o personagem/objeto está na superfície horizontal, *contexto c*, serão expostas e analisadas. Por fim, temos as análises do *contexto d*, em que o personagem/objeto está na superfície vertical-horizontal.

#### 4.2.3.1. Análise das variações do esquema de contêiner contenção

A seguir, apresentamos a análise das variações obtidas no esquema de contêiner contenção.

Tabela 22: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto a - 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
01	professor ensinou libras no sala de aula. <b>F4.a.1ª/IS1</b>	-----	os cães estão cesto e vendidos. <b>F2.a.1ª/IS1</b>
02	estão para classe da turma. <b>F4.a.1ª/IS2</b>	-----	o gato procura entrar apartamento. <b>F3.a.1ª/IS1</b>
03	em pote de vidro com tampa de inox. <b>F5.a.1ª/IS2</b>	-----	balas cores é delicioso e bonitos. <b>F5.a.1ª/IS1</b>
04	no caixa. <b>F1.a.1ª/IS3</b>	-----	o cesto de vime. <b>F2.a.1ª/IS2</b>
05	dentro na caixa. <b>F1.a.1ª/IS6</b>	-----	o meio de um elevador. <b>F3.a.1ª/IS2</b>
06	os cachorros esta dentro no cesta. <b>F2.a.1ª/IS6</b>	-----	esta dentro copo vidro. <b>F5.a.1ª/IS3</b>
07	os gatos estão no dentro do papelão de caixa. <b>F1.a.1ª/IS8</b>	-----	uma caixa. <b>F1.a.1ª/IS4</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
08	gato está elevador no apartamento. <b>F3.a.1ª/IS8</b>	-----	uma cesta. <b>F2.a.1ª/IS4</b>
09	as balas estão no dentro de pote. <b>F5.a.1ª/IS8</b>	-----	o elevador. <b>F3.a.1ª/IS4</b>
10	os três cachorrinhos deixem uma cesta. <b>F2.a.1ª/IS10</b>	-----	sala da aula. <b>F4.a.1ª/IS4</b>
11	-----	-----	pote de vidro. <b>F5.a.1ª/IS4</b>
12	-----	-----	cesta dentro cachorro. <b>F2.a.1ª/IS5</b>
13	-----	-----	pote dentro bala. <b>F5.a.1ª/IS5</b>
14	-----	-----	Pote. <b>F5.a.1ª/IS6</b>
15	-----	-----	a caixa. <b>F1.a.1ª/IS7</b>
16	-----	-----	bala pote. <b>F5.a.1ª/IS7</b>
17	-----	-----	Elevador. <b>F3.a.1ª/IS9</b>
18	-----	-----	sala aula. <b>F4.a.1ª/IS9</b>
19	-----	-----	pote vidro. <b>F5.a.1ª/IS9</b>
20	-----	-----	as balas colocam pote com vidro. <b>F5.a.1ª/IS10</b>
21	-----	-----	o gato entrou elevador no edifício. <b>F3.a.1ª/IS10</b>

No contexto no qual o personagem/objeto está totalmente inserido dentro de outro, o uso da estrutura *em+a/o(s)* mostrou-se inadequado. Os enunciados 2A, estão **para** classe da turma F4.a.1ª e 5A, dentro **na** caixa F1.a.1ª, apresentam a variação de escolha da preposição a ser utilizada. No enunciado 2A, a estrutura *em+a/o(s)* foi substituída pela preposição *para*. O informante parece ter sentido a necessidade de inserir uma palavra gramatical e o fez, mas o enunciado produzido, além de ser idiossincrático, não corresponde à imagem que deveria representar. A mesma figura foi descrita pelo informante ouvinte IO1 em 3A – Tabela 4 -, **na** sala de aula, caracterizando, assim, a inserção total do personagem *alunos* no objeto *sala de aula*. Em 5A, a estrutura *em+a/o(s)* foi empregada, porém, de maneira equivocada. As estruturas mais utilizadas pelos ouvintes para descrever a figura F1.a.1ª foram *dentro de* e *em+a*, como podemos verificar em 5A – Tabela 4 -, os gatos estão **na** caixa de papel e em 5B, *dentro da* caixa. O esquema de contêiner, na análise dos ouvintes, apresentou uma alternância no emprego de estruturas para representá-lo. *em+a/o(s)* e *dentro de* concorreram na organização dos enunciados referentes às figuras apresentadas, principalmente, na primeira parte da coleta de dados. No entanto, os surdos não mantiveram um padrão de construção relativo à forma de representar esse esquema. Além dos enunciados 2A e 5A, que empregaram estruturas diferentes, em 3A, 6A e 10A, igualmente foram utilizadas outras estruturas. Percebemos que os enunciados que omitiram a estrutura *em+a/o(s)* foram recorrentes. Os surdos produziram enunciados de modo econômico, contendo poucos elementos linguísticos, como pode ser observado em 7C, *uma caixa*, 8C, *uma cesta*, 9C, *o elevador*, e 10C, *sala de aula*. Em todos os enunciados apresentados, destacamos a ausência da estrutura alvo. Além disso, quando elaborados de modo menos econômico, contendo a estrutura alvo, os enunciados continuam idiossincráticos, como em 5C, *o meio de um elevador* e 6C, *esta dentro copo vidro*.

Logo, torna-se evidente a variação na LP padrão das escolhas dos usuários da língua de sinais na construção dos enunciados, que pode ser conferida na Tabela 22. Isso pode muito bem estar ocorrendo porque o sentido veiculado por meio de recursos linguísticos específicos da LP, na LIBRAS, muitas vezes é fornecido por meio de outros elementos, como a expressão facial. Tais elementos são incorporados a um sinal na sequência gestual produzida ou podem ser inferidos a partir do contexto. Por exemplo, no caso dos conectivos da LP, Coutinho (2000)

afirma que existem alguns sinais que podem representá-los na língua de sinais, mas somente os surdos que têm algum contato com a LP costumam utilizá-los.

Assim, entendemos que o usuário da LIBRAS empregará uma estrutura como *em+a/o(s)* em LP escrita, se estiver frequentemente em contato com a LP. Além disso, destacamos a necessidade da aquisição de LIBRAS como primeira língua para que o surdo possa se apoiar nessa primeira experiência linguística, a fim de melhor dominar o português como língua estrangeira.

A seguir apresentamos a Tabela 23 que demonstra as variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* na segunda parte da coleta de dados.

Tabela 23: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto a - 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
01	<b>os</b> carros <b>no</b> garagem. F2.a.2ª/ IS2	<b>os</b> carros <b>dois na</b> garagem. F2.a.2ª/ IS1	<b>o</b> peixe está <b>viver</b> aquário. F3.a.2ª/ IS1
02	<b>três</b> carros <b>guarda</b> garagem. F2.a.2ª/ IS5	<b>é grande na</b> biblioteca <b>é</b> que estão os livros. F4.a.2ª/ IS2	<b>grande</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS1
03	é <b>muitos</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS5	<b>é grande na</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS8	<b>as</b> roupas estão <b>grande</b> armário. F5.a.2ª/ IS1
04	<b>mulher</b> roupas estão <b>guarda</b> armário. F5.a.2ª/ IS5	-----	<b>o colorido</b> peixe está <b>nadando</b> aquário. F3.a.2ª/ IS2
05	é <b>sim</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS7	-----	<b>as</b> roupas estão <b>bem organizadas</b> armário. F5.a.2ª/ IS2
06	os dois carros <b>juntados estão</b> <b>apertando no</b> garagem. F2.a.2ª/ IS8	-----	é <b>a</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS3
07	é <b>dentro</b> biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS9	-----	<b>vamos</b> pessoas estão <b>em pé</b> ônibus. F1.a.2ª/ IS5
08	-----	-----	<b>um</b> peixe está <b>azul</b> aquário. F3.a.2ª/ IS5
09	-----	-----	é ---- biblioteca que estão os livros. F4.a.2ª/ IS6

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
10	-----	-----	---- pessoas estão <b>o</b> ônibus. <b>F1.a.2ª/ IS7</b>
11	-----	-----	---- carros <b>estão</b> garagem. <b>F2.a.2ª/ IS7</b>
12	-----	-----	<b>as</b> roupas estão <b>arrumando</b> armário. <b>F5.a.2ª/ IS7</b>
13	-----	-----	<b>muitas</b> pessoas estão <b>andando</b> ônibus. <b>F1.a.2ª/ IS8</b>
14	-----	-----	<b>o colorido</b> peixe está <b>nadando</b> aquário. <b>F3.a.2ª/ IS8</b>
15	-----	-----	<b>as</b> roupas estão <b>bem organizadas</b> armário. <b>F5.a.2ª/ IS8</b>
16	-----	-----	<b>muitas</b> pessoas estão ---- ônibus. <b>F1.a.2ª/ IS9</b>
17	-----	-----	<b>os</b> carros <b>estão</b> garagem. <b>F2.a.2ª/ IS9</b>
18	-----	-----	<b>o</b> peixe está ---- aquário. <b>F3.a.2ª/ IS9</b>
19	-----	-----	<b>três</b> carros <b>estacionam</b> garagem. <b>F2.a.2ª/ IS10</b>
20	-----	-----	<b>um</b> peixe está <b>sozinho</b> aquário. <b>F3.a.2ª/ IS10</b>
21	-----	-----	é <b>prateleiras</b> biblioteca que estão os livros. <b>F4.a.2ª/ IS10</b>
22	-----	-----	<b>as</b> roupas estão <b>organização bem</b> armário. <b>F5.a.2ª/ IS10</b>

A partir da análise da segunda parte da coleta, verificamos que os participantes surdos buscaram preencher as lacunas com algum tipo de estrutura. Assim, apenas 10% dos espaços não foram completados, como em 9C, é ----



*biblioteca que estão os livros* e 10C, ---- *peessoas estão o ônibus*. Além desses exemplos, nas construções 11C, 16C e 18C, lacunas não foram preenchidas. Em 9C esperávamos a utilização de *em+a*, porém, o informante não compreendeu como necessário o seu emprego. Isto está, provavelmente, relacionado ao fato de, na LIBRAS, o seu uso não ser necessário. Na língua de sinais, o enunciado 9C pode ser construído da seguinte forma: o sinal de biblioteca é indicado e, após, é realizado o sinal de livros. Além disso, a expressão facial, indicando a certeza da presença dos livros na biblioteca, é importante para a construção semântica do contexto. Portanto, em uma tradução direta, Libras/Português, teríamos o enunciado *biblioteca livros*. O mesmo princípio ocorre em 10C, em que o surdo precisa sinalizar apenas as palavras *peessoas* e *ônibus* para que tenhamos um enunciado com sentido completo. Logo, reforçamos que as palavras com maior valor semântico são essenciais para a construção dos enunciados, no entanto, adjuntos adnominais e conectores, por exemplo, não precisam ser empregados.

Analisando, especificamente a variação de escolha, verificamos que os informantes empregaram estruturas diferentes da LP padrão em 14% dos 50 enunciados apresentados. Em 1A, *os carros no garagem*, o participante IS2 utilizou o artigo *os* no princípio da frase conforme a LP padrão, porém, no uso da estrutura *em+a/o(s)*, optou pelo artigo definido masculino, ocorrendo variação de escolha. No enunciado 3A, *é muitos biblioteca que estão os livros*, observamos, diferentemente de 1A, uma troca que pode afetar o sentido do enunciado. Aqui o informante emprega a palavra *muitos* onde poderia utilizar *em+a*. Uma hipótese para essa substituição pode estar fundamentada na relação de pluralidade entre *os livros* e *muitos*. Assim, transferindo as características da língua de sinais para a língua portuguesa, o surdo estaria colocando em evidência as palavras com maior conteúdo semântico. Retomando Selinker (1972), a interlíngua (IL) pode ser entendida como um sistema de transição que tem como principal característica a transferência da língua materna do aprendiz para a língua alvo, o que parece ocorrer no exemplo citado. No que se refere às variações de ordenação, constatamos 3 frases nas quais os surdos selecionaram corretamente a estrutura a ser empregada, mas a colocação no enunciado foi em uma ordem não usual na língua portuguesa. Em 1B, *os carros dois na garagem*, o informante IS1 utilizou *em+a* e o artigo definido no plural *os* de forma correta, contudo, o numeral *dois*, provavelmente relacionado a carros, foi introduzido fora da ordem canônica. 2B apresenta a palavra

*grande* em posição incomum, conforme observamos a seguir: **é grande na biblioteca que estão os livros.**

Enfim, buscamos compreender os enunciados em que a estrutura *em+a/o(s)* foi omitida. Ademais, a variação por omissão do uso de *em+a/o(s)* é a que possui maior número de ocorrências com 44%. Em 1C, **o peixe está viver aquário**, as formas mais utilizadas pelos informantes ouvinte foram *em+a/o(s)* e *dentro de/a/o* para preencher a segunda lacuna da frase. No entanto, *ISI* optou pelo emprego do infinitivo do verbo **viver**. Esse emprego demonstra que o surdo, além de não estar ambientado com o uso da estrutura *em+a/o(s)*, utilizou a gramática da LIBRAS quando empregou o verbo viver. Isso ocorre, como já evidenciamos anteriormente, porque, na língua de sinais brasileira, os verbos não-direcionais não possuem marcas de concordância, sendo, portanto, utilizados no modo infinitivo. Assim, para o surdo, o esquema do container *dentro/fora* se constitui a partir da relação semântica entre peixe, aquário e o verbo viver. Logo, a interpretação mais comum para esta relação seria o peixe vive completamente dentro do aquário. No enunciado 2C, **é grande biblioteca que estão os livros**, o informante prefere a utilização da palavra *grande*, visto que, tende a achar evidente a inserção dos livros na biblioteca e acrescenta um qualificador à biblioteca.

A seguir, a Tabela 24 apresenta os números referentes ao *contexto a* na primeira e segunda partes da coleta de dados.

Tabela 24: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto a - 1ª e 2ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIÁÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	ESCOLHAS SEGUNDO A LP PADRÃO
17	03	43	63	12	25
27%	4,7%	68,3%	63%	12%	25%

No contexto de inserção total, referente às variações no uso da estrutura *em+a/o(s)*, percebemos que a omissão da estrutura alvo foi preponderante com 68,3% do número total de variações. Relativo à escolha, o número de variações foi

de 27%, e o de ordenação, apenas 4,7%. Assim, quanto ao número de enunciados possíveis, os surdos apresentaram 63% de variações e 12% de respostas fora de contexto, ou seja, somente 25%, de 100 enunciados construídos, tiveram escolhas de acordo com LP padrão.

O Gráfico 13, mostra a comparação entre LP padrão, variações e respostas fora do contexto esperado no *contexto a*.

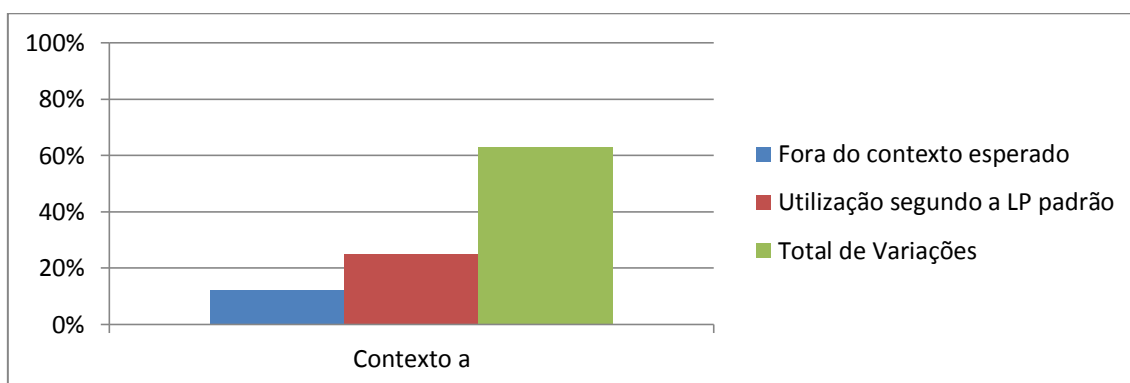


Gráfico 13: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X Respostas fora do contexto esperado – Contexto a na 1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 13 apresenta um número elevado de variações no contexto de inserção total. Além disso, as respostas fora de contexto também tiveram um percentual significativo.

Abaixo, o Gráfico 14 representa as porcentagens das variações de escolha, ordenação e omissão no contexto de inserção total.

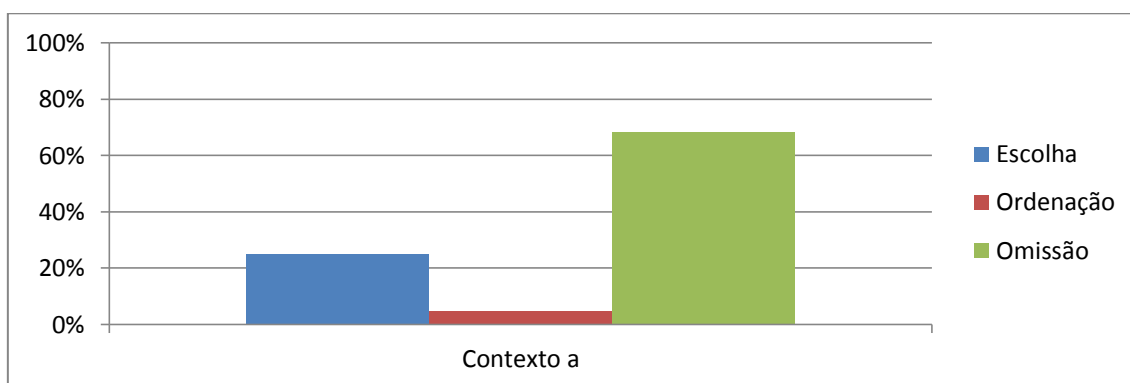


Gráfico 14: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto a / 1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 14 demonstra um alto percentual da variação de omissão da estrutura *em+a/o(s)* no contexto de inserção total. Ademais, referente à escolha, percebemos um bom número de realizações.

A seguir, apresentaremos a análise do esquema dentro-fora em que o personagem/objeto está inserido parcialmente dentro de outro objeto.

#### 4.2.3.2. Análise das variações do esquema de contêiner dentro-fora

Neste tópico, analisamos as variações obtidas no esquema de contêiner dentro-fora no qual o personagem/objeto está parcialmente inserido no interior de outro objeto.

Tabela 25: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto b – 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
01	plantou as flores cores e cheiro bom. <b>F1.d.1ª/ IS1</b>	-----	menino pego canudos cores. <b>F3.b.1ª/ IS1</b>
02	em praia ou rio. <b>F2.b.1ª/ IS4</b>	-----	estão o vaso de inox. <b>F4.b.1ª/ IS2</b>
03	Dentro copo. <b>F3.b.1ª/ IS4</b>	-----	os vasos. <b>F1.b.1ª/ IS4</b>
04	canudo ficou no dentro do copo. <b>F3.b.1ª/ IS8</b>	-----	aquario navegar. <b>F2.b.1ª/ IS5</b>
05	sim, claro que olha, está no lixeira. <b>F4.b.1ª/ IS8</b>	-----	Copo. <b>F3.b.1ª/ IS5</b>
06	-----	-----	lixo bacia. <b>F4.b.1ª/ IS5</b>
07	-----	-----	eu coloco a águaacun. <b>F1.b.1ª/ IS6</b>
08	-----	-----	Agenda. <b>F5.b.1ª/ IS6</b>
09	-----	-----	agua cima. <b>F2.b.1ª/ IS7</b>

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
10	-----	-----	copo azul. <b>F3.b.1ª/ IS7</b>
11	-----	-----	os livros. <b>F5.b.1ª/ IS7</b>
12	-----	-----	navega mar. <b>F2.b.1ª/ IS9</b>
13	-----	-----	port guarda chuva. <b>F4.b.1ª/ IS9</b>
14	-----	-----	a lancha navega oceano. <b>F2.b.1ª/ IS10</b>
15	-----	-----	a guarda-chuva deixo na cesta / porta guarda-chuva. <b>F4.b.1ª/ IS10</b>

No contexto no qual o personagem/objeto está parcialmente inserido dentro de outro, nesta primeira parte da coleta, tivemos um grande número de omissões no uso da estrutura *em+a/o(s)*. Os enunciados 1C, *menino pego canudos cores* e 2C, *estão o vaso de inox*, apresentam a omissão de conectores e flexões verbais em suas construções. Em 1C, além da omissão, percebemos uma dificuldade de interpretação para a construção do enunciado. Neste exemplo, fica clara a escolha de palavras significativas para a construção da frase, aproximando o enunciado da estrutura da LIBRAS. No enunciado 2C, o informante aproximou-se da sintaxe da língua portuguesa ao utilizar o verbo de ligação e o artigo *o* na tentativa de construir a estrutura *em+o*.

O esquema de contêiner inserção parcial, na análise dos ouvintes, apresentou um emprego de 56% da estrutura *em+a/o(s)* na primeira parte da coleta. Isso demonstra um equilíbrio relativo ao uso de outras expressões, principalmente dentro de *a/o*, para expressar esse contexto. Assim, constatamos que as estruturas prototípicas para indicar esse contexto na língua portuguesa são *em+a/o(s)* e *dentro de/a/o*. Comparando com os enunciados produzidos pelos informantes surdos, verificamos que na soma da primeira e segunda partes da coleta de dados, isto é,

dos 100 enunciados, apenas 30% foram construídos segundo a LP padrão. Além disso, relativo à escolha da estrutura empregada, tivemos os enunciados 3A, *dentro copo* e 4A, *canudo ficou no dentro do copo*, que demonstram variações na construção de frases que necessitam do uso de estruturas do tipo *em+a/o(s)* e *dentro de/a/o*, como mostra a Tabela 26.

Tabela 26: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto b – 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
01	a chave está <b>em</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS2	-----	a chave está <b>porta</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS1
02	todas <b>as</b> plantas estão <b>no</b> vasos. F2.b.2ª/ IS2	-----	<b>o</b> pincel está <b>vermelho, verde</b> tinta. F.b.2ª/ IS1
03	pedro <b>colocou</b> o pendrive <b>com</b> notebook. F4.b.2ª/ IS2	-----	ele colocou muito sorvete <b>chocolate e morango</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS1
04	a chave está <b>em</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS3	-----	ele colocou muito sorvete <b>coloridos e</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS2
05	<b>o</b> pincel está <b>como</b> tinta. F3.b.2ª/ IS3	-----	<b>a</b> chave está <b>a porta</b> fechadura. F1.b.2ª/ IS4
06	todas <b>as</b> plantas estão <b>em</b> vasos. F2.b.2ª/ IS4	-----	pedro <b>coloca</b> o pendrive <b>o</b> notebook. F4.b.2ª/ IS4
07	<b>o</b> pincel está <b>da</b> tinta. F3.b.2ª/ IS4	-----	---- chave está ---- fechadura. F1.b.2ª/ IS5
08	ele colocou muito sorvete <b>com</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS4	-----	ele colocou muito sorvete <b>cinco</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS5
09	todas <b>seis</b> plantas estão <b>flores</b> vasos. F2.b.2ª/ IS5	-----	ele colocou muito sorvete <b>cinco</b> casquinhas. F5.b.2ª/ IS6
10	<b>um</b> pincel está <b>cores</b> tinta. F3.b.2ª/ IS5	-----	---- chave está ---- fechadura. F1.b.2ª/ IS7
11	pedro <b>ver</b> o pendrive <b>no</b> notebook. F4.b.2ª/ IS5	-----	todas <b>as</b> plantas estão <b>os</b> vasos. F2.b.2ª/ IS7

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
12	a chave está <b>ficando com a</b> fechadura. <b>F1.b.2ª/ IS8</b>	-----	o pincel está <b>sempre</b> tinta. <b>F3.b.2ª/ IS7</b>
13	pedro <b>colocou</b> o pendrive <b>com</b> notebook. <b>F4.b.2ª/ IS8</b>	-----	pedro <b>colocar</b> o pendrive ---- notebook. <b>F4.b.2ª/ IS7</b>
14	todas <b>flores</b> plantas estão <b>muitos</b> vasos. <b>F2.b.2ª/ IS10</b>	-----	ele colocou muito sorvete <b>chocolate</b> casquinhas. <b>F5.b.2ª/ IS7</b>
15	o pincel está <b>acima</b> tinta. <b>F3.b.2ª/ IS10</b>	-----	todas <b>as</b> plantas estão <b>bonitas</b> vasos. <b>F2.b.2ª/ IS8</b>
16	-----	-----	a chave está ---- fechadura. <b>F1.b.2ª/ IS9</b>
17	-----	-----	todas <b>as</b> plantas estão ---- vasos. <b>F2.b.2ª/ IS9</b>
18	-----	-----	<b>vermelho</b> pincel está ---- tinta. <b>F3.b.2ª/ IS9</b>
19	-----	-----	pedro <b>colocou</b> o pendrive ---- notebook. <b>F4.b.2ª/ IS9</b>
20	-----	-----	ele colocou muito sorvete ---- casquinhas. <b>F5.b.2ª/ IS9</b>
21	-----	-----	<b>um</b> chave está <b>trinca</b> fechadura. <b>F1.b.2ª/ IS10</b>

A Tabela 26 apresenta as variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto b. Os enunciados mostram que, assim como na primeira parte do instrumento, as variações de omissão continuam sendo as mais recorrentes. Embora, nesta parte, tivéssemos apresentado estruturas prontas, nas quais os informantes deveriam apenas completar as lacunas existentes, os surdos escolheram, em 21, dos 50 enunciados possíveis, outro tipo de expressão para completar os espaços em que *em+a/o(s)* ou *dentro de/a/o* deveriam ser

empregadas, conforme foi verificado na análise dos participantes ouvintes. Nessas análises, as duas construções foram as mais empregadas para dar conta do tipo de contexto proposto. Além disso, 15 enunciados apresentaram variações na escolha da estrutura a ser usada.

A Tabela 27, apresenta as variações referentes à utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto de inserção parcial na primeira e segunda partes do instrumento de coleta.

Tabela 27: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto b - 1ª e 2ª partes da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	ESCOLHAS SEGUNDO A LP PADRÃO
20	0	36	56	14	30
35,7%	0%	64,3%	56%	14%	30%

Conforme a Tabela 27, o total de variações e respostas fora de contexto corresponde a 70% dos enunciados, ou seja, os informantes encontraram dificuldades ao construir frases que indicassem a inserção de um objeto/personagem dentro de outro objeto. Relativa às variações, a omissão da estrutura *em+a/o(s)* obteve 64,3%, praticamente o dobro da variação de escolha que apresentou 35,7%. Destacamos ainda a não ocorrência de variações de ordenação na produção dos informantes surdos no contexto b.

A seguir, o Gráfico 15 traz um comparativo entre os percentuais de respostas fora do contexto, utilização da LP padrão e variações.



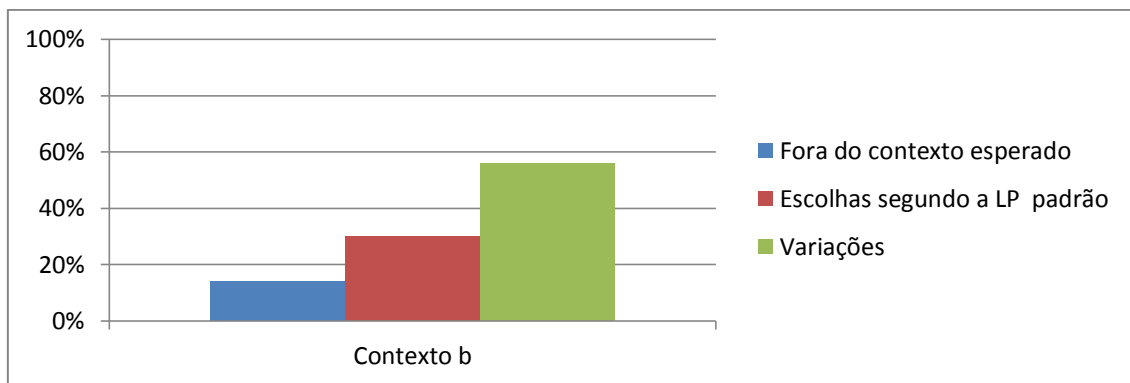


Gráfico 15: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X Respostas fora do contexto esperado – Contexto b / 1ª e 2ª partes da coleta de dados

Como é possível verificar, o gráfico 15 apresenta um número elevado de variações no contexto de inserção parcial total. As respostas fora de contexto tiveram um percentual importante.

No Gráfico 16, as variações de escolha, ordenação e omissão são comparadas.

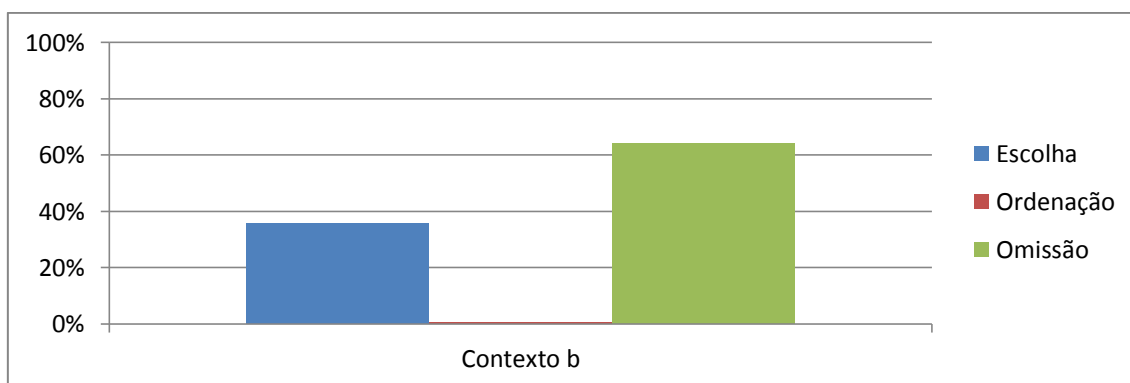


Gráfico 16: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto b/1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 16 compara as variações de escolha, ordenação e omissão no contexto em que o objeto está parcialmente inserido dentro de outro objeto. Identificamos um elevado percentual na variação de omissão com 64,3% enquanto que a variação de escolha apresentou 36%. No entanto, variações de ordenação não foram constatadas.

A seguir, as análises dos dados obtidos na primeira e segunda partes da coleta de dados do esquema de contêiner superfície horizontal serão apresentadas.

#### 4.2.3.3. Análise das variações do esquema de contêiner superfície horizontal

Na Tabela 28, apresentamos as variações produzidas pelos surdos no esquema de contêiner superfície horizontal no qual o personagem/objeto está sobre outro objeto.

Tabela 28: Variações na utilização da estrutura em+a/o(s) no contexto c - 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
01	o gato sente no cadeira. <b>F2.c.1ª/ IS1</b>	esta cima na mesa. <b>F5.c.1ª/ IS6</b>	o gato esta cima carro e preguiçoso. <b>F1.c.1ª/ IS1</b>
02	na muro. <b>F4.c.1ª/ IS4</b>	-----	o gato passa subir muro. <b>F4.c.1ª/ IS1</b>
03	em mesa. <b>F5.c.1ª/ IS4</b>	-----	uma cadeira de plástico verde. <b>F2.c.1ª/ IS2</b>
04	cima ou carro. <b>F1.c.1ª/ IS5</b>	-----	não, está sentado banco de uma moto. <b>F3.c.1ª/ IS2</b>
05	na cima do carro. <b>F1.c.1ª/ IS6</b>	-----	sentado verde. <b>F2.c.1ª/ IS3</b>
06	sempre sentado. <b>F2.c.1ª/ IS7</b>	-----	não, esta sentado moto. <b>F3.c.1ª/ IS3</b>
07	o gato está sentindo no moto. <b>F3.c.1ª/ IS8</b>	-----	a moto. <b>F3.c.1ª/ IS4</b>
08	-----	-----	cadeira sentar. <b>F2.c.1ª/ IS5</b>
09	-----	-----	cima moto. <b>F3.c.1ª/ IS5</b>
10	-----	-----	muro alto. <b>F4.c.1ª/ IS5</b>

Enunciado	Escolha	Ordenação	Omissão
11	-----	-----	carro cima. <b>F1.c.1ª/ IS7</b>
12	-----	-----	não, moto sentar. <b>F3.c.1ª/ IS7</b>
13	-----	-----	muro cima. <b>F4.c.1ª/ IS7</b>
14	-----	-----	gato amarelo está sentando a cadeira verde. <b>F2.c.1ª/ IS8</b>
15	-----	-----	gato está muro. <b>F4.c.1ª/ IS8</b>
16	-----	-----	o bolo está meio da mesa. <b>F5.c.1ª/ IS8</b>
17	-----	-----	sentado cadeira verde. <b>F2.c.1ª/ IS9</b>
18	-----	-----	não sentado moto. <b>F3.c.1ª/ IS9</b>
19	-----	-----	Muro. <b>F4.c.1ª/ IS9</b>
20	-----	-----	mesa junto doces. <b>F5.c.1ª/ IS9</b>
21	-----	-----	o gato sentou moto. errado moto. <b>F3.c.1ª/ IS10</b>

No contexto no qual o personagem/objeto repousa sobre outro objeto, numa superfície horizontal, na primeira parte da coleta, verificamos que as variações em que a estrutura *em+a/o(s)* foi omitida apresentaram mais ocorrências: 42% dos enunciados, ou seja, 21 dos 50 possíveis. Em 1C, *o gato esta cima carro e preguiçoso* e 3C, *uma cadeira de plástico verde*, encontramos essas omissões. O primeiro enunciado contém a tentativa do informante em construir a estrutura *em+cima*, muito utilizada pelos participantes ouvintes. No entanto, a preposição *em* não foi utilizada, o que confirma uma transferência da LIBRAS para a LP escrita. Além disso, nesse mesmo exemplo, a palavra *preguiçoso* torna evidente a necessidade que o surdo tem de construir frases com palavras significativas. Assim, a preposição *em* não é pertinente no contexto linguístico de quem possui a língua de sinais como primeira língua e, em contrapartida, a palavra *preguiçoso*, que caracteriza a entidade *gato*, é colocada em evidência. No segundo exemplo, a estrutura *em+a/o(s)*, também é omitida no que parece ser a tentativa da construção da estrutura *em+uma*, indicando o local onde o felino estaria sentado. No tocante à variação de escolha, os surdos produziram enunciados como 1A, *o gato sente no cadeira*, em que destacamos a troca da estrutura *em+a* por *em+o*, revelando dificuldades no emprego dos artigos da LP. Ademais, apenas um enunciado foi construído apresentando a variação de ordenação. Nele, o informante inverteu a ordem de colocação da preposição *em* na frase. Em 1B, isso é exemplificado da seguinte maneira: *esta cima na mesa*. A seguir, a Tabela 29 que apresenta os enunciados produzidos pelos informantes surdos no contexto c da 2ª parte da coleta de dados.

Tabela 29: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto c - 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
01	o <b>cão</b> deitou <b>xixi</b> e descansar na sofá. F4.c.2ª/ IS1	O <b>cachorro</b> deitou <b>cima</b> descansar sofá. F4.c.2ª/ IS5	o show não há confusão. F3.c.2ª/ IS1
02	há camisas <b>das</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS1	-----	<b>as</b> painelas estão ---- mesa. F1.c.2ª/ IS2

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
03	colocaram os livros <b>no</b> mesa. F2.c.2ª/ IS2	-----	<b>o início da</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS2
04	o <b>cachorro</b> deitou <b>sujando a mancha</b> na sofá. F4.c.2ª/ IS2	-----	<b>o</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS3
05	há camisas <b>coloridas estão bem</b> na prateleira. F5.c.2ª/ IS2	-----	há camisas <b>estão</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS3
06	o <b>cachorro</b> deitou <b>na</b> sofá. F4.c.2ª/ IS3	-----	<b>as</b> panelas estão <b>colocando a</b> mesa. F1.c.2ª/ IS4
07	colocaram os livros <b>da</b> mesa. F2.c.2ª/ IS4	-----	<b>o</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS4
08	o <b>cachorro</b> deitou <b>na</b> sofá. F4.c.2ª/ IS4	-----	colocaram os livros <b>cima</b> mesa. F2.c.2ª/ IS5
09	há camisas <b>de</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS4	-----	há camisas <b>seis</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS5
10	<b>dois</b> panelas estão <b>pano</b> mesa. F1.c.2ª/ IS5	-----	há camisas <b>a</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS6
11	<b>homens</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS5	-----	colocaram os livros <b>cima</b> mesa. F2.c.2ª/ IS7
12	<b>as pessoas</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS7	-----	<b>um</b> show não há confusão. F3.c.2ª/ IS7
13	colocaram os livros <b>que ficam na cima</b> da mesa. F2.c.2ª/ IS8	-----	o <b>cachorro</b> deitou <b>cima</b> sofá. F4.c.2ª/ IS7
14	o <b>cachorro</b> deitou <b>sujando a mancha</b> na sofá. F4.c.2ª/ IS8	-----	há camisas <b>coloridas</b> prateleira. F5.c.2ª/ IS7
15	colocaram os livros <b>colocam</b> mesa. F2.c.2ª/ IS10	-----	<b>as</b> panelas estão ---- mesa. F1.c.2ª/ IS9

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
16	-----	-----	---- show não há confusão. <b>F3.c.2ª/ IS9</b>
17	-----	-----	o <b>cachorro</b> deitou ---- sofá. <b>F4.c.2ª/ IS9</b>
18	-----	-----	há camisas <b>coloridas</b> prateleira. <b>F5.c.2ª/ IS9</b>
19	-----	-----	<b>as</b> painelas estão <b>guardanapo</b> mesa. <b>F1.c.2ª/ IS10</b>
20	-----	-----	o <b>cachorro</b> deitou <b>e faz xixi</b> sofá. <b>F4.c.2ª/ IS10</b>
21	-----	-----	há camisas <b>colocam</b> prateleira. <b>F5.c.2ª/ IS10</b>

Na segunda etapa da coleta de dados, mesmo com os enunciados em parte elaborados, os informantes surdos mantiveram a dificuldade no emprego de estruturas conectivas. No enunciado 13C, o **cachorro deitou cima** sofá, a palavra *cima*, para o usuário da LIBRAS, apresenta um sentido completo para expressar o personagem – *cachorro* – sobre o objeto – *sofá*. Ainda, na língua de sinais, essa frase poderia ser produzida da seguinte forma: CACHORRO DEITAR SOFÁ. Notamos, portanto, que na relação entre as palavras cachorro, deitar e sofá já estaria implícita a estrutura *em+cima*. Assim, a hipótese da transferência da estrutura linguística da Libras para a Língua portuguesa mostra-se plausível. Além dos 21 enunciados com omissão dessas estruturas, obtivemos 15 com escolha diferente da LP padrão e um com inversão na ordem de colocação da estrutura *em+a/o(s)*. Assim, 74% dos enunciados desta parte apresentaram algum tipo de variação. Para esse mesmo contexto, a estrutura mais prototípica selecionada pelos participantes ouvintes na produção de seus enunciados foi *em+a/o(s)*, embora as estruturas *sobre* e *em+cima* também tenham sido utilizadas.

A seguir, a Tabela 30, apresenta os números de variações, respostas fora de contexto e escolhas LP padrões, no contexto superfície horizontal, na primeira e

segunda partes do instrumento de coleta.

Tabela 30: Variações na utilização da estrutura em+a/o(s) no contexto c - 1ª e 2ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIAÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	ESCOLHAS SEGUNDO A LP PADRÃO
22	02	42	66	8	26
33,3%	3,1%	63,6%	66%	8%	26%

Na Tabela 30, o total de variações e respostas fora do contexto esperado chega a 74%. De outra parte, as escolhas LP padrões apresentam apenas 26% dos 100 enunciados produzidos na soma da primeira e segunda etapas da coleta de dados. Além disso, dos 66 enunciados produzidos com alguma variação, 63,6% omitiram a estrutura alvo, 33,3% escolheram outra estrutura de forma equivocada e 3,1% empregaram estruturas em ordem incomum, não utilizada por locutores nativos da língua portuguesa, como pudemos observar nas análises das produções dos informantes ouvintes.

A seguir, o Gráfico 17 compara as porcentagens dos enunciados fora de contexto, utilização LP padrão da estrutura alvo e variações no uso de *em+a/o(s)*.

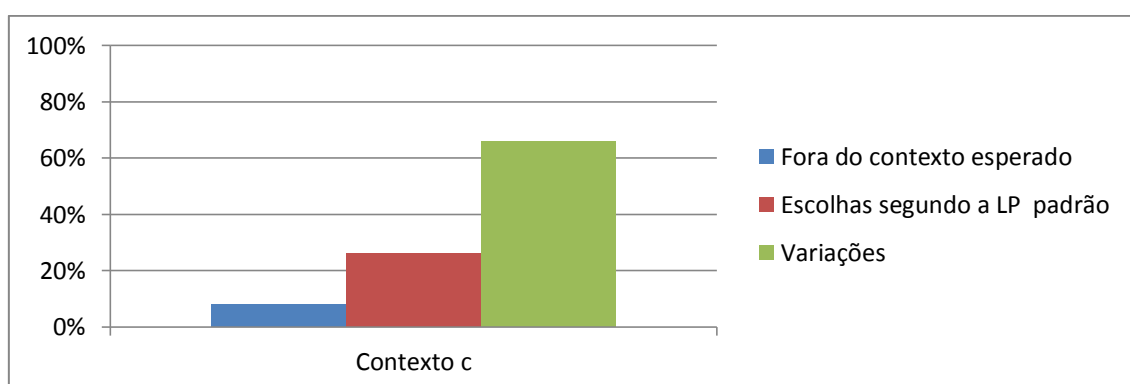


Gráfico 17: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X respostas fora do contexto esperado – Contexto c / 1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 17 mostra os percentuais elevados de variações produzidas pelos informantes surdos no contexto c. Além disso, os enunciados fora de contexto tiveram números consideráveis.

O Gráfico 18 compara as variações de escolha, ordenação e omissão no contexto c.

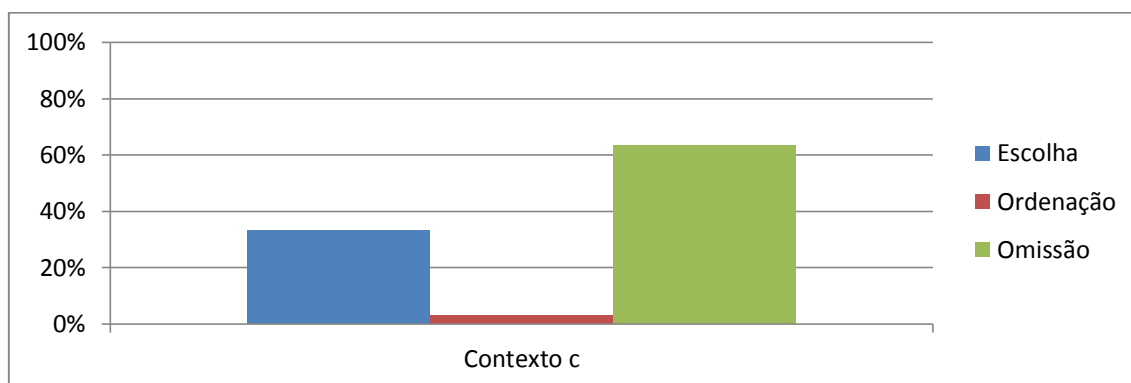


Gráfico 18: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto c /1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 18 apresenta a comparação entre os percentuais das variações no contexto c. Verificamos que a omissão da estrutura em+a/o(s) teve destaque com mais de 60%. No entanto, assim como nos demais contextos, a variação de ordenação foi a menos produzida.

#### 4.2.3.4. Análise das variações do esquema de contêiner superfície vertical-horizontal

Na sequência, apresentamos as variações produzidas pelos surdos no esquema de container superfície vertical-horizontal. Nesse esquema, o personagem/objeto repousa numa superfície vertical ou horizontal; porém, diferente da situação anterior, pode estar suspenso.



Tabela 31: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto d - 1ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
01	não, estão de face da menina. <b>F3.d.1ª/ IS2</b>	-----	os quadros decoração flor e imagem parede sala. <b>F1.d.1ª/ IS1</b>
02	parede por meio da luz. <b>F1.d.1ª/ IS3</b>	-----	parede de tv esta novela e lugar lindo. <b>F2.d.1ª/ IS1</b>
03	ao lado da cama no parede. <b>F4.d.1ª/ IS3</b>	-----	a parede de tijolo, a televisão está o centro. <b>F2.d.1ª/ IS2</b>
04	em parede. <b>F4.d.1ª/ IS4</b>	-----	canto das paredes de tijolos. <b>F4.d.1ª/ IS2</b>
05	os quadros estão no parede, ficam melhor a visual. <b>F1.d.1ª/ IS8</b>	-----	parede luz. <b>F1.d.1ª/ IS5</b>
06	não sei se for no dentro. <b>F3.d.1ª/ IS8</b>	-----	parede sala. <b>F2.d.1ª/ IS5</b>
07	no parede tem desenho como cara alegria. <b>F4.d.1ª/ IS8</b>	-----	olho boneca. <b>F3.d.1ª/ IS5</b>
08	os quadros tem oito e um abajur no parede. <b>F1.d.1ª/ IS10</b>	-----	parede coloca. <b>F1.d.1ª/ IS7</b>
09	televisão deixo no parede com tijolos. <b>F2.d.1ª/ IS10</b>	-----	parede pendurada. <b>F2.d.1ª/ IS7</b>
10	-----	-----	rosto boneca. <b>F3.d.1ª/ IS7</b>
11	-----	-----	uma parede. <b>F2.d.1ª/ IS7</b>
12	-----	-----	tv está fixando o parede na sala. <b>F8.d.1ª/ IS8</b>
13	-----	-----	parede sala. <b>F1.d.1ª/ IS9</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
14	-----	-----	parede sala. <b>F2.d.1ª/ IS9</b>
15	-----	-----	não rosto menina. <b>F3.d.1ª/ IS9</b>
16	-----	-----	parede quarto. <b>F4.d.1ª/ IS9</b>

Nesse contexto, os informantes surdos mantiveram próximos os números de variações apresentados no contexto c. No que diz respeito à escolha da estrutura, 18% dos enunciados apresentaram algum problema. Em 6A, *não sei se for **no dentro***, o informante utilizou a estrutura *em+o* em conjunto com o termo *dentro* demonstrando a transferência da gramática da Libras para a LP no emprego dessas estruturas. Entre os ouvintes, para descrever esta imagem, a estrutura mais utilizada foi *em+o*. Por exemplo, o informante *IO7*, representou a mesma figura da seguinte forma: *não, o óculos está **no** rosto da boneca*. Outro exemplo que podemos destacar foi o apresentado em 7A, ***no** parede tem desenho como cara **alegria***. Aqui evidenciamos, além da troca da estrutura *em+a* por *em+o*, o emprego da palavra *alegria*, caracterizando o desenho apresentado na imagem. O mesmo ocorre em 5A, *os quadros estão no parede, ficam **melhor a visual*** e em 2C, *parede de tv esta novela e **lugar lindo***. Nesses enunciados, os informantes evidenciaram o caráter descritivo da LIBRAS. No entanto, a partir da necessidade de descrever o ambiente – típico da língua de sinais - o surdo produz variações em relação ao uso de conectores.

Na Tabela 32, apresentamos as variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto d na segunda parte da coleta de dados.

Tabela 32: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto d - 2ª parte da coleta de dados

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
01	<b>o</b> relógio está <b>porta</b> parede. <b>F1.d.2ª/ IS1</b>	-----	tem um <b>buraco</b> casa? <b>F3.d.2ª/ IS1</b>

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
02	o relógio está no parede. F1.d.2ª/ IS2	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS3
03	tem um <b>furo no parede da casa?</b> F3.d.2ª/ IS2	-----	tem um <b>buraco</b> casa? F3.d.2ª/ IS1
04	colocaram grades <b>deviam fechar bem nas</b> janelas. F4.d.2ª/ IS2	-----	o relógio está <b>a</b> parede. F1.d.2ª/ IS4
05	o relógio está no parede. F1.d.2ª/ IS3	-----	tem um <b>burago</b> casa? F3.d.2ª/ IS4
06	o cartaz foi fixado <b>liquidação</b> da loja. F2.d.2ª/ IS4	-----	colocaram grades <b>as</b> janelas. F4.d.2ª/ IS4
07	o cartaz foi fixado <b>liquidação</b> da loja. F2.d.2ª/ IS5	-----	---- relógio está ---- parede. F1.d.2ª/ IS5
08	tem um <b>dentro</b> casa? F3.d.2ª/ IS5	-----	colocaram grades <b>três</b> janelas. F4.d.2ª/ IS5
09	o relógio está <b>em</b> parede. F1.d.2ª/ IS7	-----	pedro instalou <b>um</b> ventilador ---- teto ---- sala. F5.d.2ª/ IS5
10	tem um <b>burago a</b> casa? F3.d.2ª/ IS7	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS6
11	colocaram grades <b>para</b> janelas. F4.d.2ª/ IS7	-----	tem um <b>buraco</b> casa? F3.d.2ª/ IS6
12	o relógio está <b>fixando no</b> parede. F1.d.2ª/ IS8	-----	colocaram grades <b>as</b> janelas. F4.d.2ª/ IS6
13	tem um <b>furo no parede da casa?</b> F3.d.2ª/ IS8	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS7
14	colocaram grades <b>deviam fechar bem nas</b> janelas. F4.d.2ª/ IS8	-----	o cartaz foi fixado <b>vidro</b> da loja. F2.d.2ª/ IS9
15	tem um <b>buraco de parede</b> casa? F3.d.2ª/ IS10	-----	tem um <b>buraco</b> casa? F3.d.2ª/ IS9

Enunciado	Escolha – (A)	Ordenação – (B)	Omissão – (C)
16	-----	-----	colocaram grades ---- janelas. <b>F4.d.2ª/ IS9</b>
17	-----	-----	pedro instalou <b>um</b> ventilador ---- teto <b>da</b> sala. <b>F5.d.2ª/ IS9</b>
18	-----	-----	<b>o</b> relógio está <b>sala</b> parede. <b>F1.d.2ª/ IS10</b>
19	-----	-----	colocaram grades <b>três</b> janelas. <b>F1.d.2ª/ IS10</b>

Os enunciados apresentados na Tabela 32 mostram as escolhas dos informantes surdos ao preencherem as lacunas deixadas em branco. Nesta parte da coleta de dados, constatamos um maior índice de variações, se a compararmos com a primeira parte da coleta de dados. Embora a omissão da estrutura *em+a/o(s)* ainda seja a mais frequente, com 56% das variações produzidas, o percentual de variações de escolha aumentou de 36%, na primeira parte, para 44%, na segunda parte da coleta de dados. Isso significa que uma menor liberdade na construção dos enunciados levou os informantes, por conta dos espaços em branco, a optarem por alguma estrutura para preencher as lacunas encontradas, o que acarretou em um maior número de escolhas variações e, conseqüentemente, na produção de enunciados idiossincráticos. Podemos evidenciar tal fato a partir de 4A, *colocaram grades **deviam fechar bem nas** janelas*; em que o informante, além da estrutura *em+as*, opinou sobre o fato, contextualizando a situação. Em 15A, *tem um **buraco de parede** casa?*, o participante preferiu a preposição *de*, quando a lacuna, segundo os dados obtidos na análise dos ouvintes, exigia a estrutura *em+a*. Além disso, observamos variações de omissão em 16C, *colocaram grades ---- janelas* e 19C, *colocaram grades **três** janelas*. No enunciado 16C, o informante não achou necessário o emprego da estrutura *em+as* devido ao fato de a LIBRAS não utilizar tal estrutura neste contexto. Em 19C, podemos explicar o fato da mesma forma, porém, neste exemplo, o informante especificou a quantidade de janelas presentes na imagem, preenchendo a lacuna.

Na Tabela 33, apresentamos as variações na utilização da estrutura

*em+a/o(s)* no contexto superfície vertical-horizontal na primeira e segunda partes da coleta de dados.

Tabela 33: Variações na utilização da estrutura *em+a/o(s)* no contexto d - 1ª e 2ª parte da coleta de dados

Escolha	Ordenação	Omissão	TOTAL DE VARIÇÕES	FORA DO CONTEXTO ESPERADO	ESCOLHAS SEGUNDO A LP PADRÃO
24	0	35	59	16	25
40,7%	0%	59,3%	59%	16%	25%

A Tabela mostra que apenas 25% dos enunciados construídos pelos informantes surdos utilizaram de forma LP padrão a estrutura prototípica para o contexto, ou seja, *em+a/o(s)*. Ainda, 16% das respostas apresentadas pelos surdos estiveram fora do contexto esperado, demonstrando a falta de compreensão da língua portuguesa em determinadas situações. Além disso, de um total de 59 variações, 59,3% foram de omissão da estrutura alvo e 40,7% de escolha segundo a LP padrão na construção dos enunciados.

O Gráfico 19 apresenta a comparação entre os percentuais das respostas fora do contexto esperado, utilização LP padrão e variações nas duas partes da coleta de dados do contexto d.

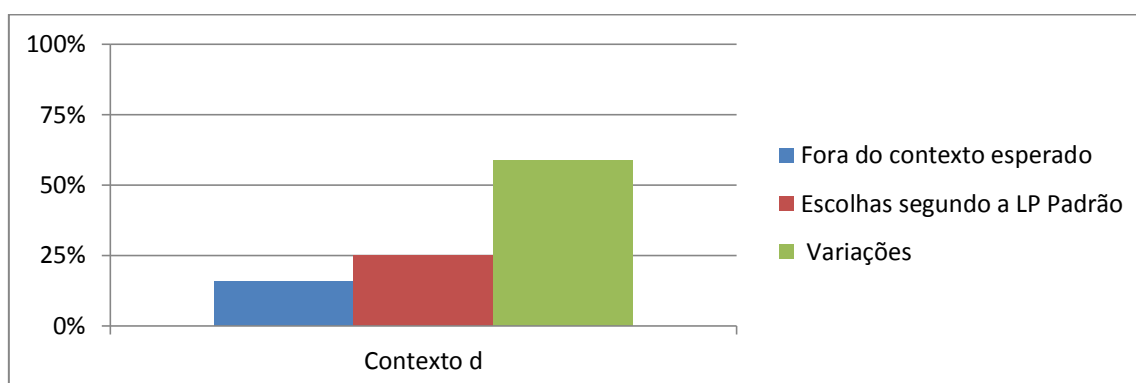


Gráfico 19: Percentuais de variações X escolhas segundo a LP padrão X respostas fora do contexto esperado – Contexto d / 1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 19 apresenta um número elevado de variações no contexto superfície vertical-horizontal. Além disso, as respostas fora de contexto também tiveram um percentual significativo: 16%.

O Gráfico 20 compara as variações de escolha, ordenação e omissão no contexto d.

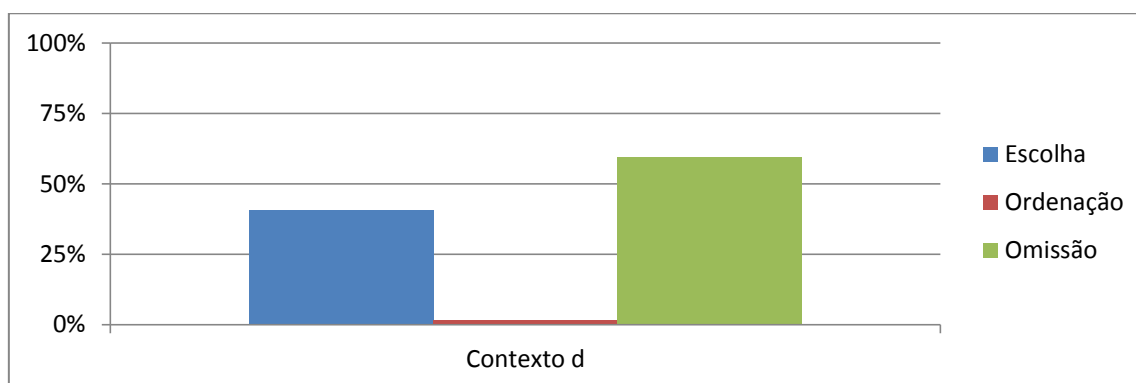


Gráfico 20: Variações: Escolha X Ordenação X Omissão – Contexto d /1ª e 2ª partes da coleta de dados

O Gráfico 20 apresenta os percentuais das variações no contexto d. Verificamos que omissão e escolha mantiveram seus percentuais se comparados à outros contextos. No entanto, a variação de ordenação reduziu seu percentual de produções.

No próximo item, apresentamos as considerações realizadas a partir das análises das variações produzidas pelos surdos nos contextos selecionados.

#### 4.2.4. Considerações sobre o emprego da estrutura *em+a/o(s)* no grupo dos Surdos

As variações produzidas pelos informantes surdos apresentadas ao longo do trabalho demonstram a sua pouca experiência na produção escrita em língua portuguesa. Esse fato confirma a ideia de Langacker (2000) de que as experiências culturais, sociais e linguísticas são fundamentais na criação do significado. Assim, considerando que os esquemas imagéticos apresentados fazem parte da experiência de usuários da língua portuguesa, conseguimos compreender a dificuldade do surdo em conceituar os elementos linguísticos da LP escrita. Entre os

conceitos da Linguística Cognitiva destacamos a ligação entre linguagem e cognição corporificada. Nessa perspectiva os conceitos criados pelos surdos, a partir de suas experiências corporais e linguísticas, são diferentes dos conceitos que emergem nos falantes da LP. Assim, quando apresentados a uma mesma imagem para a produção de um enunciado, surdos e ouvintes demonstram perspectivas variadas e, conseqüentemente, conceitos próprios que induzem à produções distintas. Roch (1978), colabora com a hipótese da influência da cultura na produção da linguagem quando propõe que a categorização de elementos varia de cultura para cultura. Logo, categorias são organizadas e codificadas de formas específicas pela linguagem dessa cultura. Portanto, o usuário da LIBRAS categoriza de forma singular entidades, instantes, eventos, espaços, relações e elementos linguísticos, como por exemplo, a estrutura em+a/o(s) foco deste trabalho. Ainda, dentro de uma perspectiva funcionalista, compatível com a LC, as variações apresentadas podem estar relacionadas ao vínculo existente entre tópico e foco<sup>9</sup>, que coloca em evidência o grau informacional dos constituintes do enunciado. Fischer (1973) e Liddell (1980), pesquisadores da Língua de Sinais Americana, observaram uma variação na estrutura frasal da ASL que poderia ser definida como uma topicalização. Segundo Quadros, (2007), na LIBRAS este fenômeno ocorre de maneira mais frequente e poderia inclusive ser identificado como a ordem básica da formação das sentenças. Assim, a topicalização na Língua Brasileira de Sinais se dá de maneira que a ordem da sentença resulte em OSV. Conforme Leite (2008, p. 29),

A distribuição do sujeito e objeto seria bastante estrita e a aparente variabilidade decorreria de dois fatores: os sujeitos e os objetos poderiam ser omitidos da oração principal quando já se mostrassem proeminentes no discurso precedente; e a oração como um todo poderia ser antecedida por tópicos.

Na LIBRAS, a marcação da mudança de estrutura sintática é indicada pela expressão facial, na língua portuguesa a responsável por essa marcação é a vírgula. De acordo com o exemplo abaixo, em que reportamos um enunciado na ordem SVO e outro na ordem OSV,

---

<sup>9</sup> Na literatura da área, encontramos termos que dão conta de situações similares como, tema e rema ou tópico e comentário, por exemplo.

O peixe está no aquário.<sup>10</sup> (SVO)

PEIXE DENTRO AQUÁRIO.<sup>11</sup>

No aquário (tópico), o peixe está (comentário). (OSV)

AQUÁRIO, PEIXE DENTRO.<sup>12</sup>

podemos observar que ocorre o deslocamento do objeto, *aquário*, e a ordem das informações reportadas passa a ser OSV. Nesse exemplo, o local – *aquário* - é colocado em evidência e o objeto/personagem, o *peixe*, fica em segundo plano. Quando ocorre a topicalização, o peixe não deixa de ser o objeto/personagem que se encontra inserido no aquário, mas passa a ocupar um local de destaque, pois torna-se o tópico da frase. Brito (1995) destaca que a ordem OSV é preferivelmente utilizada em LIBRAS. Assim, a ordem SVO só é utilizada quando não existe a possibilidade de se usar a topicalização. Isso não impede que frases na ordem SVO sejam elaboradas. Porém, os usuários de LIBRAS tenderiam a topicalizar certas informações de modo recorrente. Assim, no que concerne à dinâmica informacional, a LIBRAS pode ser considerada uma língua do tipo tópico-comentário, ou seja, diferente da língua portuguesa, que é uma língua de base sujeito-predicado, principalmente em sua modalidade escrita. Esse arranjo das informações parece bem combinar com a LIBRAS, uma língua baseada na percepção visuo-espacial. Além disso, também permite emitir hipóteses sobre a maneira como a pessoa surda processa as informações que deseja verbalizar.

O Gráfico 21 apresenta a comparação entre as variações, as respostas fora de contexto e LP padrão nos contextos selecionados, que será comentada nas Considerações finais.

---

<sup>10</sup> Resposta fornecida à Figura F2.3a

<sup>11</sup> Optamos por utilizar as palavras em letras maiúsculas da Língua Portuguesa para demonstrar a Libras.

<sup>12</sup> Optamos por utilizar as palavras em letras maiúsculas da Língua Portuguesa para demonstrar a Libras.



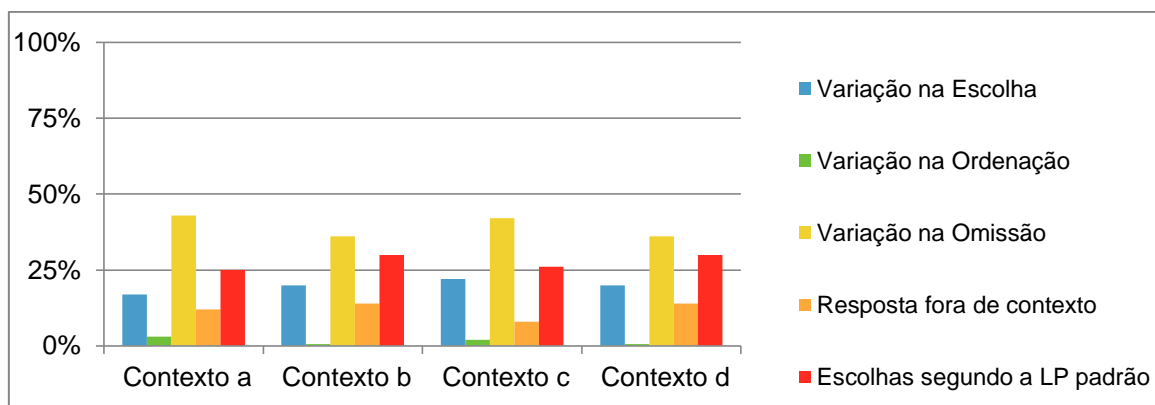


Gráfico 21: Contexto empregado X Variações X Respostas fora de contexto X Escolhas segundo a LP padrão

No Gráfico 21, os percentuais relativos a usos fora de contexto (em laranja), indicam uma pouca compreensão da tarefa solicitada, foram elevados. Além disso, as omissões (em laranja) ocorreram em todas as coletas, com percentuais que superaram a produção correta da estrutura investigada ou de qualquer outra que pudesse com ela concorrer (em vermelho).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentamos o presente estudo a partir de uma visão cognitivista na qual elencamos tópicos considerados relevantes para o trabalho. Dentro da Linguística Cognitiva, destacamos o estudo da categorização, a teoria dos protótipos e a teoria dos esquemas imagéticos. A partir da literatura acerca desses tópicos, tentamos compreender como o surdo que possui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita, como segunda língua organiza e produz a estrutura *em+a/o(s)*, uma construção considerada de difícil acesso para locutores que não têm experiência de sistemas linguísticos orais.

Os resultados obtidos indicam dificuldades no uso da estrutura foco do trabalho, mesmo em locutores surdos com nível universitário. Reinwein e Bastien (1998), em pesquisa que comparou erros ocorridos na leitura de palavras plenas e funcionais, encontraram problemas de compreensão de palavras funcionais em diferentes populações de informantes: em adultos surdos, alunos do ensino fundamental e adultos ouvintes. Adultos universitários ouvintes erraram menos, enquanto os dois outros grupos contabilizaram percentuais similares de erros entre si. Palavras funcionais tendem a ser adquiridas tardiamente, comparadas a palavras plenas. Isso ocorre tanto na compreensão quanto na produção. Nos informantes surdos há, entre compreensão e produção, uma relação de causa e efeito, pois não compreender expressões ou itens lexicais específicos não levam à sua produção. Essa relação entre compreensão e produção ficou evidente nos resultados que obtivemos como pode ser observado no Gráfico 21. Assim, embora conectores possam ser frequentes e mais curtos do que palavras pertencentes a classes abertas, são adquiridos tardiamente, em relação a palavras plenas. Essa aquisição tardia dessa categoria de palavras ocorre com crianças que adquirem sua primeira língua, com aprendizes de L2 e com indivíduos surdos que adquirem línguas nas modalidades orais e/ou escritas. Para o surdo que aprende uma língua oral, o fato de as palavras funcionais serem curtas e de pouca saliência acentual, torna-as de difícil compreensão ou de difícil percepção visual durante uma leitura labial. Para o usuário da LIBRAS que aprende uma segunda língua, no caso o PB, na sua modalidade escrita, a falta de experiência em relação a línguas orais dificulta a construção de uma ideia geral desse tipo de sistema. Essa inexperiência dos surdos em relação às línguas orais interfere na construção do significado. A Linguística

Cognitiva, a partir dos conceitos desenvolvidos por Langacker (2000), diz que as experiências e o reconhecimento do espaço no mundo social, físico e linguístico auxiliam constantemente na formação de conceitos. Ainda, conforme a LC, os seres humanos precisam dessas experiências corporais e cerebrais e, em especial, dos sistemas perceptual e sensório-motor para que consigam representar e formular os significados. No entanto, o surdo desenvolve experiências corporais e, conseqüentemente, cerebrais, diferentes dos ouvintes. Além disso, sua linguagem é construída a partir da sua percepção de mundo e ações sensório-motoras realizadas com seus pares. Assim, apresentados a outro sistema linguístico, buscam representações de sua língua materna mesclando aspectos de ambas gramáticas – LP e LIBRAS. Essa transferência linguística foi mais evidente na escrita de palavras funcionais por parte dos participantes surdos. Logo, no uso da estrutura em+a/o(s), foco deste trabalho, verificamos um grande número de variações. No entanto, esse processo não ocorre apenas com o surdo aprendiz de LP escrita, visto que, para crianças ouvintes que adquirem sua língua materna ou adultos ouvintes que adquirem uma língua estrangeira, há diferença de processamento entre palavras plenas e funcionais. As palavras funcionais são menores, menos perceptíveis e carregam menos informação semântica evidente do que as palavras plenas, levando a essa diferença.

Outro aspecto apresentado durante nosso trabalho, a Categorização, auxiliou na compreensão das variações nas escritas dos participantes surdos. Todo o ser humano recorre à esse processo mental para organizar e representar entidades. No entanto, a Categorização está associada a aspectos culturais e pode, portanto, variar de cultura para cultura e, até mesmo, entre indivíduos. Sabemos que a linguagem está diretamente ligada à cultura, assim, a comunidade surda com sua língua e cultura próprias também possui seu próprio modo de categorizar o mundo. Roch (1978), propõe que a formação de categorias está diretamente ligada à formação da cultura e ao modo como os conceitos relacionados com a linguagem emergem. Assim, os dados apresentados durante o estudo e representados no gráfico 21 corroboram a hipótese de que surdos e ouvintes categorizam a estrutura em+a/o(s) de formas distintas.

O domínio da LIBRAS como língua materna é importante para a aquisição de outra língua, mas nem sempre contribui para que haja transferência positiva do sistema materno para a língua alvo. Transferências positivas tendem a ocorrer

quando as duas línguas em presença possuem um funcionamento próximo em relação às categorias envolvidas. No entanto, no que diz respeito ao domínio do espaço no par de línguas LIBRAS-PB, o locutor de LIBRAS o expressa utilizando recursos simultâneos e espaciais, enquanto que o locutor de línguas orais emprega elementos de forma linear e sequencial. O presente estudo mostra que preposições especializadas na expressão da organização espacial, importantes elementos relacionais da LP, constituem uma categoria ainda não dominada pelos informantes surdos que participaram da nossa pesquisa. O fato é que, na LIBRAS, essa categoria não é necessária. Passa a ser adquirida quando o surdo aprende a escrita em LP.

Assim sendo, a estrutura focalizada no presente trabalho - *em+a/o(s)* - contribui na organização de informações de cunho espacial. Em muitos sistemas linguísticos orais, as preposições têm essa função. A LIBRAS, no entanto, exprime essa organização de outro modo. No que diz respeito à organização do espaço, o par de línguas trabalhado apresenta estrutura e funcionamento muito distintos: o PB leva o falante a explicitamente expressar essa organização; a LIBRAS leva o sinalizador a inferi-la. Temos, portanto, duas maneiras bem diferentes de *pensar para falar*.

Segundo Slobin (1991), diferentes processos mentais são colocados em funcionamento durante a formulação de uma mensagem verbal. O autor postula que "a atividade de pensar toma um caráter particular quando empregada na atividade de falar. No tempo efêmero dos enunciados construídos durante o discurso, adaptamos nossos pensamentos a quadros linguísticos disponíveis". Não restrito à oralidade, o conceito *pensar para falar*, engendrado a partir de pesquisas interlinguísticas que envolveram línguas distantes e também próximas tipologicamente, aponta a existência de modelos desse tipo de pensamento. Tratar-se-iam de modelos próprios aos sistemas linguísticos de cada locutor. A distância entre LIBRAS e PB, no que diz respeito à expressão do domínio conceitual investigado é um exemplo da manifestação de estilos retóricos diferentes e pode estar na origem das variações encontradas nos dados produzidos pelos surdos, pois preposições e artigos são classes de palavras sem grande significado para os sinalizadores.

Na Língua Portuguesa, por outro lado, as preposições podem ser semanticamente ricas e podem ser empregadas em diferentes posições no

enunciado, tendo uma certa flexibilidade relativa a essas posições. Os enunciados constituem-se de elementos outros que também possuem flexibilidade. Alguns desses elementos podem ser empregados em posições diferentes, podendo, inclusive, ser omitidos, sem que isso seja percebido como idiossincrático. Isso fica evidente quando nos deparamos com enunciados do tipo *O peixe está no aquário*, cujo uso do verbo locativo *estar* pode ser dispensado. O enunciado pode ser produzido, sem prejuízo de interpretação, como *O peixe, no aquário*. Desse modo, a estrutura *em+a/o(s)* é suficiente, já que explicita uma relação de inclusão entre duas entidades. Essa relação é reforçada pelas entidades envolvidas: nossa experiência sobre peixes e aquários podem facilmente nos levar a uma relação de inclusão. Mas a flexibilidade ligada à ordem das palavras e a possibilidade de omitir certas informações são limitadas. Adquirimos essas habilidades na experiência cotidiana da língua em uso, na prática de todas as horas, que inclui interlocução e intercompreensão. A não utilização de *em+a/o(s)* pode tornar o enunciado fora dos padrões da LP. Observemos as construções: *O peixe está aquário* ou *O peixe, está aquário*. Embora possamos compreendê-las, gramaticalmente não são aceitas visto que, na norma culta, o verbo *estar* é um verbo transitivo indireto que necessita, do uso de uma preposição. Ambos os enunciados levam o leitor a pensar que a pessoa que os produziu esqueceu-se de explicitar um elemento obrigatório.

Para o surdo, usuário da Língua de Sinais, a expressão da informação contida no enunciado *O peixe está no aquário* ocorre de forma diferente. A construção do enunciado na Língua de Sinais evidencia não ser necessária a utilização de certos elementos gramaticais que possuem, à primeira vista, um menor valor semântico, como por exemplo, os artigos e as preposições. A LIBRAS encontra outros meios para expressar situações que demandem inclusões, sobreposições e outras configurações espaciais, envolvendo duas ou mais entidades. Assim, a construção do espaço *locus* por parte do usuário da Língua de Sinais é muito importante. É, a partir desse espaço que o surdo consegue dar conta de diversas configurações que envolvem o domínio do espaço.

No decorrer do estudo, analisamos o modo como o grupo constituído de surdos empregou a estrutura *em+a/o(s)* em quatro diferentes contextos: (i) contenção; (ii) dentro-fora; (iii) superfície horizontal; e (iv) superfície vertical-horizontal. Todos esses esquemas são derivados do esquema imagético de *contêiner*. Assim, percebemos que o usuário da LIBRAS, quando necessita escrever

em LP, sente dificuldades no emprego da estrutura alvo. Fatores que caracterizam a língua de sinais, como a topicalização, a descrição detalhada do espaço de produção do discurso – criação do espaço *locus* - e o modo de utilização das estruturas verbais, diferem a LIBRAS da LP, ocasionando os percentuais pouco elevados de LP padrão (em vermelho no Gráfico 21) encontrados nas análises. Observamos, ainda, que o surdo categoriza o fenômeno investigado de forma diferente do ouvinte. Uma vez que opta por palavras e expressões com maior valor semântico na sua escrita, não sentindo necessários o emprego de preposições e/ou a utilização de artigos, o sinalizador transfere as estruturas da LIBRAS para a sua escrita em LP. Os expressivos percentuais relativos à omissão (em amarelo) tendem a comprovar essa hipótese. Assim, muito da estrutura e do funcionamento da LIBRAS está presente na escrita dos informantes surdos desse estudo.

Enfim, fator preponderante no que diz respeito à diferença entre a língua de sinais e a língua portuguesa é a distinção de modalidade entre as duas, visto que a LP – Língua Portuguesa - é uma língua oral auditiva e tem como característica principal a linearidade, enquanto a língua de sinais é espaço-motora-visual, tendo como característica principal a simultaneidade, isto é, a LIBRAS é uma língua tridimensional. Logo, buscamos verificar como o surdo manipulou a estrutura selecionada a fim de poder estabelecer relações entre entidades. Observamos, ainda, a importância para o surdo, da aquisição da língua de sinais como língua materna, para que precocemente tenha acesso a uma língua e possa, por meio desta se desenvolver, adquirindo e produzindo conhecimento. Além disso, a aquisição da escrita da LP é fundamental para sua inserção junto à comunidade ouvinte.

A modalidade escrita possui uma função comunicativa, mas é uma atividade que muitas vezes ocorre sem que haja um outro interlocutor presente. O interlocutor pode ser potencial e o resultado da escrita pode não ser compartilhado. A escrita envolve reflexão, elaboração, transmissão de pensamentos cuja organização difere daqueles oralmente ou gestualmente veiculados. Um texto escrito molda e lapida o que pensamos e desejamos expressar. Com a escrita, de acordo com Fayol (2014, p. 26),

[...] os adultos ditos experientes são capazes de compor textos relativos a seus domínios de conhecimento porque conseguem (i) recuperar na memória e organizar seus conhecimentos adaptando-os ao destinatário e aos objetivos buscados (distrair, convencer etc.); (ii) ativar as palavras de seu léxico mental e agenciá-las em sequências sintáticas, de maneira a estruturar seus textos garantindo sua coesão por meio de pronomes, conectivos e marcas de pontuação [...]

Durante o desenvolvimento do presente estudo visamos destacar a posição de L2 da Língua Portuguesa para a comunidade surda que possui a LIBRAS como primeira língua. Assim, empregamos os estudos de (SELINKER, 1992) que utiliza o termo interlíngua par identificar um sistema de transição criado pelo aprendiz durante a aquisição da língua estrangeira. O desenvolvimento desta pesquisa, no que se refere à produção escrita dos surdos, trouxe algumas sugestões a serem observadas no ensino da língua portuguesa como L2 para o surdo.

No intuito de superar o grande número de variações de omissão no uso de preposições, um ponto fundamental a ser considerado refere-se à clara diferenciação entre as duas línguas – LIBRAS e LP – a fim de levar o aluno surdo a compreender a diferença entre essas línguas, assim como sua tendência em omitir palavras funcionais pela interferência da L1. Ainda, tencionamos evoluir nossas pesquisas buscando confirmar a importância da exposição do surdo à cultura e à gramática da língua portuguesa. Além disso, demonstrar a relevância do conhecimento da cultura e da língua da comunidade surda por professores e pesquisadores interessados em desenvolver projetos nessa área. Desse modo, destacamos a necessidade à exposição intensiva à leitura e releitura de textos em língua portuguesa para que esse público possa observar as particularidades da LP para que produzam textos utilizando a variante padrão dessa língua com maior eficiência.

O momento atual demanda pesquisas que focalizem novas formas de ensino-aprendizagem, considerando a aquisição do português pelo surdo como um processo em evolução, que sofre a interferência da L1 na tentativa de atingir a língua alvo. Características linguísticas singulares emergem no decorrer do processo de aprendizagem de L2 para todos os tipos de aprendizes. Portanto, aproximar os estudos e descrições sobre a linguagem do surdo, a linguística cognitiva, o bilinguismo e o ensino-aprendizagem de L2 abriu interessantes perspectivas na compreensão de certos fenômenos linguísticos.

Outras variações efetuadas pelos informantes surdos durante a pesquisa serão atentamente analisadas em futuros trabalhos para que possamos desenvolver

estratégias de ensino da língua escrita voltadas para a comunidade surda. Ademais, ressaltamos que esse trabalho não pretendeu demonstrar os possíveis erros na escrita desses informantes, mas sim, o motivo que os levou a construir enunciados de maneira diferente da língua portuguesa padrão. Acreditamos que estudos complementares devam ser produzidos, à luz da linguística cognitiva, para que possamos compreender e estimular a prática da escrita. Além disso, esse trabalho projeta uma estreita relação entre os estudos cognitivos, o processo de escrita e a língua de sinais. Logo, o bilinguismo LIBRAS – LP escrita deve ser analisado e estruturado de forma que alunos, professores e pesquisadores da área de línguas possam formular metodologias eficientes para o desenvolvimento do aprendiz.

A divulgação de trabalhos científicos é sempre válida para que outros pesquisadores possam usá-los como ponto de partida em suas pesquisas. Assim, projetamos divulgar esse estudo em congressos, artigos e discussões em diferentes ambientes educacionais. Com isso, pesquisadores, professores e demais interessados nos estudos relacionados à educação bilíngue de surdos a partir dos pressupostos da Linguística Cognitiva, poderão conhecer, ampliar e divulgar esse recente viés metodológico.

*A mais forte memória é mais fraca do que a tinta mais pálida*, diz um provérbio chinês. A aquisição e a utilização de um código escrito é, pois, importante, uma vez que auxilia na organização e na transmissão de conhecimentos.

Desejamos que este estudo tenha contribuído para lançar luz sobre aos motivos que levam os surdos a terem dificuldades na escrita de palavras funcionais e que possa auxiliar aqueles que se dedicam ao ensino do PB a essa população.



## 6. REFERÊNCIAS

ATHAYDE, ML; MOTA, HB; MEZZOMO, CL. Vocabulário expressivo de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Santa Maria, p.145-150, 2010.

ALMEIDA, Maria Lucia L. et al (Org.). **Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica**. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**. Petrópolis, Vozes, 1981.

CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A. (2004) O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito. Em: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. [et al]. **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.13-51.

COUTINHO, D. **LIBRAS e língua portuguesa: semelhanças e diferenças**. João Pessoa: Arpoador, 2000. v. 2.

DEBUISSON, C.; REINWEIN, J. **Difficultés d'écriture et de lecture des mots-outils pour des sourds**. Syntaxe et sémantique, Presses universitaires de Caen, 2002.

DIETRICH, R., KLEIN, W., NOYAU, C. **The acquisition of temporality in a second language**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

ELLIS, N. C. Emergentism, connectionism, and language learning. *Language learning*. **Journal of Pragmatics**, v. 20, n. 5, p. 467-492, nov. (1997).

FAUCONNIER, G; TURNER, M. **Conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná-UFPR, 2012.

FERRARI, L. Postura epistêmica: Ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional. **Revista Veredas**, Juiz de Fora: Edufjf. 1999, v. 3, n. 1, p. 115-128.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GIVÓN, T. **Mind, code and context: Essays in Pragmatics**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra, 2017.

LANGACKER, R. W. **Grammar and conceptualization**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2000.

LANGACKER, R. W. Metonymic grammar. In: BARCELONA, A. ; PANTHER, K. ; THORNBURG, L. (Org.). **Metonymy and Metaphor in Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

LAUAND, Luiz Jean. O raciocínio em provérbios. Os ditos populares podem ajudar a entender melhor as estruturas de uma língua. **Língua Portuguesa**. Edição nº 5, março, 2006.

LUBBADEH, Jens. Línguas silenciosas. **Mente&Cérebro**. Edição nº 165, outubro, 2006.

MACHADO, J. B. **O desenvolvimento da Sintaxe**. Letras & letras, 1994. Disponível em: <<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio33.htm>> Acesso em: 12 ago. 2017.

MARTELOTTA, M.E. ; PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 177-191.

PERDUE, C. e GAONAC'H, D. Aquisition des langues secondes. In KAIL, M. e FAYOL, M. **L'acquisition du langage**

QUADROS, R. M. (1997) **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira**. Letras de Hoje, Porto Alegre. v. 110, p. 125-146. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REINWEIN J.; BASTIEN M. Quels sont les apports de l'observation en direct ?. **Lecture, Écriture et Surdit ** : visions actuelles et nouvelles perspectives. Montréal: Les  ditions Logiques, 1998.

RODRIGUES, J. E. Domínios cognitivos na conceptualiza o. In: \_\_\_\_\_. **Conceptualiza o na linguagem: dos domínios cognitivos   mente social**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2010. p.61-90.

ROSCH, E. Natural Categories. In: **Cognitive Psychology**. v. 04. 1973. p. 328-350

\_\_\_\_\_. Cognitive representations of semantic categories. In: **Journal of Experimental Psychology: General**. v. 104, n. 03. 1975. p.192-233.

\_\_\_\_\_. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. B (Orgs.). **Cognition and categorization**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978. P.27-48

SLOBIN, D. From “thought and language” to “thinking for speaking”. **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E; CARVALHO, O. L. C.; RAMOS, L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial. Vol. 2. Brasília: MEC/SEE/SEESP, 2002.

SANTOS, F. M. A. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras**. Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v.8, p.1-16, 2011. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br>> Acesso em: 10 Jun. 2017.

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

SILVA, A. S., TORRES, A. & GONÇALVES, M. ( orgs.) **Linguagem, cultura e cognição: Estudos de linguística cognitiva**. v.1 Coimbra, Almedina, 2004, pp.1-18.

TALMY, Leonard. **Toward a cognitive semantics: concept structuring systems**. Cambridge: The MIT Press, v. 1. 2000.

TALMY, Leonard. **Force dynamics in language and cognition**. Cognitive Science 12: 49 – 100,1988.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1953[1975]. (Coleção Os Pensadores, v. XLVI).

ZIMMER, M.; FINGER, I; SCHERER, L. **Do bilinguismo ao multilinguístico: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística**. Revel. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931[[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]

**ANEXO 1****DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO INFORMANTE**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Escolaridade: \_\_\_\_\_
4. Profissão/ curso que está cursando: \_\_\_\_\_
5. Naturalidade: \_\_\_\_\_
6. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
7. Seus pais são surdos?  
 Não     Sim.     Somente a mãe.     Somente o pai.
8. Você nasceu surdo?  
 Sim     Não. Fiquei surdo com \_\_\_\_\_ anos.
- Motivo da surdez: \_\_\_\_\_
9. Quais línguas você utiliza? Desde quando?  
 LIBRAS.  
 Início de sua aquisição:  infância     adolescência     idade adulta  
 LÍNGUA PORTUGUESA.  
 Início de sua aquisição:  infância     adolescência     idade adulta  
 OUTRAS. Quais?
10. Você é um surdo oralizado?  
 Não     Sim, totalmente.     Sim, parcialmente.  
 Início da aquisição oral da LP:  infância     adolescência     idade adulta.  
 (LP = Língua Portuguesa).
- Assinatura e data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2018.

---

 Assinatura

**ANEXO 2****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
LABORATÓRIO EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você foi convidado(a) para participar da pesquisa do mestrando Peterson Lima Schimulfening, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas.

A sua participação é totalmente voluntária. A não aceitação em participar dessa pesquisa, sem expor as razões, assim como a sua desistência, não acarretará em prejuízo ou constrangimento.

Você não será identificado nos trabalhos publicados.

Você não terá nenhum tipo de despesa, nem receberá pagamento ou gratificação pela sua participação.

As coletas de dados ocorrerão no Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO), após a leitura e a assinatura deste termo. O LELO fica situado nas dependências do Centro de Letras e Comunicação (CLC), sala 103, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A coleta de dados ocorrerá em um único momento, no qual você irá descrever imagens e completar frases.

Tenho consciência do que foi exposto e aceito participar voluntariamente da pesquisa.

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

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Informante

Contado do mestrando: Peterson Lima Schimulfening

E-mail: [profpeterson12@gmail.com](mailto:profpeterson12@gmail.com)

Contato do orientador: Prof. Dr. Mirian Rose Brum-de-Paula

E-mail: [brumdepaula@yahoo.fr](mailto:brumdepaula@yahoo.fr)

## ANEXO 3

### Instrumento de pesquisa

Estrutura alvo – em+a/o(s)

#### 1ª Parte – Respostas às questões presentes nas figuras.

- a) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar completamente inserido dentro de algo



Figura 1.1a

Resposta esperada: Os gatos estão **na** caixa.



Figura 1.2a

Resposta esperada: Os cachorros estão **no** cesto.



Figura 1.3a

Resposta esperada: O gato está **no** elevador.



Figura 1.4a

Resposta esperada: Os alunos estão **na** sala de aula.



Figura 1.5a

Resposta esperada: As balas estão **no** pote.

b) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar parcialmente inserido no interior de algo.



Figura 1.1b

Resposta esperada: As flores estão **nos** vasos.



Figura 1.2b

Resposta esperada: O barco está **na** água.



Figura 1.3b

Resposta esperada: O canudo está **no** copo.



Figura 1.4b

Resposta esperada: O guarda - chuva está **no** balde.





Figura 1.5b

Resposta esperada: Os marcadores estão **no** livro.

- c) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar sobre algo.



Figura 1.1c

Resposta esperada: O gato está **no** carro.



Figura 1.2c

Resposta esperada: O gato está **na** cadeira.



**Figura 1.3c**

Resposta esperada: O gato está **na** moto.



**Figura 1.4c**

Resposta esperada: O gato está **no** muro.



**Figura 1.5c**

Resposta esperada: O bolo está **na** mesa.

- d) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar na superfície de algo.



Figura 1.1d

Resposta esperada: Os quadros estão **na** parede.



Figura 1.2d

Resposta esperada: A televisão está **na** parede.



Figura 1.3d

Resposta esperada: Os óculos estão **no** rosto da boneca.



Figura 1.4d

Resposta esperada: O desenho está pintado **na** parede.



**Figura 1.5d**

Resposta esperada: O homem está com as mãos **no** rosto.

e) Contexto diferente dos anteriores em que o informante empregará outra preposição e/ou classe gramatical.



**Figura 1.1e**

Resposta esperada: O gato está em frente ao (na frente do) espelho.



**Figura 1.2e**

Resposta esperada: O gato está atrás da árvore.



**Figura 1.3e**

Resposta esperada: O rato está no lado (ao lado) do gato.



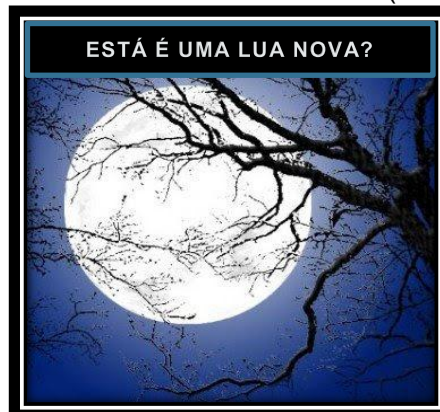
**Figura 1.4e**

Resposta esperada: O cachorro está embaixo da mesa.



**Figura 1.5e**

Resposta esperada: O cachorro está entre (no meio) das caixas.



**Figura 1.6e**

Resposta esperada: A lua está brilhante, cheia...



**Figura 1.7e**

Resposta esperada: A areia da praia é branca, bege...



**Figura 1.8e**

Resposta esperada: Na imagem existem três pessoas.



**Figura 1.9e**

Resposta esperada: A cor predominante é verde.



**Figura 1.10e**

Resposta esperada: O esporte presente na imagem é o futebol.



**Figura 1.11e**

Resposta esperada: Existem duas árvores na imagem.



**Figura 1.12e**

Resposta esperada: O animal presente na imagem é o tigre.



Figura 1.13e

Resposta esperada: Existem quatro quadros na parede.

**2ª parte – Completar as lacunas (se julgar necessário).**

- a) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar completamente inserido dentro de algo.



Figura 2.1a

Resposta esperada: **As** pessoas estão **no** ônibus.





Figura 2.2a

Resposta esperada: Os carros estão na garagem.



Figura 2.3a

Resposta esperada: O peixe está no aquário.

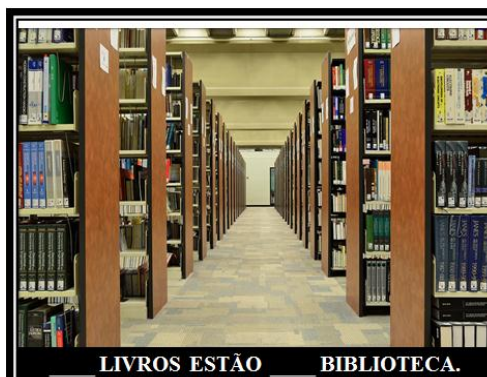


Figura 2.4a

Resposta esperada: Os livros estão na biblioteca.



Figura 2.5a

Resposta esperada: As roupas estão **no** armário.

- b) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar parcialmente inserido no interior de algo.



Figura 2.1b

Resposta esperada: As chaves estavam **na** fechadura.



Figura 2.2b

Resposta esperada: Todas **as** plantas estão **nos** vasos.



Figura 2.3b

Resposta esperada:  pincel está **na** tinta.



Figura 2.4b

Resposta esperada:  pen drive está **no** notebook.



Figura 2.5b

Resposta esperada:  Os sorvetes estão **nas** casquinhas.

c) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar sobre algo – Superfície horizontal.



Figura 2.1c

Resposta esperada: As panelas estão na mesa.



Figura 2.2c

Resposta esperada: Os livros estão na mesa.



Figura 2.3c

Resposta esperada: Os cantores estão no palco.



Figura 2.4c

Resposta esperada: O cachorro está **no** sofá.



Figura 2.5c

Resposta esperada: **As** camisas estão **na** prateleira.

d) A estrutura em+a/o(s) empregada no contexto onde o personagem/objeto deva estar sobre algo – Superfície vertical.



Figura 2.1d

Resposta esperada: O relógio está **na** parede da sala.



Figura 2.2d

Resposta esperada: O cartaz está na parede da loja.



Figura 2.3d

Resposta esperada: O buraco está na parede da casa.



Figura 2.4d

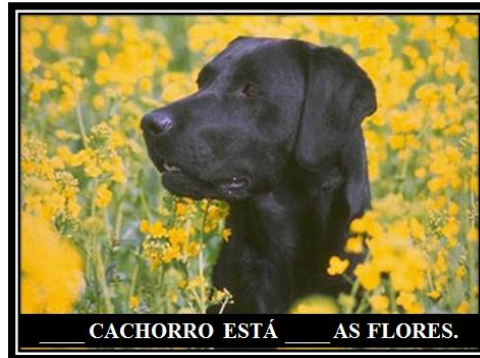
Resposta esperada: As grades estão nas janelas.



**Figura 2.5d**

Resposta esperada: O ventilador estava no teto da sala.

- e) Contexto diferente dos anteriores em que o informante empregará outra preposição e/ou classe gramatical.



**Figura 2.1e**

Resposta esperada: O cachorro está entre (no meio) (d) as flores.



**Figura 2.2e**

Resposta esperada: O cachorro está na (em) frente do (ao) ventilador.



**Figura 2.3e**

Resposta esperada:  cachorro está **atrás da** cortina.



Figura 2.4e

Resposta esperada:  cachorro está **no (ao)** lado do gato.



Figura 2.5e

Resposta esperada:  gato está **embaixo** do carro.



Figura 2.6e

Resposta esperada: As pessoas estão **sentadas** nas cadeira.





Figura 2.7e

Resposta esperada: **As pessoas** estão no campo



Figura 2.8e

Resposta esperada: O planeta **Terra** é azul.



Figura 2.9e

Resposta esperada: O **carro** vermelho é vermelho.



Figura 2.10e

Resposta esperada: O **navio** está em cima da montanha.



Figura 2.11e

Resposta esperada: O trem anda sobre os trilhos.



Figura 2.12e

Resposta esperada: O **peixe** é laranja.



Figura 2.13e

Resposta esperada: O campo está verde.

**3ª parte – Descrever a localização dos seguintes objetos da imagem:**

Queijo, mala, rato, chapéu, lixeira, ralador, máscara, melão, buraco e luminária.



Figura 3