

ERICA DE MÔNACO COSTA

**INVESTIGANDO A ESCOLHA DAS PREPOSIÇÕES *IN* E *ON*
POR APRENDIZES BRASILEIROS**

**CURITIBA
2006**

ERICA DE MÔNACO COSTA

**INVESTIGANDO A ESCOLHA DAS PREPOSIÇÕES *IN* E *ON*
POR APRENDIZES BRASILEIROS**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre, Curso de Pós-Graduação em
Estudos Lingüísticos, Setor de
Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr. Michael Alan
Watkins**

CURITIBA

2006

Ao meu querido esposo, Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me abençoa a cada dia e me ajudou a terminar esse curso de mestrado, dando-me paciência e lucidez para as horas de leitura e em frente ao computador.

Ao professor Michael Alan Watkins, por sua disponibilidade e gentileza, demonstradas antes mesmo de eu ingressar neste curso.

Às professoras Eva França e Regina Halu, por terem cedido espaços em suas aulas para a coleta de dados e prática de docência.

A todos os alunos dos cursos de Letras Português e Inglês e Letras Inglês que contribuíram para a realização da pesquisa de campo.

Ao Rodrigo, meu esposo, que incentiva a realização de meus projetos e sempre me ajuda com carinho.

A minha mãe, Martha, e a meus irmãos, Bruna e Michel, que me ajudaram de várias maneiras e me incentivaram para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos amigos e colegas, pela compreensão, pela torcida e pelas orações em meu favor.

À Denise e à Fátima, por terem me dado dicas importantes para a revisão e formatação do texto.

Ao Odair, que com simpatia e presteza ajuda a todos os que o procuram na secretaria.

“Quando nada parece ajudar, olho o cortador de pedras martelando a rocha cem vezes sem que uma só rachadura apareça. Porém na centésima primeira a pedra se abre em duas e sei que não foi aquela que conseguiu, mas todas as que vieram antes”.

JACOB A. RIIS

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO	3
1 ENTENDENDO O COMPORTAMENTO DO APRENDIZ NA INTERLÍNGUA	3
1.1 INTRODUÇÃO.....	3
1.2 A INTERLÍNGUA.....	4
1.2.1 A Análise de Erros.....	4
1.2.2 Os Processos Cognitivos de Selinker.....	8
1.2.3 Adjemian e o Comportamento Governado por Regras.....	10
1.2.4 Conhecimento Implícito e Explícito da L2.....	12
1.2.4.1 A teoria de monitoramento de Krashen.....	13
1.2.4.2 A teoria de interface de Bialystok.....	14
1.3 A intuição do aprendiz.....	15
1.4 VARIAÇÃO E SISTEMATICIDADE NA IL.....	18
1.4.1 Variação Livre e Variação Sistemática.....	19
1.4.2 Teorias de Variabilidade na IL.....	20
1.4.2.1 O contínuo de capacidade de Tarone.....	20
1.4.2.2 O modelo de competência variável de Ellis.....	21
1.4.2.3 O modelo sociolingüístico de Preston.....	22
1.5 O ESTADO ATUAL DA INTERLÍNGUA.....	24
1.6 CONCLUSÃO.....	25
2 AS PREPOSIÇÕES <i>IN E ON</i>	27
2.1 INTRODUÇÃO.....	27

2.2 O PROBLEMA DA DEFINIÇÃO.....	27
2.2.2 A GT e as Preposições.....	28
2.2.3 As Preposições para Aprendizes do Inglês e a Gramática Gerativa...	31
2.3 USOS EM PORTUGUÊS.....	34
2.3.1 Elementos da Localização Espacial.....	35
2.3.2 Relação de Lugar.....	35
2.3.3 Com Movimento.....	36
2.3.4 Espaço Abstráido, Metafórico.....	36
2.3.5 Relação de Tempo.....	36
2.4 USOS EM INGLÊS.....	38
2.4.1 Particularidades das Preposições na Língua Inglesa.....	38
2.4.2 As Preposições <i>In</i> e <i>On</i> e as Noções de Espaço e Tempo.....	41
2.4.2.1 <i>In</i> e a noção de estar contido.....	41
2.4.2.2 <i>On</i> e a noção de suporte.....	43
2.4.2.3 <i>In</i> e <i>on</i> referentes a tempo.....	44
2.4.2.4 Usos metafóricos.....	45
2.4.2.5 A preposição <i>at</i>	48
2.5 CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PORTUGUÊS E INGLÊS.....	50
2.6 A IMPORTÂNCIA DE SE CONHECER OS USOS DAS PREPOSIÇÕES.....	54
2.7 RECURSOS NA ABORDAGEM DO ASSUNTO PREPOSIÇÕES.....	55
2.7.1 O Uso de Desenhos e Figuras.....	55
2.7.2 Escala de Bowerman e Pederson.....	58
2.7.3 Mapas Mentais.....	58
2.8 CONCLUSÃO.....	59
PARTE II – PESQUISA QUANTITATIVA.....	61
3 PESQUISA QUANTITATIVA.....	61
3.1 INTRODUÇÃO.....	61
3.2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	61
3.3 OBJETIVOS.....	61
3.4 METODOLOGIA.....	62

3.4.1	Teste Piloto.....	62
3.4.2	Teste principal.....	65
3.4.3	Quantificação dos Dados.....	66
3.4.3.1	Análise descritiva.....	66
3.4.3.2	Resultados da análise estatística.....	67
3.4.3.2.1	Comportamento e características – respostas por sentença.....	67
3.4.3.2.2	Respostas por acadêmicos nas diferentes preposições e contextos.....	75
3.4.3.2.3	Comportamento e características – respostas por informantes e por sentenças.....	78
3.5	CONCLUSÃO.....	79
4	PESQUISA QUALITATIVA.....	80
4.1	INTRODUÇÃO.....	80
4.2	ENTREVISTAS.....	80
4.2.1	PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS.....	80
4.3	ANÁLISE DAS RESPOSTAS.....	81
4.3.1	Fontes de Erro.....	81
4.3.2	Código SMCR.....	83
4.3.3	Código PDE.....	84
4.3.4	Código ERB.....	84
4.3.5	Código ISFD.....	85
4.3.6	Código SCE.....	87
4.3.7	Código JPA.....	88
4.3.8	Código URPE.....	92
4.3.9	Código PSCS.....	100
4.3.10	Código CR.....	100
4.3.11	Código MRT.....	101
4.4	A EXCEÇÃO.....	101
4.5	O CÓDIGO TA.....	102
4.6	CONCLUSÃO.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICES E ANEXOS.....	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESCALA DE SIGNIFICADOS ESPACIAIS DE <i>IN</i> E <i>ON</i>	59
QUADRO 2 - CÓDIGOS UTILIZADOS PARA AS CATEGORIAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS.....	67
QUADRO 3 - CÓDIGOS UTILIZADOS PARA AS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS INCORRETAS.....	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>IN</i> PARA O CONTEXTO DE LUGAR.....	68
TABELA 2 - FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>IN</i> PARA O CONTEXTO DE TEMPO.....	69
TABELA 3 - FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>ON</i> PARA O CONTEXTO DE LUGAR.....	71
TABELA 4 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>ON</i> PARA O CONTEXTO TEMPO.....	73
TABELA 5 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>ON</i> PARA O CONTEXTO ABSTRATO.....	74
TABELA 6 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>ON</i> PARA O CONTEXTO DE LUGAR - POR INFORMANTE.....	75
TABELA 7 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS ESCOLHIDOS DE RESPOSTA <i>IN</i> PARA O CONTEXTO DE TEMPO – POR INFORMANTE.....	76
TABELA 8 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>IN</i> PARA O CONTEXTO DE LUGAR – POR INFORMANTE.....	76
TABELA 9 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS ESCOLHIDOS DE RESPOSTA <i>ON</i> PARA O CONTEXTO DE TEMPO – POR INFORMANTE.....	77
TABELA 10 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA <i>ON</i> PARA O CONTEXTO ABSTRATO – POR INFORMANTE.....	77
TABELA 11 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA EM TODAS AS SENTENÇAS.....	79
TABELA 12 – RESPOSTAS CORRETAS DE TODOS OS INFORMANTES.....	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – COMPARAÇÃO PARA PARADIGMAS DE APRENDIZAGEM DE L2.....	5
FIGURA 2 – FONTES DE ERROS NA PSICOLINGÜÍSTICA.....	7
FIGURA 3 – NOÇÃO DO MODELO VISUAL DE IL DE CORDER.....	7
FIGURA 4 - MODELO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA DE BIALYSTOK.....	14
FIGURA 5 – TIPOS DE VARIABILIDADE NA INTERLÍNGUA DO APRENDIZ	18
FIGURA 6 – CONTÍNUO DA INTERLÍNGUA (TARONE, 1983).....	21
FIGURA 7 – MODELO INTEGRADO DE VARIAÇÃO DA LÍNGUA	23
FIGURA 8 - DESCRIÇÃO DAS MESMAS CENAS EM LÍNGUAS DIFERENTES.....	39
FIGURA 9 – EMPREGO DE <i>IN</i> COMO CONTÊINER.....	51
FIGURA 10 – GRAU DE CONCAVIDADE x USO DE <i>IN</i> e <i>ON</i>	51
FIGURA 11 – MULTIPLICIDADE DE FORMAS ENTRE OS SISTEMAS PREPOSICIONAIS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS.....	53
FIGURA 12 – EXEMPLOS DE ÍCONES PARA INDICAR USOS PROTOTÍPICOS DAS PREPOSIÇÕES.....	56
FIGURA 13 – EXEMPLOS DE ÍCONES PARA INDICAR USOS NÃO PROTOTÍPICOS DAS PREPOSIÇÕES.....	57
FIGURA 14 - EXEMPLOS DE ÍCONES PARA INDICAR USOS METAFÓRICOS DAS PREPOSIÇÕES.....	57
FIGURA 15 – DESENHO OU USO DE OBJETOS PARA ESCOLHA DE PREPOSIÇÕES ESPACIAIS.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – JUSTIFICATIVA PARA AS RESPOSTAS ERRADAS <i>IN</i> NO CONTEXTO DE LUGAR.....	69
GRÁFICO 2 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS ERRADAS <i>IN</i> NO CONTEXTO DE TEMPO.....	70
GRÁFICO 3 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS ERRADAS <i>ON</i> NO CONTEXTO DE LUGAR.....	72
GRÁFICO 4 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS ERRADAS <i>ON</i> NO CONTEXTO DE TEMPO.....	74
GRÁFICO 5 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS ERRADAS <i>ON</i> NO CONTEXTO ABSTRATO.....	75
GRÁFICO 6 – RESUMO COMPARATIVO DAS RESPOSTAS INCORRETAS APRESENTADAS EM CADA CONTEXTO	78
GRÁFICO 7 – RESPOSTAS INCORRETAS SEGUNDO AS JUSTIFICATIVAS.....	79

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar a escolha das preposições *in* e *on* por estudantes do curso de Letras - Português e Inglês – de uma universidade brasileira, de modo a identificar algumas razões das dificuldades no uso dessas palavras. A análise dos dados fundamenta-se nos aspectos cognitivos da interlíngua e em modelos de variabilidade, assim como em diferentes noções sobre o conhecimento do aprendiz. A abordagem das preposições enfatiza o tratamento dado pela lingüística moderna a essa classe de palavras e destaca a importância dos papéis semânticos de *in* e *on*. Os registros foram coletados por meio de instrumentos baseados na mudança de estilos, a fim de se obter mais de uma fonte de respostas. Para tanto, foi aplicado um teste escrito, seguido de entrevista oral. Com essa entrevista, buscou-se conhecer alguns motivos que levaram o aluno a optar ora por uma preposição, ora por outra. Os resultados mostram que os estudantes recorrem a várias estratégias para escolher entre *in* e *on*, como supergeneralização dos usos básicos, comparação com sentenças que já ouviram ou leram e aplicação de regras próprias. Conclui-se, portanto, que os aprendizes têm ferramentas para lidar com o conhecimento que possuem e também com aquele que não possuem, o que pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais apropriadas para o ensino de preposições, que levem em conta as estratégias dos alunos e proporcionem a eles um aprendizado mais significativo.

Palavras-chave: interlíngua; preposições; estratégias do aprendiz.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the choice of the prepositions *in* and *on* by students majoring in English at a Brazilian university, in order to identify some of the reasons for their difficulties in the use of these words. The analysis of the data was based on the cognitive aspects of interlanguage and on models of variability, as well as different notions concerning the learner's knowledge. The approach to prepositions emphasizes the treatment given by modern linguistics to this class of words and highlights the importance of the semantic roles of *in* and *on*. The data was collected by means of instruments based on style-shifting, in order to obtain more than one source of responses. For this purpose, a written test was applied, followed by an oral interview to discover some of the reasons that had led the learner to opt for one or other preposition. The results showed that the students resort to various strategies to choose between *in* and *on*, such as overgeneralization of their basic uses, comparison with sentences that had already been heard or read, and application of their own rules. It was concluded that the learners have tools for dealing both with the knowledge they possess and with the knowledge they do not possess. This could contribute to the development of more appropriate approaches for teaching prepositions, which take into account the learners' strategies and enable them to learn more effectively.

Key words: interlanguage; prepositions; learner strategies.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é um estudo das dificuldades dos aprendizes brasileiros no uso de preposições da língua inglesa, baseado nos processos cognitivos e nas teorias de variabilidade da interlíngua, bem como nas considerações sobre preposições de HUDDLESTON e PULLUM (2002) e LINDSTROMBERG (1996, 1997, 2001a, 2001b).

A razão para o presente estudo é o fato de o assunto preposições representar para a pesquisadora uma classe gramatical com muitos detalhes e exceções, cujas explicações de livros de cursos de inglês (tradicionais) não dão conta, e só agravam o problema quando repetem os usos básicos, que são os mais fáceis de entender, mas nem sempre aplicáveis onde podem parecer óbvios. O problema é comum entre a maioria dos aprendizes, até para os mais avançados. Existem muitas preposições na língua inglesa e várias delas têm inúmeros significados e usos, o que faz com que só algumas sejam lembradas e somente por seus significados mais básicos. Entre as preposições mais usadas e conhecidas estão *in* e *on*, que são objeto de estudo neste trabalho.

Levando em conta essas verdades sobre preposições do inglês para os aprendizes brasileiros, coloca-se como objetivo principal deste estudo investigar as dificuldades dos aprendizes na escolha de *in* e *on*. Ao delimitar as preposições e contextos pretende-se explorar as estratégias dos alunos e o modo como lidam com seu conhecimento, levantando-se, assim, questões sobre o ensino e aprendizagem em segunda língua, sempre pautados nas noções da interlíngua.

Este trabalho é composto de quatro capítulos. O primeiro deles é uma revisão da teoria da interlíngua e alguns aspectos de sua variação e sistematicidade. Uma vez que este estudo utiliza os erros com preposições para análises sobre as escolhas dos aprendizes, aborda-se, neste capítulo, a análise de erros e suas contribuições para a interlíngua, os processos cognitivos de Selinker e algumas de suas particularidades, desenvolvidas em teorias posteriores. O comportamento governado por regras e sua abordagem lingüística também são destacados, e o conhecimento do aprendiz é discutido, bem como a intuição da qual este se utiliza. A importância da variação e da

sistematicidade na interlíngua também é ressaltada e os principais modelos para tais estudos são comentados.

O segundo capítulo fornece uma explicação sobre as preposições *in* e *on*. Começa por tratar das definições do termo preposição, comparando o tratamento dos livros e gramáticas de referência e as abordagens lingüísticas, que utilizam a sintaxe e a semântica para a interpretação e explicação das sentenças. Os papéis semânticos das preposições são destaque no capítulo, com atenção especial às noções de lugar/espaço. É feito um paralelo entre preposições do português e do inglês e a importância de se saber os usos das preposições espaciais. Ao final são sugeridos alguns recursos que podem complementar o ensino e aprendizagem das preposições.

No terceiro capítulo são apresentadas as idéias iniciais para a coleta e análise de dados da pesquisa de campo deste estudo até sua configuração final. São comentados os objetivos do projeto piloto, bem como sua utilidade para o delineamento do teste principal com as 100 sentenças e para a inclusão de entrevista com os informantes. Os dados obtidos são apresentados de forma quantitativa, já com resultados que comprovam a dificuldade dos alunos e a aplicação constante dos usos básicos das preposições.

No quarto capítulo as respostas dos alunos na entrevista são discutidas. Com base no teste aplicado, algumas observações foram feitas pela pesquisadora. A entrevista foi a ferramenta utilizada para se tentar descobrir alguns motivos que podem levar o aprendiz a variar a escolha das preposições, e quais os empecilhos para que tais escolhas sejam adequadas. A discussão é em torno das respostas dadas pelos alunos e as evidências do porquê de algumas dificuldades, retomando, para isso, alguns aspectos da teoria da interlíngua.

Finalmente, a conclusão resgata os aspectos mais relevantes deste estudo, desde a importância da teoria da interlíngua, passando pelos usos das preposições até a apresentação da pesquisa de campo e seus resultados. Algumas limitações da pesquisa são apresentadas, com observações relevantes da pesquisadora no desenvolvimento deste trabalho, bem como sugestões para pesquisas futuras.

PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO

1 ENTENDENDO O COMPORTAMENTO DO APRENDIZ NA INTERLÍNGUA

1.1 INTRODUÇÃO

O aprendiz usa estratégias próprias para chegar às respostas das quais necessita? O entendimento de regras que tem o aprendiz a respeito de um aspecto da segunda língua pode variar num mesmo momento de seu aprendizado? O aprendiz dispõe de um sistema de regras próprio para usar a L2¹ em sua interlíngua? No que se baseia o aprendiz para suas escolhas e respostas?

Para tentar responder a essas perguntas algumas abordagens vêm sendo propostas por lingüistas e pesquisadores em SLA² há mais de três décadas, desde o aflorar dessa área de estudo da lingüística, que por sua vez também estava ganhando mais espaço. Isso porque desde o início das pesquisas em aquisição³ de língua, seja primeira ou segunda, surgiu a necessidade de se considerar e levar em conta o que estava por trás das escolhas e julgamentos dos aprendizes.

Começou-se por comparar a L2 com a L1⁴, considerando que o comportamento na língua-alvo era reflexo da interferência da língua nativa, como uma transferência dos hábitos da L1 para a L2. Não demorou até que surgissem várias críticas e questionamentos sobre tal teoria, que desconsiderava a capacidade do aprendiz de construir um conjunto de regras, com características próprias.

¹ L2 = segunda língua. Os termos língua-alvo e L2 serão usados como sinônimos no presente estudo. Atualmente o termo “língua em estudo” também é usado (comunicação pessoal com Clarissa Jordão, UFPR, em 3 de novembro de 2005).

² SLA = *Second Language Acquisition* (Aquisição de Segunda Língua).

³ Alguns pesquisadores destacam diferenças para aquisição e aprendizado, como Krashen (ver nota 6). No presente estudo essas palavras serão usadas como sinônimos, porém esclarece-se ao leitor que a pesquisa que se apresentará nos capítulos 3 e 4 foi realizada com alunos em ambiente de sala de aula, mas com várias indicações de que esses informantes buscam conhecimento fora da instituição de ensino, e não dependem somente da instrução formal para o seu desenvolvimento na língua inglesa.

⁴ L1 = primeira língua, língua nativa.

De modo a provar e esclarecer mais os fatos sobre a língua do aprendiz vários estudiosos passaram a contribuir com descobertas e estudos, que por sua vez instigavam contribuições de outros pesquisadores. Assim, vários modelos começaram a surgir a fim de explicar os fenômenos da interlíngua (IL) e propor métodos de análise.

O presente capítulo volta-se mais para as questões cognitivas envolvidas na IL que possam ajudar a elucidar o motivo da dificuldade que os aprendizes têm com o uso de preposições da língua inglesa, como *in* e *on*. Para isso recorre-se à psicolingüística e também à sociolingüística, para assim entender as escolhas e estratégias dos aprendizes.

2.4 A INTERLÍNGUA

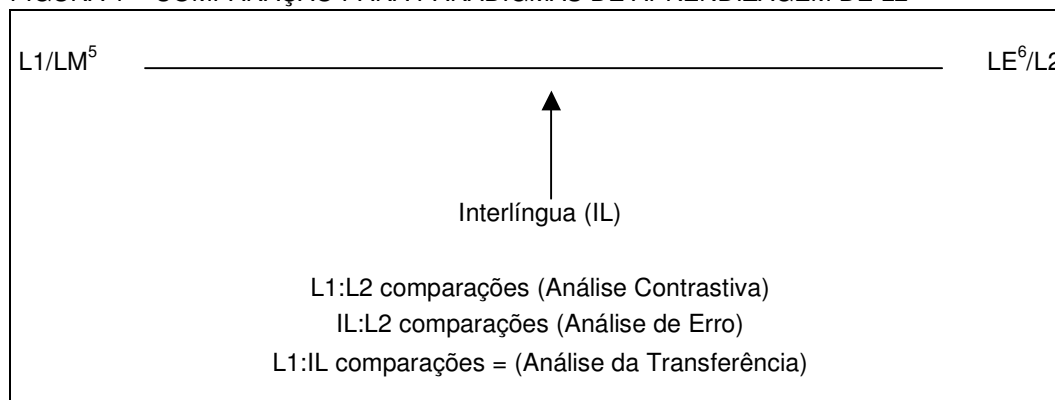
1.2.1 A Análise de Erros

Um dos objetivos do campo de SLA é mostrar como a língua do aprendiz de L2 funciona, tratando-a como um sistema. Para tanto, faz-se necessário analisar profundamente o aprendiz, não somente quanto ao seu desempenho nos exercícios propostos em salas de aula, mas como indivíduo, com idéias próprias acerca da língua que estuda. (ELLIS, 1994)

Ao fazer isso, pesquisadores e professores se deparam com as limitações do aluno, mas também com sua inteligência e capacidade de agir intuitivamente em suas escolhas. Tais escolhas são baseadas em julgamentos lingüísticos (corretos ou não), que em muito contribuem para se entender os caminhos pelos quais os aprendizes se enveredam quando necessitam responder ou formular sentenças da L2 em questão.

É esse contexto que caracteriza a teoria da IL, que é a língua do aprendiz de L2. A figura abaixo mostra a trajetória do aprendizado de L2 e destaca o papel dessa teoria.

FIGURA 1 – COMPARAÇÃO PARA PARADIGMAS DE APRENDIZAGEM DE L2



FONTE: JAMES (1998, p. 3)

NOTA: A figura é uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

Antes de abordar a IL propriamente, voltemo-nos aos estudos anteriores a essa teoria, a fim de entender seu surgimento e o porquê de analisar a língua do aprendiz, levando em conta suas estratégias e entendimentos acerca da L2 que estuda.

Considerar as estratégias usadas pelos aprendizes fez com que alguns pesquisadores (Corder, Burt e Krashen), já na década de 60, iniciassem estudos que tratavam de descrever os erros dos aprendizes de L2, o que recebeu o nome de Análise de Erros (AE). Mas a AE não foi a primeira ferramenta proposta para o estudo dos erros dos aprendizes. Antes da AE era a Análise Contrastiva (AC) que figurava no cenário da SLA como alternativa para descrever as diferenças entre a L1 e a L2 do aprendiz.

A AC analisava os erros que os aprendizes cometiam por meio da identificação das diferenças lingüísticas entre a língua nativa e a língua-alvo (ELLIS, 1994). A comparação entre L1 e L2 desconsiderava outros aspectos para a descrição dos erros (como o comportamento do aprendiz em relação às regras da L2) e considerava somente a L1 como base para as produções do aprendiz. Para LADO (1957), os erros em L2 eram o resultado dos hábitos da L1, de sua interferência.

⁵ LM = língua materna. O mesmo que L1.

⁶ LE = língua estrangeira (considerada aqui como L2). Segundo ELLIS (1994) língua estrangeira é a língua **aprendida** em ambiente diferente do qual ela é falada, enquanto segunda língua refere-se à língua **adquirida** no mesmo ambiente de fala. Com isso tem-se a diferenciação entre aquisição e aprendizado de KRASHEN (1981).

A teoria da AC foi alvo de várias críticas por parte de pesquisadores da aquisição de L1, que mostraram que as crianças não pareciam aprender a L1 como um conjunto de hábitos e sim como regras mentais construídas por elas, sem apresentar semelhanças com a fala dos adultos ao seu redor (ELLIS, 1994).

Foi então que a AE surgiu, dando início a estudos mais aprofundados no campo de SLA e abrindo caminho para o estudo da língua do aprendiz. CORDER (1967) preocupou-se com a produção dos erros⁷ porque notou que esses poderiam ser relevantes de três formas:

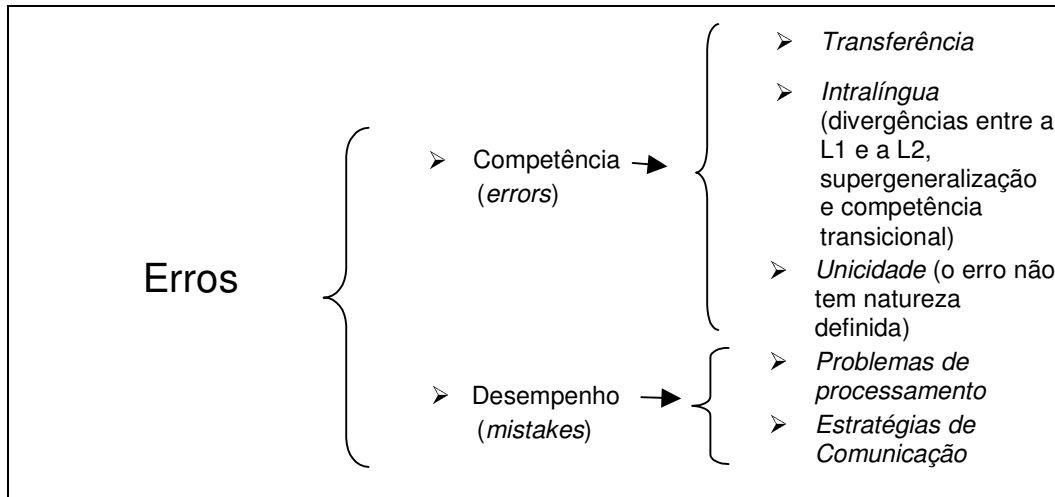
- muniriam o professor com informações sobre quanto o aluno já havia aprendido;
- forneceria ao pesquisador evidências de como a língua foi aprendida;
- serviriam como ferramentas com as quais o aprendiz descobriria as regras da L2.

A AE, então, forneceu uma metodologia para investigar os erros dos aprendizes (CORDER, 1974), propondo cinco passos para pesquisas em AE: a) coleta de dados da língua do aprendiz; b) identificação dos erros; c) descrição dos erros; d) explicação dos erros; e) avaliação dos erros.

ABBOTT (1980) destaca que o objetivo de qualquer AE é fornecer uma explicação psicológica. O quadro abaixo mostra as principais preocupações na análise de erros dentro da psicolinguística:

⁷ É importante destacar a distinção que os analistas de erro fazem entre *error* e *mistake*: Um *error*, no sentido técnico, ocorre quando o desvio surge como resultado de falta de conhecimento. Ele representa uma falta de competência. Já um *mistake* ocorre quando os aprendizes falham ao desempenhar sua competência. No presente estudo será adotada a palavra 'erro' para todos os contextos, embora observações acerca do que não significa falta de conhecimento serão feitas quando necessárias.

FIGURA 2 – FONTES DE ERROS NA PSICOLINGÜÍSTICA

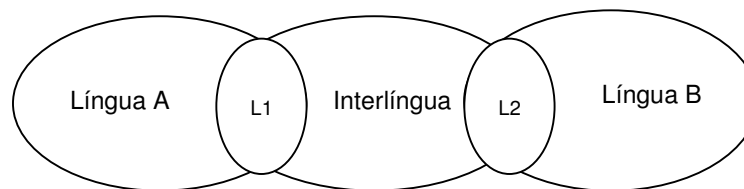


FONTE: ELLIS (1994, p. 59)

NOTA: A figura é uma tradução livre realizada pela pesquisadora.

Dentro das preocupações concernentes a erros percebe-se que há aspectos que mais tarde seriam incorporados na teoria da IL (Selinker), como a supergeneralização e a transferência. É importante destacar que a figura acima já nos remete à base dos estudos em IL, principalmente ao apontar divergências entre a L1 e a L2 e as estratégias de comunicação no desempenho. A figura abaixo mostra uma noção posterior de CORDER (1981) sobre a IL:

FIGURA 3 – NOÇÃO DO MODELO VISUAL DE IL DE CORDER



FONTE: DURAN (1994, p. 84).

Embora a análise de erros fosse muito importante (e é), os motivos que levavam os aprendizes a cometê-los não eram objetos de investigação, pois a AE descrevia a língua do aprendiz como uma coleção de erros e se concentrava no que os aprendizes faziam, desconsiderando o que estes sabiam (ELLIS, 1994).

Assim, uma nova teoria surge, a IL, com o objetivo de expandir a AE e destacar o papel do aprendiz - suas explicações e entendimentos acerca da L2 - de modo a analisar mais a fundo suas produções e o que está por trás delas.

1.2.2 Os Processos Cognitivos

SELINKER (1972) apresentou o termo interlíngua (IL) para se referir às gramáticas temporárias construídas pelos aprendizes em sua trajetória até a L2. Outros nomes de construtos similares concorreram com esse termo, mas não tiveram sua força, como é o caso de 'sistema aproximativo' (NEMSER, 1971) e 'competência transicional' e 'dialetos idiossincráticos' (CORDER, 1967).

Em seu primeiro artigo sobre IL, SELINKER (1972) defende que há algo como uma estrutura psicológica, latente no cérebro e ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua. O autor cita a "estrutura de língua latente" de Lenneberg como sendo a proposta mais próxima sobre esse assunto.

LENNEBERG (1967) define estrutura de língua latente como: a) algo já preparado no cérebro; b) o equivalente biológico à gramática universal; c) algo transformado pelo bebê em uma estrutura percebida de uma gramática particular, de acordo com certos estágios maturacionais. SELINKER (1972) cita este conceito para relacioná-lo àquilo que os aprendizes (bem-sucedidos ou não) lançam mão toda vez que tentam expressar significados - que eles podem já ter - em uma língua que eles estão aprendendo.

As formas lingüísticas dessas expressões⁸ dos aprendizes na IL, segundo SELINKER (1972), deveriam ser as bases para as previsões de comportamentos em uma teoria de aprendizado de segunda língua. Tais previsões, quando bem-sucedidas e baseadas em situações de desempenho significativas, darão crédito a construtos teóricos relacionados à estrutura psicológica latente.

⁸ Entenda-se como expressões tudo o que o aprendiz puder expressar com palavras. Na maioria dos textos os autores se referem a essas expressões como expressões orais. Também a palavra produção aparecerá como sinônimo de expressão na presente pesquisa.

Segundo o autor os únicos dados de desempenho (observáveis) e relevantes para identificações da IL são: a) as produções do aprendiz em sua L1; b) as expressões da IL produzidas pelo aprendiz e c) as expressões da língua-alvo produzidas pelos falantes nativos de tal língua. Esse conjunto de expressões, segundo Selinker, representa os dados psicologicamente relevantes para o aprendizado (e ensino) de uma L2.

Para este aprendizado, SELINKER (1972) destaca que as previsões do analista (pesquisador) quanto à forma das produções na IL devem ser associadas com um ou mais dos cinco processos cognitivos que são centrais e existem na estrutura psicológica latente. São eles:

- Supergeneralização – algumas das regras do sistema da IL podem ser o resultado da generalização de regras específicas e de características da língua que se deseja falar/aprender.
- Transferência de aspectos do ensino – Alguns dos componentes do sistema da IL podem resultar da transferência de elementos específicos pelos quais o aprendiz foi submetido no ensino da L2. (O autor cita o exemplo de uso do pronome *he* no lugar de *she* devido ao uso constante do primeiro pronome em vez do segundo nos exercícios dos livros, e também nos exemplos passados pelos professores aos aprendizes de língua inglesa);
- Estratégias de aprendizado da L2 – algumas das regras na IL do aprendiz podem resultar da aplicação de estratégias de aprendizado de língua como uma tendência dos aprendizes em reduzir a L2 para um sistema mais simples, que possa ser mais bem compreendido por eles.
- Estratégias de comunicação na segunda língua – as regras do sistema da IL podem também ser resultado de estratégias empregadas pelos aprendizes na tentativa de se comunicarem com falantes nativos da L2.
- Transferência da L1 – algumas das regras do sistema da língua-alvo podem ser o resultado da transferência da L1 do aprendiz para seu sistema, a IL. (SELINKER, 1969)

SELINKER, L.; SWAIN, M.; DUMAS, G. (1975) destacam um estudo da fala de uma criança que revelou evidente sistematicidade na IL. Tal sistematicidade não foi notada por ser previsível por regras gramaticais, mas por ter sido evidenciada por estratégias reconhecidas.

Por estratégia SELINKER et al. (1975) definem uma atividade cognitiva no nível consciente ou inconsciente que envolveu o processamento dos dados da língua-alvo na tentativa de expressar significado⁹. Os autores focaram sua análise em três estratégias: a) transferência de língua (ex.: usar a ordem da língua nativa para formar sentenças na L2); b) supergeneralização das regras da L2 (ex.: uso da forma do sujeito onde a forma do objeto é pedida) e c) simplificação (uso de uma forma morfológica para todos os tempos verbais). Conforme McLAUGHLIN (1987) em qualquer tempo a gramática da IL é alguma combinação desses três tipos de regras.

Com o tempo e o refinamento dos estudos sobre IL o termo foi também adquirindo novas facetas e hoje é usado para se referir tanto ao sistema interno que o aprendiz construiu em um determinado recorte de tempo (uma IL) de seu aprendizado, como também às séries de sistemas interconectados, que caracterizam o progresso do aprendiz durante todo o seu aprendizado, o contínuo da IL. (ELLIS, 1994).

Como todas as teorias, a IL está em constante adaptação às novas informações em SLA. Trata-se de uma teoria em constante evolução, tendo mudado consideravelmente desde sua formulação inicial (ELLIS, 1990).

1.2.3 Adjemian e o Comportamento Governado por Regras

Ao contrário da ênfase cognitiva de Selinker, ADJEMIAN (1976) defende que a sistematicidade da IL deve ser analisada lingüisticamente, como comportamento governado por regras. Em sua visão, a organização interna da IL pode ser idealizada lingüisticamente, como qualquer outra língua natural. O autor justifica dizendo que as ILs são línguas naturais que compartilham de todas as propriedades das línguas humanas. Como qualquer sistema

⁹ Pode-se inferir, então, que estratégias (conscientes ou não) são os processos cognitivos usados pelo aluno em seu aprendizado.

lingüístico, as gramáticas da IL devem obedecer a limitações lingüísticas universais e apresentar evidências de consistência interna.

ADJEMIAN (1976) ressalta que se é verdade que uma IL é diferente de uma L1 e de uma L2, ela deve ser tratada como o produto de um conjunto único de regras lingüísticas, e deve ser estudada como uma língua completa em funcionamento, e não como uma versão incompleta da língua-alvo.

Adjemian cita a competência transicional de CORDER (1973) que é um conjunto de intuições gramaticais sobre a IL que o aprendiz possui em um dado momento no tempo. Uma vez obtido o conhecimento sobre a competência transicional, ADJEMIAN (1976) afirma que o pesquisador se encontra em uma ótima posição para inferir os mecanismos psicológicos em jogo.

Por esta razão, o autor acredita que a análise da sistematicidade da IL deveria começar com as regularidades observadas em um grande corpus, e direcionadas a fim de determinar as propriedades da gramática do aprendiz. O autor realça o caráter dinâmico dos sistemas da IL, sua permeabilidade, que são, por sua natureza, incompletos e em constante fluxo.

Nesta visão, o sistema da L1 do indivíduo deve ser relativamente estável, mas a IL não¹⁰. As estruturas da IL podem ser 'invadidas' pela L1: quando colocadas em uma situação que não pode ser evitada, a L2 do aprendiz pode usar regras ou itens da L1. De forma análoga, o aprendiz pode 'esticar', distorcer ou supergeneralizar a regra da L2 em um esforço para produzir o significado que pretende. Ambos os processos representam a permeabilidade que ADJEMIAN (1976) defende.

Selinker não se opõe à idéia de que o aprendiz tem seus sistemas de regras, mas não se atém exclusivamente a isso. Já Adjemian mostra uma postura voltada mais à análise da competência. Porém a análise do desempenho é fundamental para que o comportamento na IL não seja diminuído a conjuntos de regras que podem ser influenciados pela L1. LAKSHMANAN e SELINKER (2001) ponderam a esse respeito, afirmando que a informação sobre a natureza da competência da interlíngua só pode ser

¹⁰ Faz-se necessário ressaltar que a L1 deve ser bastante estável a fim de que se possa afirmar com segurança a constante instabilidade da IL do aprendiz e, dessa forma, estabelecer uma clara distinção entre L1 e IL.

derivada indiretamente, através de um exame dos dados do desempenho na IL.

Ao se considerar tanto os aspectos cognitivos de Selinker quanto o sistema de regras de Adjemian, há que se ponderar sobre os conhecimentos de que o aprendiz dispõe para construir e desenvolver suas estratégias e suas regras.

1.2.4 Conhecimento Implícito e Explícito da L2

BIALYSTOK (1978) e KRASHEN (1981,1982) contribuíram muito para o início de várias pesquisas quando propuseram a diferenciação de conhecimentos do aprendiz de L2, logo no início do surgimento da teoria da IL. Ambos preocuparam-se com o papel da instrução formal no desenvolvimento em L2, o que os levou a fazer distinções entre conhecimento implícito e conhecimento explícito.

Em pesquisas de SLA, o termo conhecimento explícito refere-se àquele disponível para o aprendiz como uma representação consciente. Esse conhecimento pode também apresentar dados técnicos, como uma explicação de um problema em uma sentença, usando-se terminologias gramaticais. O aprendiz produz ou explica sentenças com suas próprias palavras ou usando termos dos livros ou apreendidos através do ensino.

Já o conhecimento implícito pode se apresentar de duas maneiras: a) conhecimento formulado e b) conhecimento baseado em regras. O primeiro é aquele conhecimento de ‘partes’ da língua, de frases ou sentenças memorizadas pelo aprendiz. HAKUTA (1976) e KRASHEN e SCARCELLA (1978) fazem importante distinção a esse respeito: chamam de “rotinas” as partes da língua que foram memorizadas (um exemplo aqui pode ser o uso de *on* na sentença *The book is on the table*) e de “modelos” as expressões (seqüências de palavras memorizadas) que deixam espaço para inclusão de outras palavras, como em *Can I have a ___ ?*. ELLIS (1984) também sugeriu que nesse tipo de conhecimento fossem incluídas as seqüências de palavras dos cumprimentos e saudações, por serem fixas e previsíveis.

No caso do segundo conhecimento implícito, baseado em regras, estruturas abstratas e generalizadas foram internalizadas. Isso varia de aprendiz a aprendiz, de acordo com o que cada um retém do que lhe é ensinado ou do que este procura saber. Em ambos os casos (a e b) o conhecimento é intuitivo e, por consequência, fica escondido; os aprendizes não têm consciência do que sabem. Isso se manifesta no real desempenho (ELLIS, 1994).

Na próxima seção são apresentadas as teorias de Krashen e Bialystok acerca da apresentação desses conhecimentos.

1.2.4.1 A teoria de monitoramento de Krashen

De acordo com KRASHEN (1981, 1982), os aprendizes possuem um sistema adquirido e um sistema aprendido, que são totalmente separados. O primeiro é desenvolvido por meio de aquisição, um processo subconsciente que emerge quando os aprendizes estão usando a língua para comunicação. O segundo é o resultado de aprendizagem, o processo de prestar atenção consciente na língua em um esforço para entender e memorizar regras. Essa distinção se parece muito com aquela feita entre conhecimento implícito e explícito.

A posição do autor quanto à separação entre o que ele chama de conhecimento adquirido e conhecimento aprendido é motivo de discussões entre alguns pesquisadores, que discordam dessa postura (McLAUGHLIN, 1978, 1987; SHARWOOD-SMITH (1981); GREGG, 1984 E SPOLSKY, 1985). Krashen defende que o conhecimento aprendido e o adquirido devem ser separados, e de que o primeiro não pode se converter no segundo. Ele acredita que nem a prática nem a correção de erros permite que o conhecimento aprendido torne-se adquirido, e que o sistema aprendido só aparece quando os aprendizes monitoram suas produções. As produções se iniciam, segundo o pesquisador, com um sistema adquirido (o que nos remete ao inatismo de Chomsky).

comunicação). O conhecimento explícito surge quando os aprendizes se concentram no código da língua e é facilitado pela prática formal, que envolve ou o estudo consciente da L2 ou as tentativas de automatizar o conhecimento explícito já aprendido.

A prática formal habilita o conhecimento explícito a se tornar implícito, enquanto as inferências permitem que o conhecimento explícito derive do implícito. O modelo de Bialystok também distingue dois tipos de produção (*output*): o tipo 1 é espontâneo e imediato e o tipo 2 é deliberado e ocorre depois de um algum tempo. O tipo 1 confia plenamente no conhecimento implícito, enquanto o tipo 2 envolve ambos os conhecimentos. As flechas que saem dos tipos 1 e 2 e vão ao encontro de R (resposta) e vice-versa, mostram as possibilidades de modificações contínuas de uma resposta (R).

Tanto na visão de Krashen como de Bialystok vê-se que as estratégias do aprendiz na L2, bem como sua intuição, são levadas em conta. Fazem parte do conhecimento implícito. Algumas das estratégias com relação ao uso das preposições *in* e *on* serão discutidas no capítulo 4, assim como comentários sobre respostas intuitivas dos informantes.

Na próxima seção é feito um breve comentário sobre a intuição, considerada principalmente pelos pesquisadores que enfatizam a investigação da cognição. Trata-se de ferramenta que desempenha importante papel na IL do aprendiz e o ajuda em suas produções e na avaliação das regras aprendidas, ainda que sejam errôneas.

1.3 A INTUIÇÃO DO APRENDIZ

Ao tratar da IL é necessário voltar a atenção a um importante aspecto que diz respeito às ferramentas utilizadas pelos aprendizes. Como visto anteriormente, o aprendiz lança mão de estratégias quando precisa utilizar a L2. Mas de onde vêm as respostas quando se precisa delas? Como o aluno lida com o conhecimento ainda não adquirido?

Sem a intenção de discutir o que é o conhecimento propriamente dito, voltemo-nos ao que pode nos levar a pensar em respostas, ou mesmo arriscá-las, quando um conhecimento não faz parte do nosso repertório de

informações. Se não sabemos uma resposta podemos vislumbrá-la, e essa atitude pode nos levar ao acerto, ou mesmo fazer-nos pensar sobre a questão e procurar tomar conhecimento dela, o que pode nos conduzir até a resposta correta.

É certo que não conseguimos reter todas as informações a que somos expostos, mas muitas vezes parte delas ficam em nossa mente e são utilizadas quando o assunto concernente a elas volta à tona. É uma das maneiras de explicar o processo intuitivo do qual o aluno lança mão quando precisa escolher uma resposta, formular uma sentença ou fazer um julgamento gramatical.

Segundo MACEDO (1966) o filósofo Henry Bergson¹¹ teve dificuldade em escolher uma palavra que pudesse traduzir aquela forma de conhecimento direto da realidade. Depois de muito tempo declarou que essa palavra era “intuição”.

De fato é compreensível a dificuldade para se chegar ao termo. Até nossos dias a definição para intuição não se traduz como tarefa fácil. Pode até mesmo se confundir com um “achismo” ou mesmo algo separado da inteligência. Acerca disso vale ressaltar um extrato do livro *História da filosofia*, de Michele Frederico Sciacca (apud MACEDO, 1966), que defende Bergson quanto às críticas de que o que ele defendia se tratava de um irracionalismo: ‘Seu sistema é intuicionista, porém não irracionalista: a intuição não exclui uma racionalidade concreta.’ (MACEDO, 1966, p. 26)

O filósofo já no século XIX se preocupava com a aceitação da intuição como processo na aquisição de conhecimento e algo que não pode ser separado da racionalidade:

Ora, se a intuição não pode desprezar tôda a racionalidade e se orienta na direção da concretude, não pode ela então opôr-se à inteligência, precisamente, quando se lhe distingue apenas uma das suas funções, a dialética. A intuição é intelectual, a que conhece, penetra a duração, a realidade psíquica, principalmente, e às vezes supra-intelectual, já que se admite que o esforço da intuição pode atingir alturas diferentes (...). (MACEDO, 1966, p. 26)

¹¹ Henry Bergson, filósofo francês, viveu de 1859 a 1949. Considerado o filósofo da intuição. (MACEDO, 1966)

MACEDO (1966) frisa que a intuição antecede a análise e que o inverso não se dá. Ou seja, a intuição tem papel primordial na aquisição de conhecimento, pois o precede, o estimula, daí a razão da importância de um conhecimento na ordem perceptiva. Como resultado de tal conhecimento tem-se: “(...) os conceitos que se seguem à intuição são diferentes daqueles que surgem de outros conceitos: são ‘flexíveis, móveis e quase fluidos’.” (MACEDO, 1966, p. 30)

Embora Bergson mencione a intuição como conhecimento direto da realidade, no caso da aprendizagem de uma segunda língua não se pode dizer que o uso da intuição seja pré-empírico, uma vez que o aluno necessita de algum conhecimento para intuir sobre a língua. A própria definição da palavra intuição aponta para a importância dessa ferramenta no aprendizado, na construção de conhecimento e no modo como lidar com ele: intuição vem do termo latim *intueri* e significa ver por dentro.

Na gramática gerativa de CHOMSKY (1964) há dois aspectos para a noção de intuição lingüística dos falantes nativos. Um aspecto trata do objeto que deve ser levado em conta por uma descrição gramatical. Segundo o autor uma teoria lingüística é adequada quando dá uma correta descrição da intuição lingüística do falante nativo, e especifica os dados observados (em particular) em termos de generalizações significativas, que expressam regularidades latentes na língua. O outro aspecto envolve recursos lingüísticos que se referem à metodologia na justificação de gramáticas.

Segundo SLOBIN (1971), as habilidades de distinguir sentenças gramaticais de não-gramaticais, de analisar relações sintáticas, de perceber similaridades e reconhecer ambigüidade nas sentenças estão envolvidas no aspecto da intuição lingüística.

Para CHOMSKY (1964), a intuição gramatical é o processo que, sob a dependência do conhecimento tácito (não-consciente) que o locutor tem do conjunto de regras para determinar a boa formação das frases, permite ao sujeito fazer juízos de gramaticalidade a respeito de qualquer frase. Trata-se de intuição das formas lingüísticas, e não do sentido de intuição partilhada por todos os membros de uma mesma comunidade lingüística.

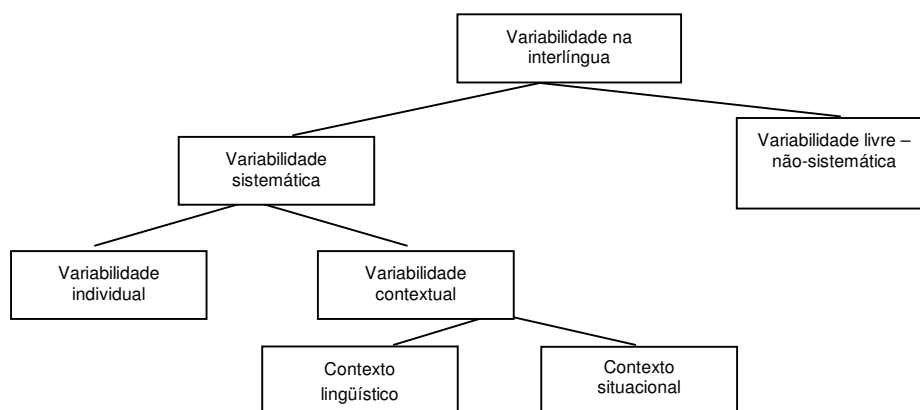
Sendo o conhecimento e a intuição individuais, estão sujeitos a constantes variações, porém se pode verificar certa sistematicidade. Vejamos a seguir.

1.4 VARIAÇÃO E SISTEMATICIDADE NA IL

O comportamento do aprendiz na interlíngua não é previsível; este pode variar suas escolhas e, de acordo com seu entendimento de regras e sua intuição, pode apresentar “sistemas aproximativos coexistentes” (CORDER, 1976), que competem entre si. Este fenômeno pode explicar a não-aleatoriedade nas respostas dos aprendizes, ou seja, uma variação ordenada, com sistematização que se deve à organização que os aprendizes fazem dos conhecimentos que possuem, ainda que incorretos. ELLIS (1994) ressalta que aprendizes variam porque ora se baseiam em regras implícitas, ora em regras explícitas, mas que a IL pode ser sistemática uma vez que isso ocorre devido a um comportamento gramatical, baseado em regras internalizadas.

As variações encontradas no aprendizado da L2 se dividem em vários grupos, conforme a tipologia elaborada por Ellis na figura abaixo. A seguir destaca-se a variabilidade livre e a sistemática.

FIGURA 5 – TIPOS DE VARIABILIDADE NA INTERLÍNGUA DO APRENDIZ



FONTE: Tarone, E. (1988, p. 19) com base em ELLIS (1985b).

NOTA: A figura é uma tradução literal da pesquisadora.

1.4.1 Variação Livre e Variação Sistemática

ELLIS (1985b) defende que a variação livre ocorre durante um estágio inicial de desenvolvimento e então desaparece, assim que os aprendizes desenvolvem melhores sistemas organizados da L2, que é uma visão que já havia sido defendida por GATBONTON (1978).

De acordo com GATBONTON (1978) há dois estágios na aquisição da L2 a serem considerados, e que colaboram na explicação da variação livre (chamado modelo de difusão): uma fase de aquisição e uma fase de substituição. Na primeira o aprendiz usa uma forma em uma variedade de situações e contextos, e depois introduz uma outra forma que é usada na variação livre com a primeira em todos os contextos.

Na segunda fase cada forma é restrita a determinados contextos, através da eliminação gradual de outras formas que eram usadas provisoriamente (enquanto o aprendiz ainda não havia aprendido a forma mais adequada e correta), acontecendo, assim, a substituição.

Para Ellis e Gatbonton a variação livre é mais evidente nas produções de estudantes em fase inicial do aprendizado. Isso pode ser testado, segundo Gatbonton, através de estudos longitudinais, que forneçam informações sobre o que os aprendizes fazem quando no início do aprendizado ao se depararem com um dado novo da língua.

Mas para TARONE (1988) e PRESTON (1989) o que parece variação livre para Ellis é, na verdade, variação sistemática, e os pesquisadores é que podem falhar ao não cobrir todos os fatores que fazem tal variação ser sistemática. SCHACHTER (1986) também não considera a variação livre. Para ela trata-se apenas das tentativas iniciais do aprendiz de acertar, como as tentativas de fazer um motor pegar antes de começar a andar, e para a autora a aquisição começa onde a estrutura/forma ocorre em diferentes itens lexicais com alguma regularidade.

Essa regularidade de que trata Schachter foi o que levou TARONE (1988) a sugerir que o estudo do modo como os aprendizes usam formas particulares para expressar funções é relevante para o estudo da variação na IL, pois fornece um método de análise que pode revelar o sistema lingüístico

escondido em uso, aparentemente não sistemático do aprendiz. SCHACHTER (1986) constatou que se pode encontrar, ainda que em uma pesquisa feita em um recorte de tempo, um sistema complexo e rico de funções¹² na IL do aprendiz.

Passemos para algumas teorias da variabilidade a fim de entender melhor como lidar com este importante aspecto na IL do aprendiz.

1.4.2 Teorias de Variabilidade na IL

Como já visto, os aprendizes variam porque ora se baseiam em seu conhecimento implícito, ora no seu conhecimento explícito. Mas somente essa explicação não satisfaz alguns pesquisadores, que foram mais além. Tarone e Ellis baseiam seus estudos nas noções psicolinguísticas de atenção e planejamento.

1.4.2.1 O contínuo de capacidade de Tarone

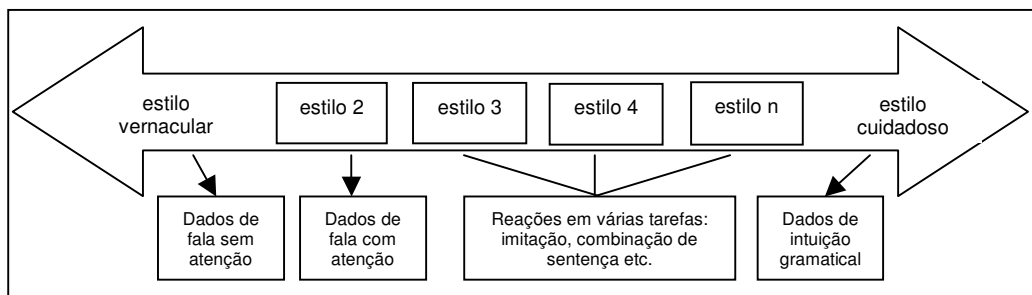
Para TARONE (1983) a capacidade¹³ do aprendiz é evidente em regularidades observadas na produção e percepção, escrita, leitura e em julgamentos gramaticais. A autora prefere usar o termo regularidades a regras para se referir ao que é verificado na capacidade do aprendiz, porém ainda se trata de um sistema linguístico abstrato, que existe independente do seu uso.

A capacidade consiste de um contínuo de estilos, que vai do estilo cuidadoso ao vernáculo e que, por consequência, é heterogêneo. A variabilidade na IL é causada por troca de estilo (*style-shifting*) ao longo do contínuo da IL, que por sua vez é causado por mudanças variáveis de acordo com a atenção que o aprendiz presta à forma da língua.

¹² TARONE (1988) observou que o termo função tem incluído aspectos muito diferentes da língua como: função pragmática, função do discurso, função semântica e até função gramatical. A pesquisadora adverte que é necessário mostrar como os aprendizes usam as formas que adquiriram para desempenhar todas essas funções, e também como os diferentes tipos de função interagem para determinar a escolha linguística – o que representa um grande empreendimento.

¹³ A autora prefere o termo capacidade e não competência porque precisa de um termo que se refira amplamente ao conhecimento linguístico, que subjaz em todo comportamento regular da língua.

FIGURA 6 – CONTÍNUO DA INTERLÍNGUA (TARONE, 1983)



FONTE: TARONE (1988, p. 41).

NOTA: A figura é uma tradução livre da pesquisadora.

O contínuo da IL de Tarone mostra que novas formas podem ser incorporadas de duas maneiras: a) as formas podem ser espontaneamente produzidas primeiro no estilo vernáculo, e depois podem se alastrar, gradualmente, ao longo do tempo para estilos cada vez mais formais; b) novas formas podem aparecer primeiro no estilo mais formal, no qual o aprendiz presta mais atenção à produção da fala e, gradualmente, podem se alastrar ao longo do tempo para estilos cada vez menos formais.

A noção de alastrar, de DICKERSON (1975), sugere que os aprendizes inicialmente operam mudanças dentro de um ambiente lingüístico, que então se espalham para outros desses ambientes em uma ordem clara. Os aprendizes, então, movem-se sistematicamente em direção às normas da L2 ao longo do tempo. Para GATBONTON (1978), conforme apontado anteriormente, as ocorrências na IL se dão em duas fases, a da aquisição e a da substituição, em todo o contínuo, e não somente no início, como sugere Dickerson.

1.4.2.2 O modelo de competência variável de Ellis

Para ELLIS (1985a, 1989) a competência do aprendiz é inevitavelmente variável porque a aquisição envolve mudança, e mudança pode somente ocorrer quando novas formas são adicionadas ao sistema existente, resultando em um estágio onde duas (ou mais) formas são usadas para a mesma função. A competência do aprendiz é necessariamente heterogênea, posição que TARONE, FRAUENFELDER e SELINKER (1976) também assumem.

Ellis também reafirma que o aprendiz mostra seu conhecimento de acordo com a tarefa/situação dada. Assim como o falante nativo também sabe separar o que pode ser usado em um contexto formal e em um contexto informal. A proficiência¹⁴ do falante também é variável, visto que se manifesta em variação sistemática de acordo com a tarefa e a situação. Para o autor, preocupado com as implicações educacionais da variação, a proficiência é o fator mais importante.

Para Ellis as novas regras da L2 adquiridas pelo aprendiz, através de sua participação em diferentes tipos de discurso, e a explicação de como redes de forma-função são construídas ao longo do aprendizado, representam as ferramentas mais adequadas para se saber como os aprendizes constroem os sistemas variáveis da IL.

A posição de Ellis assemelha-se com as visões de Tarone e com o modelo de difusão de GATBONTON (1978). Ellis contribui ao ressaltar a importância do estudo das redes de forma-função e sua construção nos diferentes estágios de desenvolvimento do aprendiz.

1.4.2.3 O modelo sociolingüístico de Preston

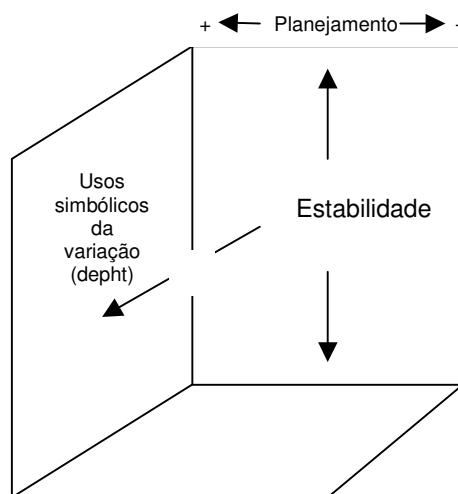
O modelo sociolingüístico de PRESTON (1989) inclui noções psicolingüísticas e sociolingüísticas, o que faz dessa teoria uma das ferramentas mais completas até o momento para estudos em SLA, de acordo com ELLIS (1994) e TARONE (2004). PRESTON (1989) sugere que o desenvolvimento na IL pode ser visto como processos de “mudança que vem de cima” e “mudança que vem de baixo”.

No caso da mudança na língua em geral, a primeira (mudança que vem de cima) envolve respostas lingüísticas para pressões sociais e é acompanhada da consciência das formas de prestígio ou estigmatizadas,, enquanto a segunda (mudança que vem de baixo) envolve mudanças que não são conscientes e que normalmente surgem espontaneamente na fala de membros da classe trabalhadora.

¹⁴ Ellis se refere à proficiência da mesma forma que Taylor (apud ELLIS, 1989): a habilidade de alguém de usar o conhecimento que possui em contextos reais das situações.

No caso da IL o estilo vernacular pode ser influenciado por ambas as mudanças descritas por Preston. A mudança de cima é observada quando novas formas são incluídas através do estilo cuidadoso do aprendiz, e a mudança de baixo quando essas formas entram diretamente no estilo vernacular. As formas no estilo cuidadoso exigem mais esforço e atenção para serem mantidas. O modelo de Preston, mostrado na figura abaixo, considera o conhecimento do aprendiz de L2 como um espaço complexo de variação.

FIGURA 7 – MODELO INTEGRADO DE VARIAÇÃO DA LÍNGUA



FONTE: PRESTON (apud ELLIS, 1994, p. 368).

Tal espaço é representado por: a) planejamento; b) profundidade (dimensão); c) estabilidade. O conceito de planejamento é visto como um contínuo, como no modelo de Ellis e Tarone. No entanto, Preston não trata o planejamento somente como algo que os aprendizes fazem quando usam seu conhecimento, mas o percebe refletido no próprio sistema de conhecimento.

O autor fala de aspectos planejados e não-planejados dos sistemas do aprendiz, em uma distinção muito próxima às idéias de Bialystok de conhecimento analisado e não-analisado¹⁵. Os sistemas dos aprendizes vão

¹⁵ Em formulações posteriores de sua teoria da interface entre conhecimento implícito e explícito (já tratada anteriormente) BIALYSTOK (1982) sugere que tais conhecimentos sejam representados como sendo dois contínuos que refletem as regras e itens aprendidos como controlados/não-controlados ou analisados/não-analisados. Essa análise/controle corresponde, então, ao conhecimento explícito enquanto os itens e regras não-analisados/não-controlados correspondem ao conhecimento implícito.

variar conforme o modo como tais aspectos – ou tipos de conhecimento – sejam representados nos sistemas da IL.

A profundidade do modelo é uma tentativa de levar em conta os usos sociais que os aprendizes fazem de seus sistemas variáveis. O autor considera diferentes frequências de uso que se refletem em aspectos como sexo, classe, idade, relacionamento etc. Essas diferenças ressaltam as tentativas dos aprendizes de usar seu conhecimento com propósitos sociais. Aprendizes, como falantes nativos, usarão formas simbólicas para tais propósitos.

A estabilidade é a característica tanto das estruturas superficiais do sistema da IL do aprendiz como o modo como esse sistema é usado para transmitir mensagens sociais. No primeiro caso, o sistema estável é aquele onde há ausência de variação, pois não estão entrando novas formas no sistema e as formas existentes se tornaram categóricas. No segundo caso, a estabilidade se verifica quando associações contínuas de uma forma dada às mensagens sociais que a vinculam acabam por interromper ou reduzir o desenvolvimento dessa forma.

Segundo Preston, onde não houver comunidade real de aprendizes e nenhuma adição prévia de profundidade simbólica, a mudança será mais lingüisticamente determinada ao longo do plano superficial do modelo proposto aqui. Dessa forma os aprendizes em uma sala de aula apresentam maior possibilidade de manifestar o planejamento do que a variabilidade social, embora o autor lembre que mesmo tais aprendizes podem atribuir algum valor simbólico às formas em desenvolvimento.

Na próxima seção serão comentados alguns trabalhos mais recentes sobre IL.

1.5 O ESTADO ATUAL DA INTERLÍNGUA

Desde seu surgimento na AE a IL tem recebido atenção de várias áreas da lingüística e diversas pesquisas e artigos têm sido produzidos. Após o artigo de Selinker de 1972, sua teoria começou a receber críticas e isso gerou debates que fizeram a IL ganhar cada vez mais espaço. Em 1984 um livro chamado *Interlanguage* foi publicado (DAVIES; CRIPER; HOWATT, 1984) em

homenagem ao professor S. Pit Corder, reunindo diversos artigos com pesquisas que abordam várias facetas dos processos cognitivos bem como da AE de Corder, desde o início da década de 70. Neste trabalho são encontrados vários procedimentos usados para descrição da língua do aprendiz, e Selinker destaca o estado da IL naquele momento.

Em 1995 outro volume é publicado, sob o título de *The current state of interlanguage* (EUBANK, SELINKER, SHARWOOD SMITH, 1995), com o mesmo objetivo – reunir informações de pesquisas na IL, agora com o agrupamento de trabalhos da última década, expandindo e adicionando estudos àqueles do primeiro volume. Os principais assuntos abordados neste trabalho são: o lugar da gramática universal na formação de gramáticas na IL; o lugar da transferência de língua formação de gramáticas na IL; o cruzamento da gramática universal e da transferência de língua na formação de gramáticas na IL; o detalhe empírico da fossilização; os efeitos da variação de todos os tipos e a dificuldade de algumas estruturas e algumas línguas em relação às de outras.

Ao final do livro os autores expressam o desejo de continuar a tradição começada em 1984, e no prazo de uma década escrever um novo volume. Até o momento ainda não foi publicado. Em 2001 Lakshmanan e Selinker publicaram importante artigo analisando a interlíngua baseando-se em dados longitudinais, utilizando para isso estudos de L2 com base no arcabouço gerativo.

1.6 CONCLUSÃO

Os aspectos cognitivos da IL, assim como as teorias de variabilidade que se apresentaram, são fundamentais nos estudos dos aspectos que envolvem as estratégias e escolhas dos aprendizes de L2. São ferramentas complementares na investigação dos problemas que o aprendiz tem em sua IL, pois têm como objetivo levantar as razões pelas quais são feitas determinadas escolhas, bem como o modo como o aprendiz organiza seu conhecimento.

A teoria da IL foi concebida em meio aos estudos da Análise de Erros, e desde então tem sido objeto de estudos diversos, tanto com ênfases cognitivas

quanto lingüísticas. Os aspectos cognitivos de Selinker representam um salto grande para o início de vários trabalhos na IL. Embora esse autor separe a transferência da L1 e a supergeneralização das estratégias dos aprendizes (não se trata de estratégias também?), a sua diferenciação entre estratégias de aprendizado e estratégias de comunicação contribuiu muito para outras distinções feitas nos estudos posteriores de SLA.

O contínuo da IL (de Tarone) destaca as várias fases do comportamento do aprendiz de L2. Apesar de a ênfase da pesquisadora ser na atenção dada pelo aprendiz nos diferentes estágios do desenvolvimento da L2, suas separações de estilos e troca destes de acordo com a tarefa dada, contribuem com material importante para variadas pesquisas e metodologias utilizadas na obtenção de corpus para análises. A menção à intuição gramatical no nível próximo ao da língua-alvo merece destaque, pois é um fator que não pode ser negligenciado nas análises de dados.

As teorias de variabilidade são essenciais para a compreensão dos fenômenos da IL, pois consideram um fato que não se pode evitar na língua, a variação (ELLIS, 1994). Apesar de variarem em suas escolhas e estilos, os aprendizes constroem suas gramáticas mentais, conforme apontado por Adjemian. Isto posto, a variação não pode ser tomada como algo aleatório, mas sim como parte do desenvolvimento em L2 e suas nuances precisam ser agrupadas, a fim de se verificar regularidades que vão caracterizar a sistematicidade da língua do aprendiz.

No próximo capítulo uma importante classe de palavras da língua inglesa é discutida – as preposições, com destaque para *in* e *on*, objeto de estudo da pesquisa de campo. São comentadas as definições e o tratamento da gramática tradicional, que implicam problemas para o entendimento de alguns conceitos divergentes entre língua portuguesa e língua inglesa. Na seqüência são descritos e exemplificados os usos das preposições citadas, com ênfase nos contextos espaciais. Também são mencionados os principais problemas com essas preposições e alguns recursos de ensino/aprendizagem dessa classe de palavras são apresentados.

2 AS PREPOSIÇÕES *IN* E *ON*

2.1 INTRODUÇÃO

Dentre as dificuldades para se aprender a língua inglesa certamente a classe gramatical preposições é uma das que mais trazem dúvidas aos aprendizes brasileiros em sua IL. Trata-se de um problema que tem início já na definição do termo pela maioria dos livros de gramáticas de referência.

Com as abordagens resumidas do assunto, e sem o devido esclarecimento sobre os diversos papéis das preposições nas sentenças, tanto da L1 como da L2, o aprendiz se vê com a tarefa de decorar as preposições e suas ocorrências.

Neste capítulo algumas definições serão comentadas bem como a importância de se abordar essa classe de palavras sob a ótica da lingüística, apresentando a sintaxe e os papéis semânticos como ferramentas valiosas. Para o presente estudo foram escolhidas as preposições *in* e *on* da língua inglesa, cujas principais facetas serão destacadas, bem como usos básicos e comparações com a língua portuguesa.

2.2 O PROBLEMA DA DEFINIÇÃO

Não é necessário procurar muito para se constatar que tanto no português como no inglês, apresentar claramente as preposições não parece ser uma preocupação que faz parte de livros de gramática¹⁶ para os aprendizes. Tratar da sintaxe dessa classe de palavras e esclarecer os papéis semânticos não se mostram como objetivos, apesar da grande relevância de tais abordagens.

Em gramáticas escritas à luz da lingüística é que se encontram explicações mais elaboradas e exemplos que atendem às diversas possibilidades de usos das preposições. Isso se dá, inicialmente, pelo fato de

¹⁶ A referência aqui é para aqueles materiais usados em cursos de inglês e escolas que comumente separam os aprendizes em níveis como básico, intermediário e avançado, e em todas essas etapas não apresentam mudanças significativas no tratamento das preposições.

que alguns conceitos são simplificados ou ignorados pela GT (Gramática Tradicional) e aprimorados pela lingüística moderna. Vejamos alguns desses conceitos.

Segundo MIOTO, SILVA e LOPES (2004), o conceito de GT (na língua portuguesa) é o conjunto do bem falar e do bem escrever, e somente a norma culta da língua, também chamada de norma padrão, é levada em conta. E é por meio desse padrão que se julga o que é certo ou errado, e por isso se define essa gramática como prescritiva (pode isso/ não pode aquilo).

Essa abordagem não considera o que de fato é produzido na língua do falante, desconsiderando o que existe na fala e atendo-se às regras para escrever. Sentenças como *Ele sentou na mesa* e *O livro está na mesa*¹⁷ são consideradas incorretas, embora de uso comum entre os falantes da língua portuguesa.

A lingüística moderna, por sua vez, considera que a gramática deve ter um papel descritivo, que não exclui o conhecimento da GT, mas considera o que o falante produz. As sentenças do parágrafo anterior são consideradas gramaticais (bem formadas) pela lingüística moderna, pois fazem parte da gramática internalizada do falante, aquela de que este dispõe e que o habilita a produzir sentenças possíveis em sua língua e reconhecer as que não são (agramaticais). E isso sem que ninguém o tenha ensinado (CHOMSKY, 1959).

A seguir serão ponderadas algumas definições e abordagens da GT e da lingüística moderna, tanto do português como do inglês.

2.2.2 A GT e as Preposições

Passemos agora aos conceitos/abordagens de preposições da GT e da lingüística moderna. Vejamos alguns exemplos da GT, extraídos de conhecidas gramáticas de referência do português:

Preposição é a palavra invariável que atua como conectivo entre palavras ou orações, estabelecendo sempre uma relação de subordinação. Isso significa que, entre os termos ou orações ligados por uma preposição, haverá uma relação de dependência,

¹⁷ Para a GT, o correto é: *Ele sentou-se à mesa* e *O livro está sobre a mesa* (CIPRO NETO, P.; INFANTE, U., 1998, p. 317).

em que um dos termos, ou uma das orações, assume o papel de subordinante e o outro, de subordinado (...). (CIPRO NETO; INFANTE, 1998, p. 317)

Obedeço		<i>aos</i> meus princípios.
É uma pessoa		<i>de</i> valor.
Tive de agir		<i>com</i> cautela.
Subordinante		Subordinado

Em outros casos, afirmam os autores, as preposições não apenas conectam termos da oração, mas também indicam noções fundamentais à compreensão da frase:

Pus os pratos sobre a mesa.
Estou no quarto 402.
Ele vive dentro de casa.

A definição não esclarece os papéis das preposições, que são, para o aprendiz, mais importantes do que saber definir a categoria. Subordinante e subordinado não são termos simples, uma vez que não seguem uma ordem nas sentenças. E quando os autores mencionam as noções fundamentais à compreensão da frase eles não citam que noções são essas. Não seria importante saber que tipo de ligação as preposições estabelecem com as outras palavras da sentença?

Para ALMEIDA (1999, p. 334):

Preposição é, pois, uma palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada. Tais palavras se denominam *preposições* (do lat. *prae* = diante de, mais *positionem* = posição) pelo fato de porem na frente de uma palavra outra que a completa.

A definição acima apresenta com outras palavras os termos subordinado e subordinante (complemento e palavra complementada), mas com as mesmas fragilidades. Que palavras as preposições pedem para que seu sentido seja completo?

Mas há abordagens que não se limitam a tratar as preposições como a classe de palavras que liga termos da oração. Um exemplo é a descrição dos papéis semânticos das preposições na *Gramática de usos do português*:

Algumas palavras da língua que pertencem à esfera semântica das relações e processos atuam especificamente na junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem. Esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestruturas dela (caso das preposições) (...). (NEVES, 2000, p. 601)

CASTILHO (2004. p. 12) destaca importante aspecto das preposições: “(...) as preposições em seus usos prototípicos (básicos) posicionam no *espaço* os referentes dos termos que se relacionam (...)”.

Nas duas últimas abordagens percebe-se a preocupação em conduzir o aprendiz à grandeza das preposições e de seus usos, evidenciando o enfoque da lingüística moderna, que leva em conta os usos formais e informais. Ou seja, se a preposição foi usada (com norma padrão ou não), é um exemplo de uso. Mais à frente serão apresentados os usos de algumas preposições do português descritos por NEVES (2000).

Embora as formas de a GT apresentar o assunto preposições em português não sejam ideais, os falantes já sabem usar as preposições da L1 das quais necessitam, não sendo afetados pelas deficiências das gramáticas quanto a definições dessa classe em língua portuguesa. Mas essa simplificação do que é preposição pode fazer o aluno pensar que se trata de assunto fácil e tratado da mesma forma no inglês.

Como visto no capítulo 1, o uso da L1 é um expediente comum na IL, do qual os aprendizes lançam mão para resolução de problemas na aquisição da L2. Por esta razão, aprender as preposições do inglês sem uma noção clara dos detalhes dessa categoria, bem como de suas exceções, pode frustrar o aprendiz.

As diferentes visões e formas de apresentar as preposições no português, acima citadas, são úteis para que o aprendiz perceba e avalie as diferenças entre os materiais utilizados em sala de aula e o impacto que estes têm quando se está aprendendo uma L2. Passemos a algumas considerações acerca do tratamento dado a preposições por algumas gramáticas de língua inglesa (voltadas para falantes de outras línguas), bem como para as contribuições da gramática gerativa.

2.2.3 As Preposições para Aprendizes do Inglês e a Gramática Gerativa

Várias gramáticas de referências do inglês tendem a simplificar as preposições, apresentando os usos básicos e deixando ao aprendiz a tarefa de gravá-los, bem como algumas exceções, tratando as preposições como os outros assuntos, igualando os níveis de complexidade/facilidade entre os diferentes tópicos gramaticais. Algumas dessas gramáticas foram pesquisadas e nenhuma define com clareza as preposições.

MURPHY (1998) não usa definições em sua gramática, apresentando diretamente as palavras que fazem parte de determinada classe, com seus usos básicos e exceções. RICHARDS (2000), semelhantemente, aborda os usos prototípicos (básicos) e apresenta muitos exemplos de usos das preposições no dia-a-dia. Ambos salientam as preposições de lugar, que são as mais difíceis para os alunos¹⁸, embora sem a merecida atenção. Mais à frente as particularidades dessas preposições serão comentadas.

Em FUCHS e BONNER (2002) as preposições não são tratadas em uma seção específica do livro, aparecendo em meio a explicações sobre o gerúndio. Uma pequena nota define a preposição como sendo uma palavra como *about*, *against*, *at*, *by*, *for*, *in*, *instead of*, *of*, *on*, *to*, *with*, e *without*, e que pode ser seguida por um substantivo ou pronome. O que essa explicação esclarece, além de dizer que as preposições são um conjunto de palavras?

A lingüística moderna, ao tratar a sintaxe e semântica das línguas com profundidade, tende a minimizar os problemas com o entendimento das diversas classes gramaticais. Isso porque ao detalhar os papéis desempenhados pela classe aqui discutida, as preposições, diferentes aspectos da IL dos aprendizes são levados em conta, como as diferenças conceituais entre as línguas. A importância dada à disposição de objetos para se definir a preposição a ser usada em língua inglesa, por exemplo, não é uma preocupação na língua portuguesa, em que uma mesma preposição aparece em vários contextos, diferentes entre si.

¹⁸ Na pesquisa de campo (cap. 4) serão comentados os problemas com o uso das preposições referentes a lugar.

HUDDLESTON e PULLUM (2002)¹⁹ apresentam as preposições de maneira diferenciada dos materiais citados anteriormente. Antes mesmo de uma definição geral, os autores preocupam-se em esclarecer a palavra preposição: o termo não é apropriado, pois etimologicamente é composto de duas partes: *pre* + *position*, com *pre* significando antes, o que indica colocado antes, e não corresponde a todas as colocações das preposições em inglês nas sentenças.

Mas pelo fato de o termo estar bem difundido e ser de conhecimento e uso geral, é usado para referir-se a essa classe gramatical, apesar de, segundo os autores acima, mudar o sentido e de se tratar de uma classe de palavras que não é definida por uma ordem linear.

Preposição, de acordo com HUDDLESTON e PULLUM (2002), é uma classe de palavras relativamente fechada e distinta, cujos membros centrais caracteristicamente expressam relações espaciais, ou servem para marcar várias funções sintáticas ou papéis semânticos. Os sintagmas preposicionais podem ter a função de advérbios, se levados em conta seus significados semelhantes:

She dit it with great care. [maneira]

She did it carefully.

Os autores apontam algumas propriedades que distinguem as preposições de lexemas de outras categorias:

a) complementos – as preposições mais centrais podem pedir complementos DP²⁰. A maioria das preposições requerem um complemento de um tipo ou de outro;

¹⁹ O compêndio escrito por Huddleston e Pullum é um guia completo da gramática da língua inglesa, destinado a falantes nativos e aprendizes. Esta obra aborda os aspectos sintáticos e semânticos das classes de palavras com clareza, explicando as incoerências da língua e exemplificando os usos menos comuns.

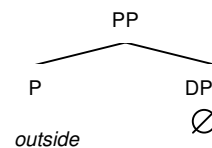
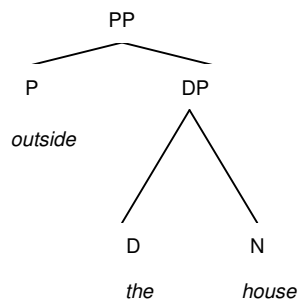
²⁰ Na análise sintática da gramática gerativa algumas abreviações são utilizadas para se referir aos papéis dos termos na oração em que aparecem. Nos exemplos aqui representados em árvore são utilizados termos extraídos de RADFORD (1997): DP= sintagma determinante, D= determinante, N = nome, P = preposição, PP = sintagma preposicional.

b) funções – todas as preposições podem encabeçar PPs funcionando como adjunto; muitas podem também encabeçar PPs em função de complemento;

A propriedade “a” trata do que a maioria das gramáticas aponta como definição para preposições, ou seja, uma categoria que pode requerer um complemento para si na oração. No entanto, como os exemplos em árvores (representações da sintaxe gerativa) mostram, a mesma preposição pode vir acompanhada de um complemento ou não:

(1) *The dog was [outside the house].*

(2) *The dog was [outside].*

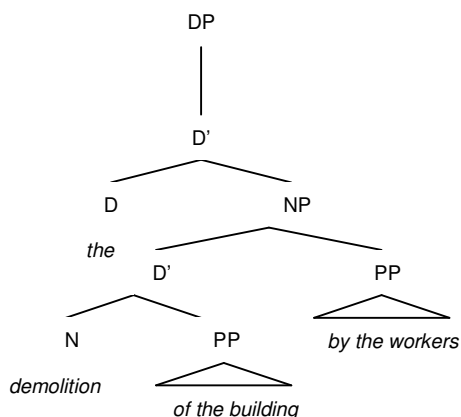


Na primeira árvore vê-se: encabeçando o sintagma preposicional (PP) a preposição *outside* e seu complemento (DP) *the house*. O D (*the*) é o determinante e N o nome (núcleo do complemento). Na segunda árvore o PP é formado somente da preposição (P) *outside*, pois não há complemento, semelhantemente ao par *He is in* e *The TV is on*.

É importante ressaltar que as preposições podem selecionar termos específicos como complementos. RADFORD (1997) aponta tais preposições como lexicais, que são categorias com conteúdo descritivo (preposições, adjetivos, nomes, advérbios e verbos) e como funcionais aquelas que desempenham funções essencialmente gramaticais.

No item “b” também se fala de preposições como adjuntos (termos acessórios na frase). Vejamos uma árvore com preposição requerida pelo nome e outra como adjunto na frase:

(3) *They saw the [demolition of the building by the workers].*



O nome *demolition* pede complemento com preposição, mas quem demoliu, *the workers*, não é uma informação requerida por N, logo, trata-se de adjunto na sentença.

A sintaxe, como se vê, cuida de mostrar como os termos podem ser combinados para formar sentenças e frases (RADFORD, 1997). Mas para tanto é necessário que se conheça os papéis semânticos dos termos. Fazemos uma breve incursão em alguns dos papéis semânticos desempenhados pelas preposições, primeiro no português e depois no inglês.

2.3 USOS EM PORTUGUÊS

Para esta seção foi escolhida a preposição *em*, que junto a artigos e pronomes (a, o, as, os, um, uns, uma, umas, esse, esta, entre outros) é usada em traduções de *in* e *on* no português (*in the house* = em casa / na casa).

A maioria dos falantes obviamente não se guia pelas explicações de nenhum livro para usar preposições de sua L1, pois têm em sua gramática internalizada noções bem claras das possibilidades de usos das diferentes preposições e das palavras que são pedidas por esta categoria como complemento. Porém, descrever os papéis semânticos no português pode levar o aprendiz a entender mais a respeito do que lhe é novo quando estuda as preposições do inglês.

NEVES (2000) descreve os usos das diferentes preposições do português com detalhes. Com isso volta a atenção ao modo como essa classe gramatical é tratada na fala, como é realmente usada pelos falantes da língua. Vejamos alguns casos da preposição *em* e suas relações semânticas²¹:

2.3.1 Elementos da localização espacial

Para que a localização espacial ocorra é necessário que os traços do substantivo à direita (complemento da preposição) e os do elemento à esquerda sejam discriminados na sentença:

contido/conteúdo	em + a, o, as, os etc.	continente
açúcar	na	xícara
gelo	no	copo

Essa discriminação pode ser marcada pelo conhecimento de mundo dos interlocutores. O exemplo a seguir é entendido como relação de contigüidade (junto a) e não como de localização na superfície (sobre), porque não é hábito dormir sobre mesas:

O repórter chegou a dormir *na* mesa da redação várias vezes.

2.3.2 Relação de lugar

- localização na superfície, sem entrar em questão o tipo de contato com essa superfície, embora esse contato seja entendido como de certa duração:

O povo se comprimia *nas* vielas do povoado.

João lia *na* cama todas as noites.

²¹ Os casos descritos referem-se aos usos das preposições fora do sistema de transitividade, ou seja, as preposições não aparecem por exigência do verbo e sim para complementar o(s) nome(s) que as sucede(m).

➤ interioridade:

Deixamos Curitiba *num* avião da Gol.

Quando se está apaixonado o coração bate forte *no* peito.

2.3.3 Com movimento

➤ localização na superfície:

Enquanto os clientes não vinham ficou batucando *na* caixa.

Sentamos *no* banco e começamos a contar o dinheiro.

➤ ponto de contato:

Tocaram *no* ombro do pobre homem com a arma carregada.

➤ contigüidade; ao longo de:

Andou *em* toda a avenida principal daquela grande metrópole.

2.3.4 Espaço abstraído, metafórico

Na ilusão de consegui-la de volta, fez-lhe todos os gostos.
Aquele homem *no* meu conceito não passa de um vigarista.

2.3.5 Relação de tempo

➤ ponto no tempo:

Na mesma tarde ele partiu para longe.

➤ duração:

Nos dois anos em que ficou na prisão aprendeu três ofícios.

➤ limite temporal:

Conseguiu realizar a prova *em segundos*.

➤ espaço de tempo dentro do qual algo ocorre:

Insira duas fichas e *em um minuto* aparecerão as informações do cadastro.

Pelos exemplos acima, percebe-se o que havia sido comentado anteriormente acerca do uso de uma mesma preposição em português para diferentes contextos. SCHÜTZ (2005)²² destaca a dificuldade de definir a preposição *em* devido aos seus variados usos:

O congresso está *em* recesso. (condição)

Estamos *em* situação difícil. (condição)

Ele está *em* São Paulo. (localização)

Ele viaja *em* janeiro. (localização no tempo)

O autor também ressalta as dificuldades que poderiam ter um aprendiz de língua portuguesa, se defrontado com alguns usos das preposições, os quais não têm uma explicação lógica (SCHÜTZ, 2005):

Se dizemos: cintura baixa está na moda

Por que: frango à moda milanesa e não frango na moda milanesa?

Se “de” significa predominantemente “constituição”, por que: *estar de aniversário* e não *em aniversário*?

E se podemos dizer estar de mal e estar de aniversário, por que estar em apuros e não de apuros?

Se dizemos ir de bicicleta, de carro, de ônibus, de trem, etc., por que ir a pé e não de pé?

²² Ricardo Schütz é o criador de *English made in Brazil*, um site especializado no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. A equipe deste site é ligada aos estudos da lingüística, mais especificamente ao estudo comparativo entre inglês e português, bem como ao estudo de metodologias de ensino e aprendizagem de línguas e questões multiculturais.

Considerando que “em” significa predominantemente “localização” e “de” significa “constituição”, e, portanto se dizemos *estar com dor nas (em+as) costas*, por que *dor de cabeça e dor de dente*?

O português parece mesmo simplificar o uso de preposições. Vejamos os critérios para uso de *in* e *on* no inglês.

2.3 USOS EM INGLÊS

2.4.1 Particularidades das Preposições na Língua Inglesa

YATES (1999) aponta várias razões pelas quais essa classe gramatical preposições pode representar um problema para os aprendizes em geral:

- as preposições são difíceis, se não impossíveis, de definir sem que para isso sejam usadas outras preposições. Exemplo: na sentença *The book is on the table* o que *on* significa? *On* significa *above e supported by*.
- em nenhuma outra língua²³ as preposições são (se elas existirem) equivalentes exatas das preposições em inglês. Exemplo:

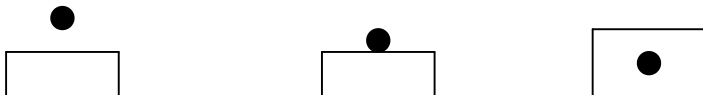
Espanhol ²⁴	Inglês
Vive <u>en</u> Washington.	He lives <u>in</u> Washington.
Vive <u>en</u> la Avenida New Jersey.	He lives <u>on</u> New Jersey Avenue.
El está <u>en</u> el aeropuerto.	He is <u>at</u> the airport.
Estoy pensando <u>en</u> ti.	I am thinking <u>about</u> you ou I am thinking <u>of</u> you.

²³ Ao abordar alguns aspectos cognitivos do aprendiz, como aqueles do capítulo 1 e ao exemplificar, como neste caso, algumas diferenças entre as línguas, deve-se lembrar que os aspectos culturais são essenciais para qualquer análise. É evidente que a cultura, como um conjunto de comportamentos e modos de percepção entranhados, é de grande importância na aprendizagem de uma L2. A língua é parte de uma cultura e a cultura é parte de uma língua; as duas estão intimamente ligadas, de tal forma que ninguém pode separá-las sem que se perca o significado ou da língua ou da cultura. A aquisição de uma segunda língua é também aquisição de uma segunda cultura (a não ser que se trate de aprendizagem para fins instrumentais) (BROWN, 2000).

²⁴ Optou-se por acrescentar o exemplo do espanhol que a autora apresenta em seu livro, em vez do português, para que mais exemplos de outras línguas fossem acrescentados e o contraste fosse evidenciado. Em português nem todos os exemplos do espanhol figurariam com a mesma preposição.

Outro exemplo nos dá uma idéia mais abrangente das dificuldades que podem advir quando do uso de preposições. Vejamos um quadro em que se destacam preposições espaciais (as de maior número) em outros idiomas, além do português:

FIGURA 8 - DESCRIÇÃO DAS MESMAS CENAS EM LÍNGUAS DIFERENTES



inglês	<i>over</i>	<i>on</i>	<i>in</i>
português	por cima / em cima	em cima / na (em+a)	dentro / no (em+o)
espanhol	<i>sobre</i>	<i>en</i>	<i>en</i>
japonês	<i>ue</i>	<i>eu</i>	<i>naka</i>

FONTE: FEIST e GENTNER (2003).

Segundo FEIST e GENTNER (2003), as três distinções do inglês na figura 4 correspondem a duas no espanhol e também no português (sendo as formas *na* e *no* as mais utilizadas), onde as situações descritas pelo inglês *on* e *in* são ambas descritas como *na/no* e *en/en* respectivamente nessas línguas. No japonês *over* e *on* são descritas como *ue*.

- há preposições que podem indicar mais de um significado ou relação. Exemplo com *after*:

depois de	<i>We rested after lunch.</i>
no encalço de / atrás de	<i>The cat is after the mouse.</i>
por causa de	<i>He was angry after the way she acted.</i>
no estilo de	<i>This is a painting after Picasso.</i>
continuamente	<i>She worked night after night.</i>

- duas ou mais preposições podem ter o mesmo significado. Às vezes essas preposições são intercambiáveis. Exemplos:

She is disappointed in her new job.

She is disappointed with her new job.

Às vezes essas preposições não são intercambiáveis. Exemplos:

He is fascinated with his new job. (mas não in)

He is fascinated in his new job. (mas não with)

He is bored by his new job. (by ou with mas não in)

- várias preposições são também usadas em expressões onde seu significado é completamente diferente de quaisquer significados previsíveis. Expressões como esta não seguem qualquer modelo ou lógica, e não permitem substituições. Elas podem ser aprendidas como unidades de vocabulário. Exemplos:

It's about time.

They are never on time.

She got here in time to see the whole show.

- a preposição em combinação com outra palavra pode ter múltiplos significados. Exemplos:

<i>make up your bed</i>	arrumar
<i>make up your face</i>	pintar
<i>make up a story</i>	inventar
<i>make up your mind</i>	decidir
<i>make up your list</i>	escrever
<i>make up the difference</i>	igualar
<i>make up last week's homework</i>	trabalhar a mais / recuperar
<i>make up for lost time</i>	compensar
<i>make up with your girlfriend</i>	reatar um relacionamento

- preposições diferentes podem suceder o mesmo verbo para mudar seu significado completamente. Exemplos:

<i>break down</i>	desmoronar / cair
<i>break in</i>	entrar à força
<i>break off</i>	remover
<i>break out</i>	entrar em erupção
<i>break out of</i>	sair à força
<i>break through</i>	fazer algo com sucesso
<i>break up</i>	terminar um relacionamento

- novas combinações de preposições continuam a fazer parte da língua. Exemplos:

<i>boot up</i>	reiniciar um computador
<i>key in</i>	digitar um texto no computador
<i>log on</i>	conectar-se à internet.

- palavras referentes a preposições são algumas vezes transformadas em outras partes do discurso. Exemplos:

preposições como substantivos	<i>I want to learn the <u>ins</u> and <u>outs</u> of prepositions.</i>
preposições como adjetivos	<i>The hospital has only a few <u>in</u> patients.</i>
	<i>There is a <u>down</u> side to his idea.</i>
preposições como verbos	<i>I heard they were <u>upping</u> the price.</i>

2.4.2 As Preposições *In* e *On* e as Noções de Espaço e Tempo

De acordo com HUDDLESTON e PULLUM (2002) todas as preposições demonstram um considerável grau de flexibilidade no modo como elas se aplicam a situações de lugar. Há formas sistemáticas nas quais tal flexibilidade é mostrada, ao longo dos diferentes significados preposicionais²⁵:

2.4.2.1 *In* e a noção de estar contido

Apesar de *in* denotar, prototipicamente, uma relação de um objeto físico completamente dentro de uma área delimitada (exemplo: *the man in the room*), há muitos casos nos quais a noção de estar contido pode não ser aplicada. Em *the flowers in the vase* somente uma parte do *located object*²⁶ (*flowers*) está no interior do *landmark* (o mesmo ocorre em *the woman in the white blouse*). E em

²⁵ Os exemplos da seção 2.4.2.1 até a seção 2.4.2.5, bem como comentários que não tiverem especificação de outros autores, referem-se a exemplos de HUDDLESTON e PULLUM (2002):

²⁶ *Located object (LO)* e *landmark* são termos da Linguística Cognitiva usados por LINDSTROMBERG (1996), a fim de nomear e definir os papéis dos termos aos quais as preposições se relacionam. O exemplo mais comum nos textos do autor:

The cat is on the mat = *cat* é o *located object (LO)* e *mat* é *landmark*. Esses termos referem-se ao sujeito da preposição (que nem sempre é o da frase), no caso *cat*, e ao objeto da mesma, no caso *mat*. A preposição nos diz onde o LO está em relação ao *landmark* no exemplo acima.

the bird in the tree as delimitações do *landmark* não se mostram como o tipo de forma física e concreta, característica de um contêiner, como uma construção.

De forma semelhante um *corner* (canto) é um *landmark* de difícil definição com respeito a suas delimitações. Em *the chair in the corner* o LO (*chair*) não é totalmente envolvido pelo canto, mas está contido em uma área delimitada de espaço que está mais próxima do canto do que do meio do cômodo. Já *on the corner* refere-se a uma área aberta, sem delimitação, como em *on the corner of the street* (esquina).

Os diferentes aspectos do *landmark* podem ficar mais destacados com diferentes exemplos. Em *the water in the vase* são os lados que definem a região contida, enquanto em *the cracks in the vase* a superfície do objeto é que o define.

Algumas considerações funcionais devem ser feitas. Vejamos as duas frases a seguir:

a) *the foot in the stirrup*

b) *the ring on the finger*

Em (a) *foot* (pé) é descrito como estando dentro de *stirrup* (estribo – parte da sela para apoiar os pés), apesar de a posição do pé no objeto lembrar a de um anel no dedo, o que seria motivo para uso de *on*. Mas um dedo (*finger*) não é descrito como estando em um anel (*ring*), embora as relações topográficas sejam similares. A diferença é que a função de *stirrup* é acomodar o pé em uma determinada posição, logo é visto como *landmark*, mas tal função não se aplica a *ring* que, sendo pequeno e móvel, é facilmente visto como o LO. O mesmo ocorre no contraste entre:

➤ *the bulb in the socket*

➤ **the jar in the lid*²⁷

²⁷ O asterisco indica frase não-gramatical.

A função de um soquete (*socket*) é segurar uma lâmpada (*bulb*), logo a descrição em termos de estar contido; mas segurar um pote no lugar não é a função de uma tampa (*lid*).

2.4.2.2 *On* e a noção de suporte

Observações similares podem ser feitas em relação à preposição *on*. Segundo HUDDLESTON e PULLUM (2002) a situação prototípica para o uso de *on* é aquela na qual LO e *landmark* estão em contato físico um com o outro, com o *landmark* localizado abaixo do LO e servindo de suporte a este (como em *the pen on the desk*). No entanto, um exemplo como *the poster on the wall* diverge bem deste cenário: o contato físico e suporte estão na horizontal, não na vertical. Em *the wrinkles on his face* a separação vertical entre *landmark* e LO é mais nocional do que real, visto que situação parecida pode ser entendida em termos de fixação mais do que de separação (como em *the wrinkles in his skin*).

De forma análoga, a natureza objetiva das relações em casos como *the writing on the paper* e *the writing in the margin* é menos importante do que a maneira como essas relações são entendidas. Usa-se *on the paper* porque o papel serve como fundo no qual a escrita é disposta, mas diz-se *in the margin* porque o *landmark* é uma área restrita e motiva a compreensão em termos de **estar contido**.

Veículos como ônibus, caminhões, trens e grandes barcos podem ser entendidos como contêineres (como em *She's in that bus over there*), mas se o contexto é tal que o papel do veículo como transporte é saliente, então o relacionamento entre LO e *landmark* é mais provável de ser entendido em termos de suporte (como em *She'll be on the bus*). Barcos pequenos e carros são normalmente compreendidos como contêineres e não tanto como superfícies que servem de suporte (como em *I was sitting in a tiny little boat*), talvez por causa da grande proximidade entre a parte externa do LO e a parte interna do *landmark*.

LINDSTROMBERG (2001a) sugere uma explicação clara do porquê de ser possível o uso de *in* e também de *on* quando se trata de veículos: usamos

on com veículos leves (como tapetes mágicos) e com aqueles que têm espaço suficiente para se caminhar sobre eles. Se você está *on a bus/plane/train*, a idéia é de que você está viajando, ou que você vai viajar logo. Mas se você está *in a bus/plane/train*, a idéia é simplesmente a de que você não está do lado de fora do veículo. Logo, não estamos falando sobre viajar nos seguintes exemplos: *He lives in an old broken down bus in his back yard. / We sat in the plane for hours waiting to take off. / They were trapped in the sinking ship.* Mas estamos falando sobre viajar aqui: *She travels so much she practically lives on airplanes.*

2.4.2.3 *In* e *on* referentes a tempo

Quanto aos usos relacionados a tempo, *in* e *on* se comportam mais regularmente, por isso não se fazem necessárias muitas explicações, pois os casos são mais específicos. Na pesquisa de campo, que se verá no capítulo 4, isso se comprova com a semelhança das respostas dos alunos. Conforme YATES (1999), temos as seguintes ocorrências com *in* e *on* relacionadas a tempo:

IN

➤ períodos de tempo:

Século: *In + the = She was born in the 1800s.*

Década: *In + the = He lived in Arkansas in the 1950s.*

Mês: *In + Ø = He took his vacation in March.*

Período do dia: *In + the = I work in the morning/ in the afternoon/
We relax in the evening.*

In the day (time) / night (time) – *In the day* significa *in/during the daytime* (no / durante o espaço de tempo do dia), como em *Bats sleep in the day and fly around at night. In the night* significa *in/during the night-time* (no / durante o espaço de tempo da noite) (LINDSTROMBERG, 1997).

- período de tempo em geral:

In + the = We lived there in the past, and we will live there in the future.

Estágios da vida (fase adulta, infância, morte, saúde, vida, doença):

In + Ø = In childhood she was always in good health.

Estações do ano (primavera, verão, outono e inverno):

In + (Ø) = They always go to Europe in (the) summer.

Ano: *In + Ø = Their son was born in 1994.*

Após um período de tempo: *She will be here in five minutes.*

ON

- antes de dias e datas (mais específicos):

She is coming on Monday.

I heard that singer on my birthday.

We came here on October sixth.

We came here on October 6, 1997.

2.4.2.4 Usos metafóricos

Alguns autores (HUDDLESTON e PULLUM, 2002; LINDSTROMBERG, 1997) ressaltam o resgate do significado referente a espaço/lugar em vários usos não ligados diretamente a essas noções.

HUDDLESTON e PULLUM (2002) destacam que essas extensões semânticas (espaço/lugar) se apresentam através de metonímia²⁸ e metáfora. Tais processos ajudam a explicar, segundo os autores, fatos que podem parecer misteriosos à primeira vista. É o que se demonstra com o exemplo da preposição *out* em *The sun is out*, que significa ativo no campo visual (quando

²⁸ Metonímia = nome dado quando se faz referência a alguma coisa pelo nome de outra com a qual está ligada diretamente. Um exemplo é usar *the White House* para *US President*. (OXFORD advanced learner's dictionary, 2000)

o sol não está atrás das nuvens), mas inativo no campo visual em *The light is out*.

Os autores esclarecem que há um grau considerável de arbitrariedade no uso das preposições para expressar significados não-locativos. Isso quer dizer que, embora certos estados emocionais são metaforicamente entendidos como contêineres do experienciador (exemplos: *in love, in pain, in ecstasy, in despair, in anger*), isto não é regra, o que se evidencia em casos como **He's in hate* e **She's in happiness*. Outro caso semelhante é a falta de razões óbvias para o uso de *on* em vez de *in* ser usado em expressões como *The building is on fire*.

Vejamos alguns casos de usos metafóricos de *in* e *on*:

IN - lugar

Com a idéia de contêiner do experienciador:

She is always in a good mood.

We are in good health.

She ran into the room in tears.

Em expressões idiomáticas (nestes casos com o sentido bem próximo do uso prototípico):

To be in hot water – estar com problemas, em apuros.
(sentido figurado)

To be in line – estar esperando em uma fila.
(sentido literal)

➤ tempo

Em expressões:

In advance – antes

In no time – sem demora

ON

Expressões

➤ lugar

Com sentido próximo ao uso prototípico:

On the fence – estar indeciso

On the road – estar viajando

On the tip of my tongue – algo que está quase sendo lembrado

Outras:

On the other hand – de outro ponto de vista

On the house – por conta do restaurante

On hand – disponível

Nestes últimos dois exemplos vê-se que não se pode esperar pelos usos de preposições sempre respaldados por regras. Do contrário, seria a preposição *in* a mais indicada, de forma a resgatar algum sentido conectado com a noção de estar contido.

➤ tempo

On time – na hora esperada

Vale transcrever aqui uma lista de LINDSTROMBERG (2001b) com noções não-espaciais expressadas por meio de preposições espaciais: acessório, atividade/evento, adição, agente, espaço/geografia, base, pré-requisito, pertence/item/possessão no momento, causa, circunstância, constituinte/ingrediente, contato, continuação, finalidade/destinação de dinheiro e reservas, evidência/razão lógica, foco de atenção, função, imagem, impacto, ligação de eventos no tempo, maneira, meio/método/instrumento, propósito/razão, recipiente, estado, alvo, tópico, atribuição de valor.

O autor destaca o uso de algumas preposições espaciais referentes à circunstância:

➤ *In trouble* - rotineiramente usamos a mesma linguagem para falar de circunstâncias de conteúdo físico e proximidades também físicas. O detalhe do *in* é que uma circunstância está toda em volta do LO. Mas o inglês não é o único idioma a expressar circunstância em termos de proximidade, do que está em volta.

Por exemplo, a palavra *circumstance* vem do latim, com *circum* sendo o equivalente latino a *around* e *stance* equivale a *stand*.

- *On what condition will you do it?* – *on* caracteriza uma circunstância como base. Há muitos exemplos para este uso: *I dit it on your advice / on the pretext of / on the assumption that ../ on a hunch...* Também, um caminho/local para pessoas andarem e se movimentarem é um tipo de base (na qual alguém pode se mover e continuar a se mover), então podemos ver tais expressões de circunstância dinâmica como: *We are on the attack / on the warpath / on course / on the defensive.....*

Nos usos prototípicos as explicações são mais precisas, como se nota nos exemplos do item anterior. Mesmo assim há exceções, o que nos leva a não confiar plenamente nas listas simplificadas de alguns livros de gramática, que também não têm a função de esgotar cada assunto.

Vejamos alguns detalhes da preposição *at* que, embora não seja alvo do presente estudo, pode ser escolhida no lugar de *in* e *on* caso o material de estudo não esclareça a diferença entre essas preposições de forma precisa.

2.4.2.5 A preposição *at*

A preposição *at*²⁹ é um exemplo bem claro do processo de abstração envolvido na expressão de relações espaciais. A função do *at* é descrever duas entidades como tendo precisamente a mesma localização espacial, com cada entidade sendo entendida como um ponto. Isto significa que algum grau de

²⁹ Apesar de somente as preposições *in* e *on* terem sido escolhidas para a investigação de seus usos neste trabalho, a preposição *at* foi considerada a princípio. O que não culminou em sua inclusão na pesquisa de campo foi o fato de que em vários de seus usos as preposições *in* e *on* também são possíveis e também pelo fato de que o contexto deve ser bem explicado, o que não é possível quando se escolhem sentenças soltas em um teste. Além disso, existem as particularidades entre o inglês britânico e o americano, por exemplo: *She goes to the beach at weekends* (britânico) e *She goes to the beach on weekends* (americano). Mas como o texto mostra, a menção desta preposição se faz necessária devido às suas peculiaridades referentes a relações espaciais e abstração de seu uso. Na pesquisa de campo surgiu um comentário sobre o uso de *at*, embora tenha sido solicitado somente o uso de *in* e *on*.

idealização é inevitavelmente inerente em seu uso (HUDDLESTON e PULLUM, 2002).

Consideremos, por exemplo, o contraste entre *John is in the supermarket* e *John is at the supermarket*. Imaginemos alguém (X) do lado de fora do supermercado falando de John, dizendo que ele está dentro do supermercado. Para X seria mais natural usar *in* do que *at*, uma vez que a discrepância entre o tamanho físico de uma pessoa e a construção (o supermercado) faz com que a idéia estar contido seja mais apropriada.

Mas *at* se torna progressivamente mais natural à medida que o ponto de referência vai ficando mais afastado da situação que se apresenta, como no caso em que alguém está conversando em sua casa e diz *John is at the supermarket*. Isto se dá porque a distância facilita a abstração – o que é natural, pois conforme nos afastamos dos objetos de nosso campo visual, suas imagens na retina ficam menores, tornando-se gradualmente como um ponto.

A conseqüência de abstração associada com *at* é que, se eu marco um encontro com alguém e uso a frase *at the library*, pode haver dificuldades quando a hora do encontro chegar, uma vez que não foi especificado se este se dará dentro ou fora da biblioteca.

A sentença *The cafe is at the highway* é um exemplo que pode nos fazer pensar, à primeira vista, que se trata de um exemplo contrário às noções que foram mencionadas acima, visto que uma entidade como *highway* certamente não pode ser compreendida como um ponto. Apesar disso, o contexto típico de uso para um exemplo como esse é uma situação na qual nós estamos fazendo referência a viajar em uma estrada que se conecta com uma auto-estrada, principalmente algum ponto à frente, e o café está localizado precisamente neste ponto. Outros exemplos são similares:

- *The bomb exploded at 1,000 feet* (distância precisa de 30,5 quilômetros);
- *We'll hold a lifeboat drill at the equator* (intersecção do curso do barco com a linha do equador);
- *The horse fell at the water jump* (intersecção da rota da corrida com a linha do obstáculo).

Em todos os exemplos acima há a noção implícita de caminho e um ponto, onde o caminho cruza em alguma linha não-paralela. Caminhos implícitos também estão presentes de forma abstrata nos seguintes exemplos:

- *The bird has a white band at its neck* (a rota percorrida pelos olhos sobre o pássaro se encontra com a linha da fita branca);
- *The bird is at the top of the tree* (o escaneamento visual que segue para cima da árvore se intersecta com o plano da altura onde se encontra o pássaro);
- *There are bubbles at the surface* (o escaneamento visual através do líquido se intersecta com o plano da superfície onde está a bolha).

Destaca-se aqui que a noção de um caminho mental não desempenha papel algum em exemplos com *on*, como em *The bird has a white band on its neck* ou *There are bubbles on the surface*.

Há ainda mais evidências para se afirmar que *at* envolve a noção de caminho. A sentença *The cyclists are at Dijon* seriam naturais somente se *Dijon* fosse uma das séries de pontos em uma jornada (como a corrida ciclística conhecida como *Tour de France*). Do contrário, o uso de *in* seria mais bem aceito para o tamanho de uma cidade comparada a um grupo de ciclistas, pois a cidade seria vista mais como um contêiner do que como um ponto (logo, *They took this photo when they were in Dijon*).

2.5 CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PORTUGUÊS E INGLÊS

A grande quantidade de palavras que fazem parte dessa classe gramatical na língua inglesa, e o uso de diferentes preposições para diferentes contextos, são também fatores que causam problemas quando se faz necessário o emprego desta ou daquela preposição por alunos brasileiros.

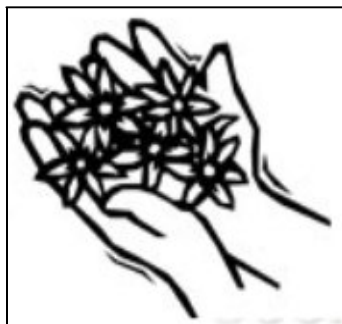
Estabelecer a posição de algo em inglês requer o uso de uma preposição para a situação específica de que se trata. Essa especificidade da

língua inglesa não aparece na língua portuguesa. Há uma diferença conceitual em relação à posição/lugar/espaco entre as duas línguas. No português os falantes se referem a diferentes contextos sem precisar recorrer a diversas preposições:

<i>The flowers are on the table.</i>	As flores estão <i>na</i> mesa.
<i>The flowers are in the vase.</i>	As flores estão <i>no</i> vaso.
<i>I saw him on Friday.</i>	Eu o vi <i>na</i> sexta-feira.
<i>I went to Canada in winter.</i>	Fui para o Canadá <i>no</i> inverno.
<i>She studies at the Federal University.</i>	Ela estuda <i>na</i> Universidade Federal.

Um exemplo da dificuldade que isso pode representar para o aprendiz brasileiro é a escolha entre *in* e *on* (de sentidos diferentes) para a formulação da sentença que descreve a figura abaixo, uma vez que *na mão* ou *sobre a mão* são sinônimos no português (são intercambiáveis):

FIGURA 9 – EMPREGO DE *IN* COMO CONTÊINER



The flowers are in my hand.

FONTE: www.fotosearch.com, 2005.

Essa dificuldade não é exclusiva dos brasileiros, como mostra um estudo realizado por FEIST e GENTNER (2003), realizado com estudantes universitários americanos. Constatou-se que o grau de concavidade da mão ao segurar um objeto pode ser o fator decisivo para a escolha entre *in* e *on*. O estudo mostrou que a mão aberta e reta não deixava muitas dúvidas de que a preposição correta era *on*, mas ao se fechar um pouco a mão as dúvidas já surgiam. Quando a mão estava quase fechada, a preposição *in* era a mais escolhida, o que nos leva a aceitar que os alunos recorreram ao uso básico de *in*, como contêiner.

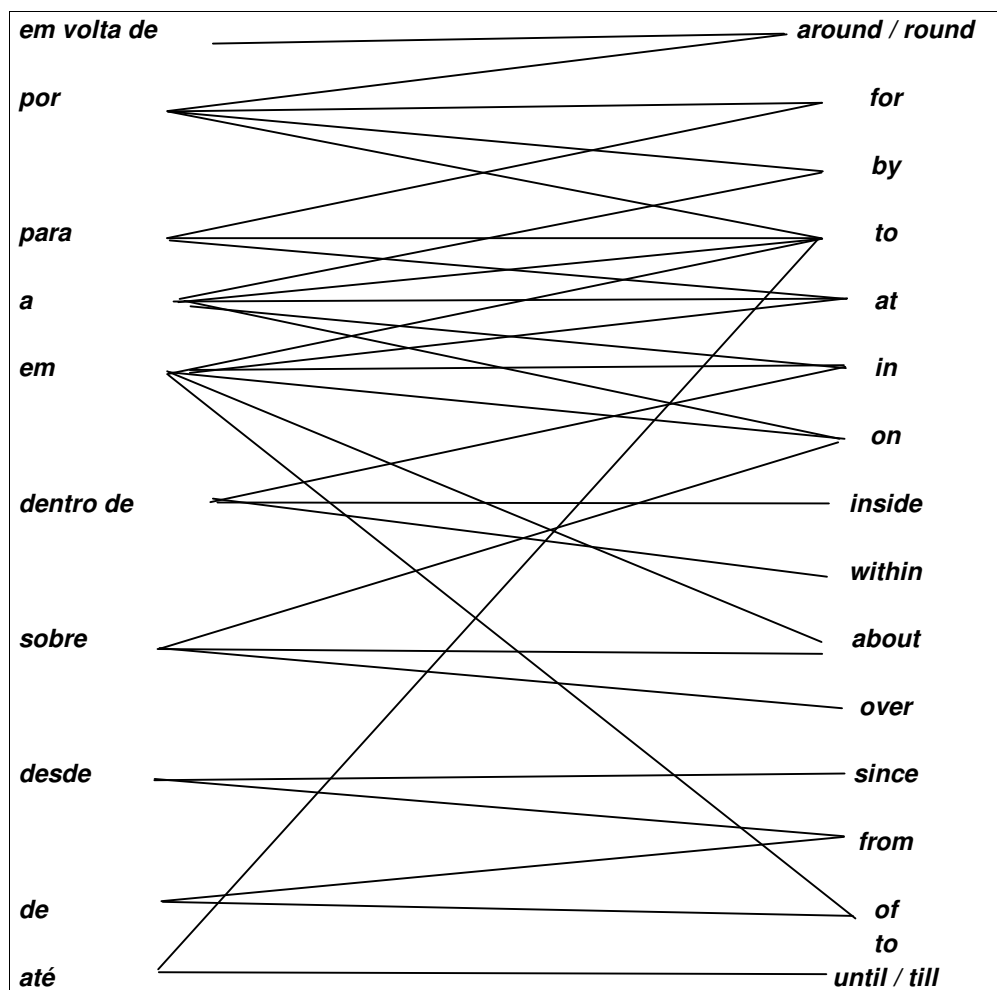
FIGURA 10 – GRAU DE CONCAVIDADE x USO DE *IN* e *ON*

FONTE:www.fotosearch.com, 2005.

O mesmo estudo também investigou outros fatores como os tipos de objetos, sua geometria e a importância desses aspectos na escolha das preposições. Os resultados mostraram que as preposições espaciais parecem envolver um conjunto complexo de fatores espaciais e não-espaciais, que interagem e são critérios de escolha/análise por parte dos falantes nativos.

Logo, é de se esperar que o falante de inglês como L2 tenha dificuldades em saber no que se basear para escolher as preposições do inglês. A figura a seguir mostra as relações que se podem fazer entre algumas preposições do português e do inglês. Embora existam muitos conceitos divergentes entre as noções de lugar de uma língua e outra, há aspectos similares nos usos. Resta ao professor e aluno expandirem esses conceitos e usos.

FIGURA 11 – MULTIPLICIDADE DE FORMAS ENTRE OS SISTEMAS PREPOSICIONAIS DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS



FONTE: RECSKI (2001, p. 51)

Com exceção de *em volta de*, as demais preposições do português são usadas (individualmente) para diversos casos em que mais de uma preposição do inglês se faz necessária. Destaca-se novamente o *em*. Para esta preposição do português seis são usadas no inglês (*to, at, in, on, about, of*).

O falante nativo de português pode achar o sistema preposicional de sua língua mais fácil que o do inglês por não conseguir estabelecer uma relação lógica de uso entre os mesmos, mas não é verdade. SCHÜTZ (2005) lembra que o fato de dominarmos nossa língua nos faz supor que esta seja mais fácil ou mesmo descomplicada se comparada com a L2 que se estuda. O falante vê lógica onde esta não existe, apenas porque está acostumado a ouvir daquela maneira.

Na próxima seção, são descritos alguns motivos para que mais atenção se dê ao ensino e ao aprendizado das preposições da língua inglesa.

2.6 A IMPORTÂNCIA DE SE CONHECER OS USOS DAS PREPOSIÇÕES

De acordo com LINDSTROMBERG (2001a), o interesse no estudo da semântica espacial das preposições tem crescido consideravelmente nos últimos vinte anos. Isso tem colaborado sobremaneira para que mais estudos sejam feitos e mais resultados e descobertas sejam transmitidos a professores e alunos.

As preposições *in* e *on* estão entre as mais comuns e entre as primeiras a aparecerem nos livros de gramática usados para ensino da língua inglesa. No entanto, apesar de conhecidas, ainda apresentam significados pouco familiares e entendidos pelos aprendizes em geral. Os significados relacionados a lugar/espaco, especialmente, causam muitas dúvidas, pois a interpretação e as referências quanto à posição e localização variam de estudante para estudante e de cultura para cultura. Pode-se verificar isso na análise dos dados da pesquisa de campo (cap. 4), ainda que se trate de número pequeno de informantes.

Em artigo com críticas e sugestões aos dicionários voltados a estudantes de nível avançado, com relação às explicações sobre preposições, LINDSTROMBERG (2001a) destaca algumas razões pelas quais os aprendizes devem conhecer mais a fundo as preposições e seus usos:

- quanto mais comum uma expressão é, mais importante é deixar bem claro seu(s) significado(s). E a maioria das preposições espaciais ocorre com alta frequência em discursos dos mais variados tipos.

- a compreensão acurada das preposições espaciais pode ser crucial uma vez que lançamos mão das mesmas para informar localidades, caminhos/rotas e para orientações quanto a lugar físico. Segundo o autor, as preposições podem forçar tipos

particulares de construções em relação aos seus objetos, ou *landmarks*, como por exemplo: *frog in the grass* tende a sugerir uma imagem e *frog on the grass* outra. No primeiro exemplo o animal está entre a grama (que está alta) e no segundo está em cima (em grama aparada).

- experiências com alunos do autor comprovam que mesmo os aprendizes de nível avançado apresentam problemas com preposições, até mesmo com significados centrais de algumas delas, relacionadas a espaço. Aprendizes que entendem bem as preposições estão mais bem equipados para entender as pistas e encontrar significados referentes a vocabulário desconhecido, quando comparados a aprendizes que não contam com esse conhecimento. O autor cita exemplo com a sentença *She stood behind a screen*. O aprendiz que sabe que *behind* pode se referir a algo (*landmark*) com altura significativa tem mais chance de entender o que *screen* significa, mais que um aprendiz que acha que *behind* significa somente *on the other side of*.

- Muitas preposições têm no mínimo um significado espacial mais saliente que é sistematicamente usado para formar a expressão de um ou mais importantes conceitos não-espaciais. Ou seja, adquirindo os usos espaciais os outros usos (não literais e metafóricos) serão mais bem compreendidos.

Na próxima seção alguns recursos para ensino e aprendizagem de preposições são sugeridos, enfatizando-se as noções espaciais.

2.7 RECURSOS NA ABORDAGEM DO ASSUNTO PREPOSIÇÕES

2.7.1 O Uso de Desenhos e Figuras

É inegável que o uso de figuras em materiais impressos fazem toda a diferença para quem está lendo ou estudando. Em se tratando de preposições

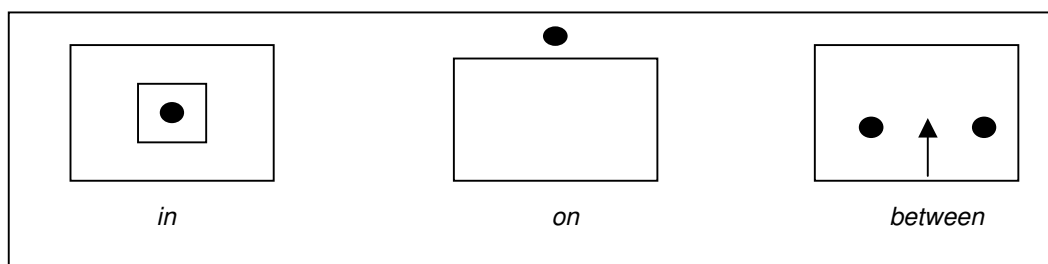
o uso de desenhos não pode ser negligenciado. LINDSTROMBERG (1997) destaca alguns motivos de sua preferência pelo uso de ícones (que o autor define como desenhos altamente esquemáticos cujas formas sugerem seu significado):

- representam diferenças chave no significado, de uma maneira facilmente observável;
- não requerem habilidades especiais para desenhar. Qualquer aluno ou professor pode fazer uso deles;
- ocupam bem pouco espaço (no caderno de anotações ou no quadro negro) se comparados a grandes desenhos de gravuras;
- há grande evidência em literatura científica sobre aprendizado de que associar palavras com figuras/desenhos melhora a lembrança;

Os ícones, conforme trabalhos do autor, não são usados somente para apresentar significados prototípicos. Pode-se também usá-los para tratar dos significados não-prototípicos e metafóricos.

Usos prototípicos:

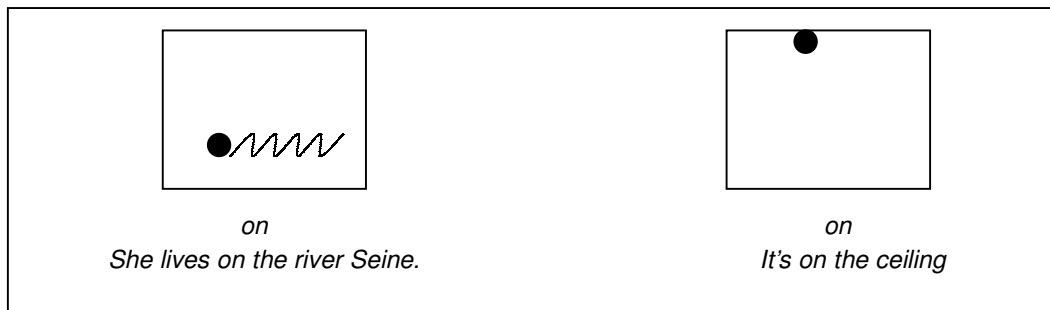
FIGURA 12 – EXEMPLOS DE ÍCONES PARA INDICAR USOS PROTOTÍPICOS DAS PREPOSIÇÕES



FONTE: adaptado de LINDSTROMBERG (1997, p. 70, 91).

Usos não prototípicos:

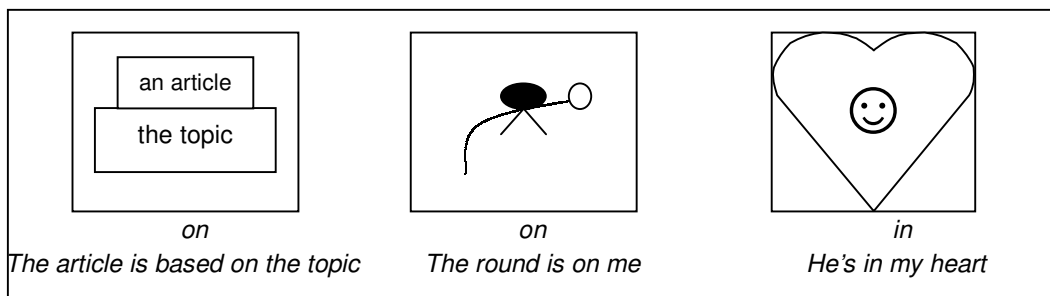
FIGURA 13 – EXEMPLOS DE ÍCONES PARA INDICAR USOS NÃO PROTOTÍPICOS DAS PREPOSIÇÕES



FONTE: adaptado de LINDSTROMBERG (1997, p. 70).

Usos metafóricos:

FIGURA 14 – EXEMPLOS DE ÍCONES PARA INDICAR USOS METAFÓRICOS DAS PREPOSIÇÕES



FONTE: adaptado de LINDSTROMBERG (1997, p. 60-61)

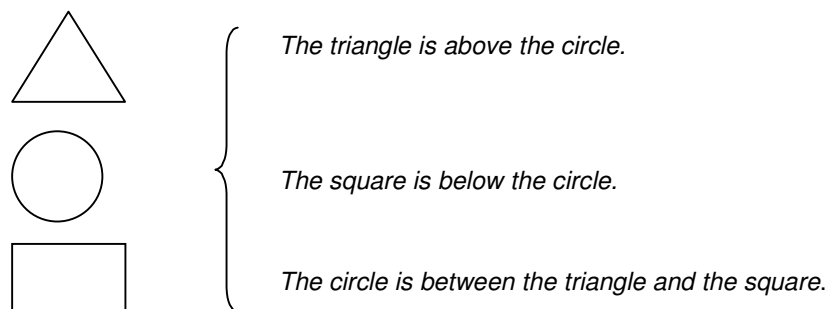
O primeiro exemplo de ícone do sentido metafórico refere-se a um artigo baseado num tópico. Por isso as palavras *the topic* estão maiores e num quadrado maior, pois o tópico é tomado como **base** para o artigo e por isso também é mais abrangente do que este.

No segundo desenho a rodada de bebidas é por minha conta, logo é uma responsabilidade minha, algo com que eu tenho que arcar. Por isso o desenho de uma bola (que pode ser entendida como um fardo) **em cima** de uma pessoa.

No terceiro desenho alguém declara seu afeto por outra pessoa. O coração, centro das emoções, aloja o ente querido, por isso uma pessoa está **dentro** dele.

Outras formas podem ser usadas e mais de uma preposição estudada num mesmo exemplo:

FIGURA 15 – DESENHO OU USO DE OBJETOS PARA ESCOLHA DE PREPOSIÇÕES ESPACIAIS



FONTE: CELCE-MURCIA E LARSEN-FREEMAN (1983, p. 261)

Além do uso de ícones, que é útil e simples, as figuras com vários objetos, fotos, pinturas entre outros, são boas opções, pois concentram mais informações e podem retratar cenas cotidianas, que são temas para vários exercícios e discussões sobre preposições em sala de aula. As figuras são recursos que também podem ser encontrados nos livros de gramáticas de referência tradicionais. Alguns exemplos de figuras com cenas do dia-a-dia são apresentadas no anexo 1³⁰.

2.7.2 Escala de Bowerman e Pederson

A escala do quadro abaixo foi proposta por Bowerman e Pederson (apud BRALA, 1992), e representa uma ótima fonte para se entender os contextos mais básicos das preposições *in* e *on*. Valendo-se das sugestões anteriores sobre o uso de figuras, é importante associar essa escala a desenhos, de forma a fazer com que os aprendizes olhem para o evento no qual a preposição é solicitada. Também o aluno ou o professor poderá fazer outros quadros, com outros contextos, de acordo com os objetivos que têm.

³⁰ As figuras foram extraídas do endereço <http://www.fotosearch.com>.

QUADRO 1 – ESCALA DE SIGNIFICADOS ESPACIAIS DE *IN* E *ON*

Pierces through	Partial inclusion	Inclusion	Support from below	Marks on a surface	Clingy attachment	Hanging over / against	Fixed Attachment	Point-to-point attachment	Encircle with contact	Impaled / spitted on
<i>Arrow in / through apple</i>	<i>Cigarette in mouth</i>	<i>Apple in bowl</i>	<i>Cup on table</i>	<i>Writing on paper</i>	<i>Raindrops on window</i>	<i>Picture on wall</i>	<i>Handle on cupboard</i>	<i>Apple on twig</i>	<i>Ring on finger</i>	<i>Apple on stick</i>

FONTE: BRALA (2002, p. 135)

Conforme se verá à frente, esses contextos foram incluídos na pesquisa de campo e comprovou-se que representam um problema de compreensão para a maioria dos informantes. A própria divisão aponta as peculiaridades e detalhes dos contextos.

2.7.3 Mapas Mentais

De acordo com VILELA (2005), os mapas mentais (MMs) têm como uma de suas principais funções facilitar a extração da essência de um conteúdo. Trata-se de esquemas de apreensão de conteúdos. A forma simplificada dos MMs é atrativa e, assim como os ícones, também não oferecem grandes dificuldades, mesmo porque os ícones podem ser inseridos nos MMs. O uso do computador e programas específicos podem ajudar muito na montagem de um MM.

Obviamente o assunto preposições não pode ser reduzido a poucas folhas, mas contribuir para que o aluno saiba como fazer um MM, usá-lo e alterá-lo conforme a necessidade é de grande valia para a memorização e lembrança das regras e exceções, pois associa-se desenho com regras. É importante lembrar que os usos metafóricos não podem ser esquecidos, e para eles também podem ser úteis os desenhos, conforme os usos de ícones citados anteriormente.

Os anexos de 2 a 6³¹ são sugestões de MMs para montagem e para estudo e ensino de preposições.

³¹ Os mapas mentais do anexo foram extraídos do site <http://www.mapasmentais.com.br/artigos/beneficios.asp>.

2.8 CONCLUSÃO

Logo no início deste capítulo vê-se a necessidade de adquirir nova postura para ensino e aprendizagem de preposições. A gramática tradicional não dá conta de resolver problemas e tem minado a chance de um aprendizado real e eficaz. O aprendiz brasileiro está carente de informações significativas para o desenvolvimento de sua IL. Os materiais disponíveis para estudo, em sua maioria, nada fazem para mudar essa situação.

As preposições não têm uma área de significado precisa e coerente, e nem equivalência em todas as línguas. Não se trata de conjuntos de listas que o aprendiz deva decorar. É necessário que os contextos sejam entendidos e usados nas produções dentro e fora de sala de aula. SCHÜTZ (2005) lembra que a estrutura de uma língua é demasiadamente complexa, irregular e abstrata para ser categorizada e resumida na sua totalidade a um conjunto de regras.

Embora não se trate de decorar regras é possível verificar pelos usos que há certa sistematicidade no sistema preposicional da língua inglesa. As extensões metafóricas dos usos prototípicos provam isso, e garantem uma ordem no caos que parece haver nos usos e exceções das preposições.

Isso se nota quando se observa a língua a partir das ferramentas lingüísticas. Não há como negligenciar o papel da semântica cognitiva aqui apresentada com exemplos de Lindstromberg, e a diferença que seu estudo pode representar para o aprendiz e a evolução de sua IL. As preposições espaciais, com seus detalhes de usos e significados, precisam aparecer mais e assim fazerem mais sentido para o aprendiz.

O próximo capítulo apresentará dados de uma pesquisa de campo realizada com alunos universitários, aprendizes de língua inglesa, com objetivos como verificar seus conhecimentos das preposições *in* e *on* e o modo como lidam com o que sabem.

PARTE II – PESQUISA QUANTITATIVA

3 PESQUISA QUANTITATIVA

3.1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo traça-se um panorama da pesquisa de campo, desde as idéias e objetivos iniciais até o desenvolvimento do teste oficial, ressaltando como foram inicialmente elaboradas as coletas de dados (teste piloto) e a entrevista oral, que é a base para a análise do capítulo 4. A exposição dos dados quantitativos introduzirá a pesquisa qualitativa, mostrando os índices mais altos de erros em categorias previstas pela pesquisadora. Destaca-se a ocorrência relevante de problemas específicos dos aprendizes, tal como a supergeneralização das regras básicas de *in* e *on* que podem induzir ao erro.

3.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A superficialidade da abordagem dos recursos didáticos tradicionais, bem como as diferenças entre os conceitos de espaço do inglês e do português, podem fazer com que o aprendizado de preposições seja um assunto fragmentado no conhecimento do aprendiz, em sua IL, causando-lhe problemas e dificultando-lhe o uso adequado dessas palavras, principalmente quando se trata das preposições de lugar.

3.3 OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa de campo são:

Na pesquisa quantitativa e qualitativa:

- Investigar a ocorrência de erros nos contextos de lugar de *in* e *on* e as razões básicas para tal evento; e

Na pesquisa qualitativa:

- Descrever e investigar as dificuldades dos alunos quanto às escolhas das preposições *in* e *on*, nos contextos de lugar/espço, tempo e usos metafóricos com mais detalhes.

Para o segundo e principal objetivo do presente estudo são levadas em contas as estratégias dos alunos nos usos das preposições, bem as regras criadas por estes para a escolha de preposições sempre que estas são necessárias. Embora variem em suas escolhas, acredita-se que os alunos têm motivos para fazê-las, os quais pretende-se analisar (cap. 4). Os dados quantitativos para o primeiro e segundo objetivos serão apresentados abaixo.

3.4 METODOLOGIA

3.4.1 Teste Piloto

Para a obtenção de respostas que justificassem os objetivos deste estudo foi elaborado, primeiramente, um pequeno teste piloto. A intenção inicial era coletar dados sobre a variação no uso de preposições de lugar e possíveis motivos que levavam os alunos a optar por uma e não por outra preposição.

Foram escolhidos aleatoriamente quatro alunos do primeiro ano do curso de Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Paraná, no mês de novembro do ano de 2004. Os dados foram colhidos em uma sala de aula somente com a presença da pesquisadora e do aluno (enquanto um participava do teste os outros três aguardavam sua vez fora da sala).

Como não se sabia quais os melhores métodos de coleta de dados optou-se por utilizar duas ferramentas diferentes de coleta e avaliá-las posteriormente: coleta de dados orais e escritos. Tal procedimento foi escolhido baseando-se nas diferenças de desempenho em diferentes tarefas destacadas nos estudos de *style-shifting* de Tarone. As diferentes respostas ajudariam a compor o teste oficial com um método mais apropriado.

A intenção inicial desse projeto piloto com esse formato era saber qual preposição os alunos elegeriam para a resposta das perguntas, e se essa resposta seria a mesma escolhida na folha com as sentenças relativas ao desenho.

Para ambas as coletas foram utilizados um desenho e uma folha com 20 sentenças. Aos alunos era mostrado esse desenho, que continha vários objetos dispostos em uma sala de estar (apêndice 1). Instantes após ter visualizado a cena a pesquisadora pedia para que sentenças com preposições fossem formadas com base nas posições dos objetos e então fazia perguntas sobre a disposição dos mesmos: *Where's the tank? Where's the TV?*. A pesquisadora apontava os objetos e os alunos, olhando para o desenho, respondiam com a preposição que julgavam conveniente. As respostas dos informantes foram gravadas.

Após as respostas orais os informantes tinham a oportunidade de olhar novamente o desenho e então não poderiam olhar mais. Então recebiam uma folha com 20 sentenças (apêndice 2) que se relacionavam a diferentes objetos do desenho e sua posição, com um espaço para a inclusão de uma preposição, por exemplo: *The pair of shoes are ___ the floor*. Os informantes tinham aproximadamente cinco minutos para completar as lacunas. Em ambas as tarefas as preposições a serem escolhidas ficaram por conta do aluno, embora se esperasse o uso de *in* e *on*.

Na análise das respostas percebeu-se que:

- embora olhando para o mesmo desenho, pesquisador e aluno têm idéias diferentes de colocação de objetos em uma cena. Enquanto o pesquisador pode formar a sentença *The tank is on the shelf* o aluno pode formar a sentença *The tank is beside the TV*. O pesquisador já sabe o que deseja mas o aluno pode querer usar uma preposição diferente e apresentar uma outra alternativa para descrever a posição do objeto. Também o aluno pode escolher *beside* porque fica em dúvida entre *in* e *on*;
- uma vez que aos informantes só foi informado que deveriam descrever a posição do objeto indicado, é possível que tenham imaginado que deveriam usar diferentes preposições, mesmo porque várias delas são sinônimos para os alunos;
- a folha com os espaços para inclusão da preposição apresentou bastante diferença em relação às respostas orais. Dois fatores podem explicar essa diferença: a) os informantes sabiam que estavam sendo gravados e aquela era a primeira parte do teste

piloto, portanto não sabiam ao certo o que responder, e b) nas frases escritas as palavras que aparecem nas sentenças não são as mesmas utilizadas pelos alunos em suas produções, o que pode fazê-los pensar que a preposição requerida não é a mesma;

- os dados escritos mostraram grande ocorrência do uso de *in* e *on* e, uma vez que o desenho só tratava de usos prototípicos dessas duas preposições, foram poucos os erros. Acredita-se que a leitura da sentença contribuiu para o acerto.

Como conseqüências das observações acima tem-se:

- o uso de desenho para o presente estudo demandaria prever várias formas de se olhar para a disposição dos objetos;
- para que os informantes se concentrem no conhecimento que possuem sobre o que se deseja analisar é preciso limitar quais preposições podem ser usadas;
- a gravação de dados é muito útil, mas pode comprometer os resultados, pois os informantes podem ficar nervosos e suas respostas podem não ser bem aquelas esperadas em situações normais de uso das preposições;
- apesar de trazerem resultados interessantes, a análise de respostas orais e escritas num mesmo estudo demandaria um trabalho que exigiria outros materiais teóricos e mais informantes, o que ficaria inviável visto o tamanho da pesquisa proposta neste estudo e o tempo para desenvolvê-la.

Embora a coleta de dados escritos também possa ser prejudicada por fatores como tempo para a sua realização e presença do pesquisador no ambiente, um método semelhante foi escolhido para o teste principal (marcação de x).

3.4.2 Teste principal

Informantes: alunos de nível intermediário/avançado da disciplina Língua Inglesa Escrita III, sendo 18 alunos do curso de Letras Português e Inglês e 12 alunos do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Paraná. As coletas de dados foram realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2005.

Para o teste final que seria a base das análises do presente estudo foram agrupadas 100 sentenças³² (apêndice 3) para inserção de preposição (*in* ou *on*) em cada uma delas. Todas as sentenças do teste foram traduzidas para a língua portuguesa, de modo a evitar que perguntas sobre tradução fossem feitas na hora do teste e para que nenhuma palavra que o aluno não conhecesse pudesse ser empecilho na marcação das respostas.

Antes da aplicação do teste com os informantes finais foi feita uma pré-coleta de dados com colegas da pesquisadora que estudam a língua inglesa. Depois dessa pré-coleta algumas sentenças foram alteradas. Os erros que esses informantes cometeram foram anotados como previsão para o teste final.

Cada sentença do teste continha um espaçamento, que era o lugar da preposição que o aluno deveria escolher. Para tanto, duas colunas foram inseridas ao lado das sentenças: uma com a preposição *in* e a outra com a preposição *on*, cabendo ao aluno marcar um X na opção que julgasse melhor. A coleta de dados foi realizada dentro da sala de aula dos alunos e foi estipulado o tempo de até 20 minutos para a entrega do teste. A instrução era para que os alunos não voltassem nas sentenças para trocar a resposta e não passassem para a sentença subsequente sem responder a anterior.

³² As 100 sentenças do teste principal foram extraídas das seguintes fontes:

1, 7, 77 = <http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslprep2.html>;

2 a 6, 47, 50, 72, 75, 76, 78-80, 82, 86, 88, 89, 91 =

http://esl.about.com/library/quiz/blgrquiz_prep3.htm;

8-18, 24, 26-27, 31, 34-35, 37-40, 44, 48, 52-53, 64, 70-71, 81, 87, 92-93, 98 = elaboradas pela pesquisadora com o auxílio do orientador;

19, 20, 22, 41-42, = OXFORD advanced learner's dictionary;

21, 23, 36, 49, 55-56, 61, 68, 90 = <http://www.nonstopenglish.com>;

15, 30, 60 = LONGMAN dicionário escolar;

25, 28-29, 32-33, 45, 54, 58-59, 69, 96, 98 = English grammar in use;

43, 46, 84-85 = Advanced grammar in use;

51-52, 57, 62-63, 65-67, 95, 97, 99 = com base na escala de Bowerman e Pederson (p. 59)

73-74, 83, 94, 100 = <http://www.fortunecity.com/bally/durru/153/hramch26.html>

Após a aplicação do teste, foram separadas as respostas incorretas. O objetivo era conhecer o porquê de o aluno ter escolhido uma resposta diferente, de modo a destacar as estratégias usadas para tal prática e também a variação entre o uso do conhecimento das normas-padrão e o uso de regras próprias do aprendiz.

Para levantar dados sobre as escolhas cada aluno foi entrevistado, já prevendo-se algumas respostas. Optou-se por entrevistar cada aluno em sala separada, assim como no teste piloto. Porém dessa vez foi escolhida uma sala com diferentes objetos em diferentes posições, com a intenção de que isso pudesse ajudar o aluno em suas respostas.

Apesar de as preposições de lugar serem as que mais atenção recebem nas gramáticas e também no presente teste, optou-se por incluir sentenças com noções abstratas e de tempo. Isso também porque várias noções de tempo podem ser interpretadas como 'espaços' de tempo. Lindstromberg (1997) afirma que historicamente os significados espaciais das preposições também abrangem quase todos os usos com *landmarks* de tempo.

Passemos à visualização dos resultados (em números) das coletas de dados, do teste e das entrevistas.

3.4.3 Quantificação dos Dados

3.4.3.1 Análise descritiva

Com o objetivo de resumir ou descrever características importantes do conjunto de dados, utilizou-se tabelas e gráficos. As tabelas de frequência foram aplicadas para facilitar o manuseio do conjunto de dados e os histogramas e gráficos para auxiliar a visualização das respostas dos alunos.

É importante ressaltar que somente os erros (exceto sentença 16) foram levados em conta para se descobrir as estratégias dos alunos. Com isso, pode-se inferir também o que é correto para o aprendiz.

As respostas da entrevista foram categorizadas e codificadas para facilitar a interpretação dos dados. As categorias das preposições analisadas também foram codificadas.

O quadro 2 mostra os códigos referentes às categorias das preposições e seus contextos.

QUADRO 2 - CÓDIGOS UTILIZADOS PARA AS CATEGORIAS NOS DIFERENTES CONTEXTOS

CÓDIGO	CATEGORIA	CONTEXTO	Nº SENTENÇAS ³³
A	<i>IN</i>	lugar	31
B	<i>IN</i>	tempo	18
C	<i>ON</i>	lugar	30
D	<i>ON</i>	tempo	13
E	<i>ON</i>	abstrato	8

O quadro 3 relaciona os códigos atribuídos às respostas dos informantes para as perguntas das entrevistas.

QUADRO 3 - CÓDIGOS UTILIZADOS PARA AS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS INCORRETAS

CÓDIGO	JUSTIFICATIVA APRESENTADA
SMCR	soou melhor apesar de contrariar a regra
PDE	pensou em dentro / em
EC	escolha correta
ERB	escolheu pela eliminação das regras básicas
ISFD	interpretou a sentença de forma diferente
SCE	sem critério de escolha
JPA	já ouviu ou leu sentença parecida / fez associação com outras sentenças e frases
URPE	usou uma regra própria ou entende a regra de forma equivocada
PSCS	pensou em sobre /contato / superfície
SM	soou melhor
MRT	mudaria a resposta se pudesse refazer o teste

3.4.3.2 Resultados da análise estatística

3.4.3.2.1 Comportamento e características – respostas por sentença

A tabela 1 apresenta os resultados referentes à frequência das respostas dadas a cada uma das sentenças da preposição *in* no contexto de lugar. Do total de 930 respostas nas 31 sentenças relacionadas com a preposição tem-se 741 acertos (79,7%).

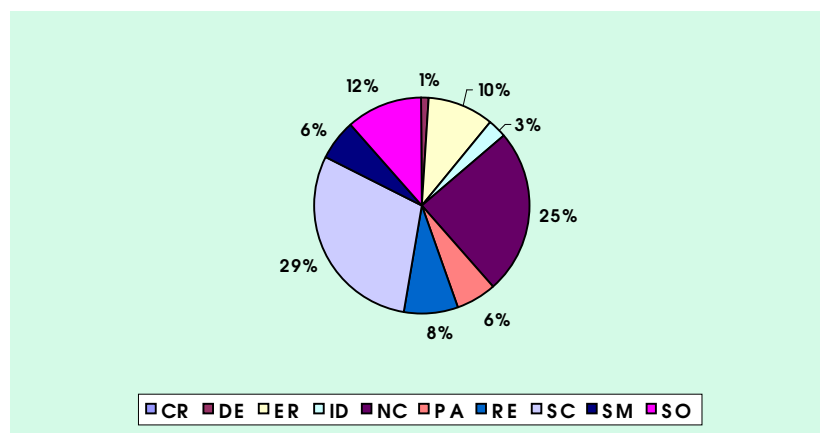
³³ Não houve critério quanto às quantidades das sentenças de cada categoria. A preocupação foi inserir mais sentenças com contextos de lugar, cuja importância foi comentada no capítulo 2.

TABELA 1 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA PARA A CATEGORIA A – CONTEXTO DE LUGAR COM /N

Sentenças	Nº das Sentenças	categoria	SMCR	PDE	EC	ERB	ISFD	SCE	JPA	URPE	PSCS	SM	MRT
Jane is ___ her bedroom.	1	A	0	0	28	0	0	1	0	0	0	1	0
Who is that woman ___ the photograph?	4	A	0	1	24	1	0	1	0	0	2	0	1
Our seats are ___ the third row.	6	A	0	0	21	1	1	4	0	1	0	2	0
She put a ring ___ her lip.	9	A	0	0	11	5	0	4	0	0	8	1	1
Nancy prepared the potatoes ___ hot water.	11	A	0	0	27	0	0	1	0	0	0	1	1
We swam ___ the river.	15	A	0	0	27	0	0	0	0	1	0	1	1
Paul had a cigarette ___ his mouth.	17	A	0	0	27	1	0	1	0	0	1	0	0
She was lying ___ bed.	19	A	0	0	13	0	0	2	1	2	12	0	0
They caught the train ___ London.	23	A	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
I left the scarf ___ the classroom.	24	A	0	0	29	0	0	0	0	0	1	0	0
The teacher wrote some comments ___ the margin.	26	A	0	0	10	1	0	2	2	3	9	2	1
There were a lot of people ___ the shop.	33	A	0	0	29	0	0	1	0	0	0	0	0
There were two people ___ the picture.	36	A	0	0	23	0	0	0	1	0	4	0	2
I didn't notice the cracks ___ the vase when I bought it.	40	A	0	0	17	3	0	1	0	0	8	0	1
Please, leave the key ___ the lock.	42	A	0	0	24	1	0	3	0	0	1	1	0
My father let us stay ___ Paris.	49	A	0	0	29	0	0	0	0	0	0	1	0
I spent the whole afternoon ___ my kayak.	53	A	0	0	25	2	0	0	0	1	1	0	1
My mom was working ___ the garden.	55	A	0	1	22	0	1	3	0	2	1	0	0
He stole cars. He was ___ prison for two years.	56	A	0	0	25	0	1	2	1	0	0	0	1
He read many interesting articles ___ this magazine.	61	A	0	0	26	0	0	1	0	0	2	0	1
Leave the key ___ the drawer.	64	A	0	0	28	0	0	0	0	0	0	0	2
Bill is ___ the west of England at the moment.	66	A	0	0	24	0	0	4	0	1	0	0	1
You made a lot of mistakes ___ your homework.	68	A	0	0	21	0	0	6	0	0	2	0	1
The lamp was ___ the corner of the room.	71	A	0	0	11	1	0	4	6	3	4	1	0
We arrived ___ the country in October.	72	A	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
I didn't find any picture ___ the book.	81	A	0	0	26	0	0	0	0	0	1	0	3
She works ___ a shoe shop.	85	A	0	0	27	0	0	3	0	0	0	0	0
Don't move! I have a knife ___ my hand.	87	A	0	0	25	3	0	0	0	0	0	0	2
I found three mistakes ___ this sentence.	90	A	0	0	28	0	1	1	0	0	0	0	0
I read the pamphlet ___ the taxi.	93	A	0	0	25	0	1	2	0	1	0	0	1
There's some water ___ the bottle.	96	A	0	0	29	0	0	0	0	0	0	0	1
Total			0	2	741	19	5	47	11	15	57	11	22

Destacam-se 47 respostas *sem critério de escolha* (NC) e 57 *sobre / contato / superfície* (SC) com ocorrências de 25% e 30%, respectivamente, conforme o gráfico 1.

GRÁFICO 1 - JUSTIFICATIVA PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS NA CATEGORIA A – CONTEXTO DE LUGAR COM *IN*



NOTA: os gráficos excluem os valores relativos às escolhas corretas.

A tabela 2 apresenta os resultados referentes à frequência das respostas dadas a cada uma das sentenças da preposição *in* no contexto de tempo. Do total de 540 respostas nas 18 sentenças relacionadas com esta preposição tem-se 487 acertos (90%).

TABELA 2 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA PARA A CATEGORIA B – CONTEXTO DE TEMPO COM *IN*

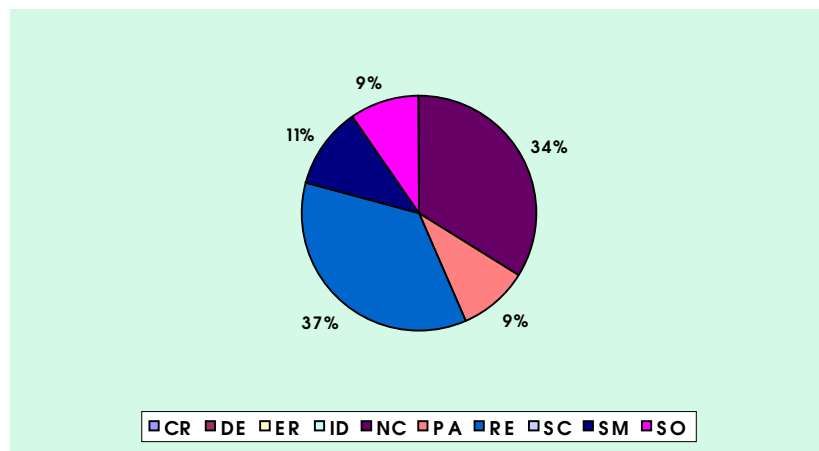
Sentenças ³⁴	Nº das Sentenças	categoria	SMCR	PDE	EC	ERB	ISFD	SCE	JPA	URPE	PSCS	SM	MRT
They will be returning ___ November.	7	B	0	0	22	0	0	3	0	2	0	1	2
Pauline got married ___ 1991.	29	B	0	0	28	0	0	0	0	2	0	0	0
There are 31 days ___ May.	41	B	0	0	23	0	0	2	0	2	0	2	1
They often go out ___ the evenings.	45	B	0	0	25	0	0	0	3	1	0	1	0

³⁴ Após terem sido coletados os dados da folha com as 100 sentenças percebeu-se a duplicidade de *They will be returning ___ November*. Embora as sentenças 7 e 74 sejam iguais, houve casos em que o mesmo aluno optou por respostas diferentes, por dúvida ou por ter achado que respondeu erradamente na 7. Como é possível que a maioria dos alunos não tenha reparado, considera-se que havia mesmo dúvida para responder quando as respostas eram diferentes.

I had to get up ___ the night to close the window.	46	B	0	0	29	0	0	0	0	1	0	0	0
We usually have a holiday ___ the summer.	54	B	0	0	25	0	0	3	0	2	0	0	0
I'll see you ___ the morning.	59	B	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
Do you work ___ the evenings?	70	B	0	0	26	0	0	1	2	0	0	0	1
They will be returning ___ November.	74	B	0	0	24	0	0	3	0	2	0	0	1
He was born ___ July.	78	B	0	0	23	0	0	4	0	2	0	1	0
I lived in the US ___ the 1980s.	80	B	0	0	28	0	0	0	0	1	0	1	0
We get up early ___ the morning.	82	B	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
He painted the whole house ___ only three days.	84	B	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
I went there ___ 1978.	89	B	0	0	27	0	0	1	0	2	0	0	0
I'll see you ___ a few weeks.	91	B	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
Columbus crossed the Atlantic ___ 1492.	94	B	0	0	27	0	0	1	0	2	0	0	0
She will call us ___ half an hour.	98	B	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
She is leaving ___ five minutes.	100	B	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
Total			0	0	487	0	0	18	5	19	0	6	5

As justificativas para as 53 respostas incorretas apresentaram-se como: *sem critério de escolha (NC)*, com 18 respostas (34%) e 19 respostas (37%) referem-se a *usou uma regra própria ou entende a regra de forma equivocada (RE)*, conforme mostra o gráfico 2.

GRÁFICO 2 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS NA CATEGORIA B



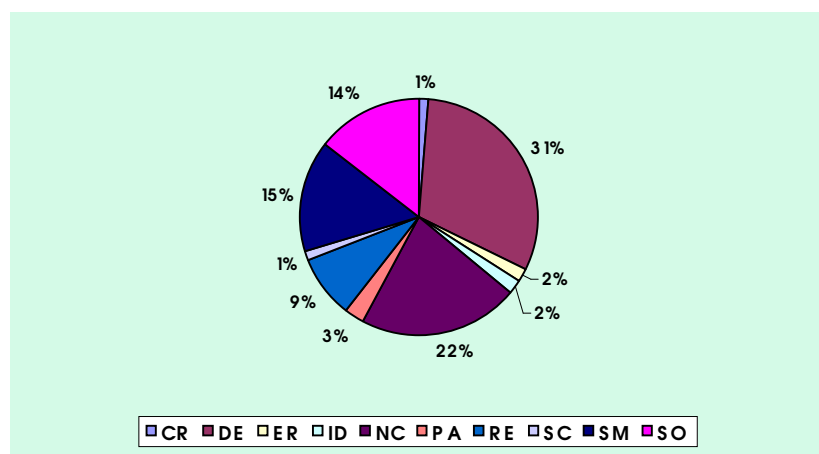
continua

Sentenças	Nº das Sentenças categoria	SMCR	PDE	EC	ERB	ISFD	SCE	JPA	URPE	PSCS	SM	MRT	
He has a lot of beautiful pictures ___ the wall.	88	C	0	0	28	0	0	0	1	0	1	0	
There was a picture of New York ___ the cover of the book.	92	C	0	1	27	0	0	1	0	1	0	0	
There are raindrops ___ the hood.	95	C	0	0	27	0	0	0	0	0	1	2	
She put a special cream ___ her skin.	97	C	0	0	26	0	0	0	1	0	2	1	
They spilt water ___ the table.	99	C	0	1	28	0	0	0	0	0	0	1	
Total			3	64	692	4	4	45	6	18	2	32	30

Destacam-se alguns números para o código DE (pensou em dentro / em): 14 respostas incorretas na sentença 16; 13 respostas incorretas na sentença 35; e 12 respostas incorretas na sentença 38, o que somadas representam 39 (61%) do total de 64 respostas incorretas justificadas como *pensou em dentro / em*.

No gráfico 3 são apresentados os resultados da tabela 3, obtendo-se os seguintes números: 64 respostas para *pensou em dentro / em* (DE), com 31% e 45 respostas para *sem critério de escolha* (NC), com 22%.

GRÁFICO 3 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS NA CATEGORIA C



A tabela 4 apresenta os resultados referentes à frequência das respostas dadas a cada uma das sentenças da categoria D. Do total de 390

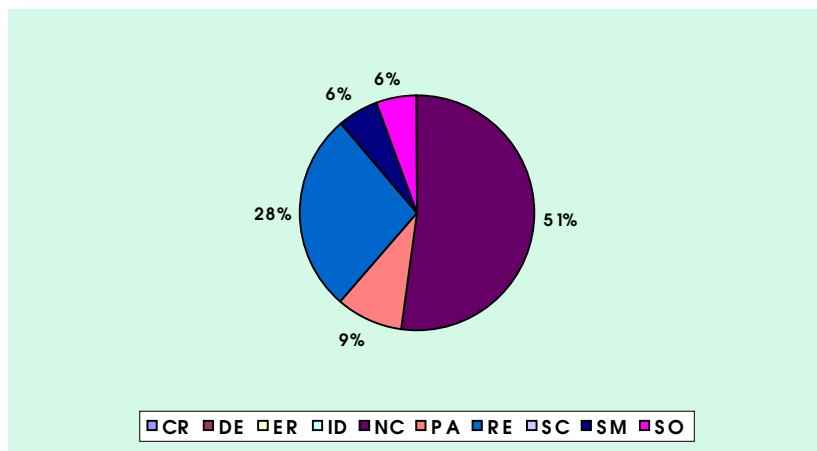
respostas nas 13 sentenças relacionadas com a preposição, tem-se 336 acertos (86%).

TABELA 4 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA PARA A CATEGORIA D

Sentenças	Nº das Sentenças	categoria	SMCR	PDE	EC	ERB	ISFD	SCE	JPA	URPE	PSCS	SM	MRT
It's closed ____ Mondays.	14	D	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
What are you doing ____ Saturday?	25	D	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
They often go out ____ Sunday evenings.	28	D	0	0	26	0	0	0	3	1	0	0	0
There are usually a lot of parties ____ New Year's Eve.	39	D	0	0	22	0	0	2	1	3	0	1	1
I generally get my salary ____ the fifth day of the month.	43	D	0	0	23	0	0	3	0	2	0	1	1
We like going to the movies ____ Fridays.	47	D	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
Do you work ____ Wednesdays?	58	D	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
Pauline got married ____ 18 May 1991.	69	D	0	0	17	0	0	10	0	3	0	0	0
We are expecting them ____ Wednesday.	73	D	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
They drove to Rochester ____ September 15th.	75	D	0	0	20	0	0	6	0	3	0	0	1
We met ____ Christmas Day.	76	D	0	0	24	0	0	3	1	1	0	1	0
She'll be at work ____ Friday.	79	D	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
His birthday is ____ 8th January.	83	D	0	0	24	0	0	4	0	2	0	0	0
Total			0	0	336	0	0	28	5	15	0	3	3

As justificativas para as 54 respostas incorretas também se caracterizaram em: *sem critério de escolha (NC)* com 31 respostas (51%), e *usou uma regra própria ou entende a regra de forma equivocada (RE)* com 15 respostas (28%), conforme o destaca o gráfico 4.

GRÁFICO 4 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS NA CATEGORIA D



A tabela 5 apresenta os resultados referentes à freqüência das respostas dadas a cada uma das sentenças na categoria E. Observou-se que do total de 240 respostas nas 8 sentenças relacionadas com a preposição, tem-se 159 acertos (66%).

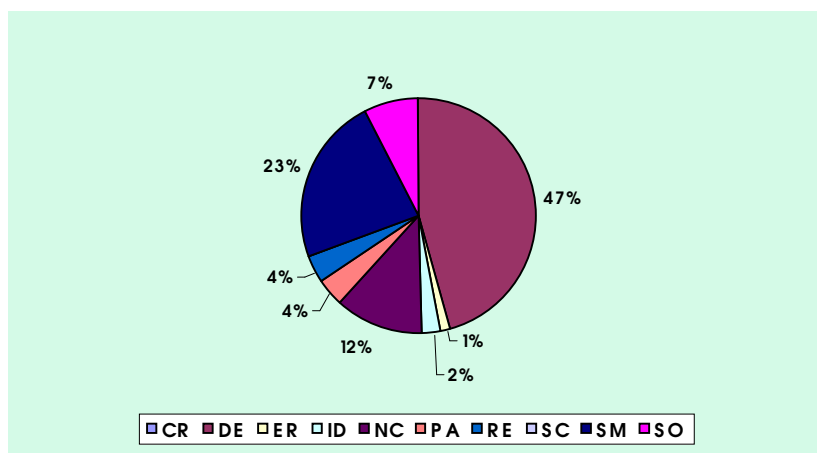
TABELA 5 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA PARA A CATEGORIA E

Sentenças	Nº das Sentenças	categoria	SMCR	PDE	EC	ERB	ISFD	SCE	JPA	URPE	PSCS	SM	MRT
Cher released her last show ___ DVD.	8	E	0	5	19	0	0	1	1	0	0	4	0
The new reporter seemed calm ___ TV.	12	E	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0
I like playing games ___ the PC.	30	E	0	3	17	0	1	1	0	1	0	5	2
I was ___ my way home.	37	E	0	1	24	0	0	2	0	0	0	2	1
I was listening to the news ___ the radio.	44	E	0	1	22	0	0	1	0	1	0	4	1
He recorded several old songs ___ a CD.	48	E	0	15	8	0	1	3	1	0	0	1	1
Leave a message ___ the answering machine.	52	E	0	12	11	1	0	2	0	1	0	2	1
I was ___ the phone.	60	E	0	0	28	0	0	0	1	0	0	1	0
Total			0	37	9	1	2	10	3	3	0	19	6

Destacam-se, aqui, as sentenças 48 e 52, nas quais os números de respostas incorretas, 15 e 12, respectivamente, estão bem acima do restante. A justificativa dada pelos informantes foi *pensou em dentro / em (DE)*.

Dentre as justificativas para as 81 respostas incorretas, merecem destaque as seguintes respostas: *pensou em dentro / em (DE)*, com 47%, *soou melhor (SM)*, com 23% e *sem critério de escolha (NC)*, com 12%, conforme o gráfico 5.

GRÁFICO 5 – JUSTIFICATIVAS PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS NA CATEGORIA E



3.4.3.2.2 Respostas por acadêmicos nas diferentes preposições e contextos

Nas respostas individuais percebe-se que não há diferenças grandes entre as escolhas dos informantes. As distribuições das tabelas abaixo mostram números próximos que nos levam a inferir que os estudantes podem utilizar estratégias e conceitos parecidos para a escolha das preposições.

Na tabela 6 os estudantes que optaram pela preposição *on* em vez de *in* justificaram com SC (pensou em sobre / contato / superfície).

TABELA 6 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA NA CATEGORIA A (IN – LUGAR) – POR INFORMANTE

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Total
CR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
DE	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
EC	22	27	22	26	25	27	21	27	27	28	26	18	27	29	23	27	27	28	23	18	27	24	27	27	22	24	28	19	17	28	741
ER	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	1	1	0	0	2	0	4	2	1	19
ID	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	5
NC	0	0	0	0	3	0	6	0	0	0	0	26	1	1	2	0	1	2	0	5	1	3	0	1	0	1	0	4	3	1	47
PA	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	11
RE	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	3	1	2	0	0	0	0	1	15
SC	6	2	4	0	1	1	1	3	2	3	3	0	2	0	4	2	1	0	1	3	3	1	0	1	3	4	1	2	3	0	57
SM	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	11
SO	1	0	0	5	0	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2	0	22

Na tabela 7 os informantes que optaram por *on* em vez de *in* justificaram com NC (sem critério de escolha) e RE (usou uma regra própria ou entende a regra de forma equivocada). As respostas detalhadas para escolha de *in* e *on* como preposições de tempo (como se verá mais à frente) também apresentam justificativas semelhantes entre os alunos.

TABELA 7 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS ESCOLHIDOS DE RESPOSTA NA CATEGORIA B (IN – TEMPO) – POR INFORMANTE

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Total
CR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EC	18	18	17	18	17	18	17	16	17	15	18	18	18	17	13	16	18	16	12	15	18	12	18	14	16	15	17	16	16	13	487
ER	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ID	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4	0	0	1	0	3	0	0	0	2	1	1	1	2	0	0
PA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5
RE	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	6	0	2	1	2	0	0	2	0	
SC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SM	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6
SO	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5

Na tabela 8 os informantes que optaram por *in* em vez de *on* justificaram com DE (pensou em dentro / em) e NC (sem critério de escolha). Os informantes podem se equivocar nas regras de maneira semelhante.

TABELA 8 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA NA CATEGORIA C (ON – LUGAR) - POR INFORMANTE

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Total	
SMCR	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
PDE	3	0	3	1	2	4	0	3	4	7	2	0	0	3	4	2	3	1	1	0	4	1	0	3	2	2	3	1	2	3	64	
EC	25	30	23	29	18	17	21	24	17	16	27	22	25	17	26	21	24	25	26	23	23	28	30	26	19	24	23	16	27	20	692	
ERB	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
ISFD	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	4	
SCE	1	0	0	0	1	1	5	0	1	0	0	8	3	7	0	0	2	3	0	1	2	1	0	1	0	3	2	2	0	1	45	
JPA	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	
URPE	0	0	1	0	2	1	0	0	0	5	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	0	1	18	
PSCS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
SM	0	0	1	0	5	4	2	1	4	0	0	0	1	1	0	3	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	32	
MRT	0	0	1	0	1	2	2	1	1	2	1	0	0	0	0	2	0	0	2	2	0	0	0	0	2	1	1	6	0	3	30	

Na tabela 9 os informantes que optaram por *in* em vez de *on* justificaram com NC (sem critério de escolha) e RE (usou uma regra própria ou entende a regra de forma equivocada).

TABELA 9 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS ESCOLHIDOS DE RESPOSTA NA CATEGORIA D (ON – TEMPO) – POR INFORMANTE

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Total		
SMCR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PDE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EC	10	13	13	13	13	11	11	13	11	12	13	9	6	8	11	12	13	10	13	9	13	12	13	13	11	10	11	10	8	11	336		
ERB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ISFD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
SCE	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	4	2	1	0	3	0	4	0	0	0	0	1	1	1	3	4	0	28		
JPA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5		
URPE	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	15		
PSCS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
SM	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
MRT	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	

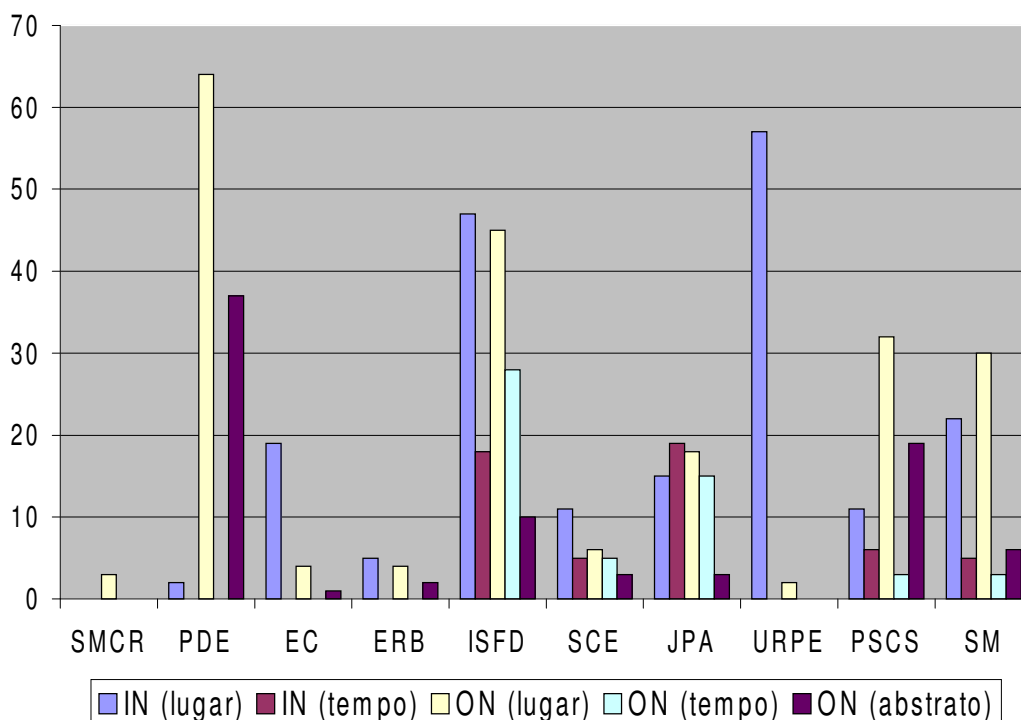
Na tabela 10 os informantes que optaram por *in* em vez de *on* justificaram com DE (pensou em dentro / em) e SM (soou melhor). Os informantes podem se equivocar nas regras de maneira semelhante.

TABELA 10 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA PARA A CATEGORIA E (ON – ABSTRATO) – POR INFORMANTE

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Total	
SMCR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PDE	1	0	1	0	1	2	0	2	1	0	5	0	3	2	2	0	1	0	2	0	1	4	0	1	0	1	2	2	1	2	37	
EC	3	8	3	7	6	5	7	5	6	3	3	5	2	4	6	7	6	6	6	8	2	4	6	6	6	7	4	6	7	5	159	
ERB	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
ISFD	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	
SCE	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	10		
JPA	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
URPE	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
PSC																																
S	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
SM	2	0	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	2	2	0	1	1	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	19	
MRT	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	6	

O gráfico 6 mostra os dados das tabelas de número 6 a 10 para visualização do desempenho geral dos informantes:

GRÁFICO 6 – RESUMO COMPARATIVO DAS RESPOSTAS INCORRETAS APRESENTADAS EM CADA CONTEXTO



3.4.3.2.3 Comportamento e características – respostas por informantes e por sentenças

Constatou-se que as preposições *in* e *on* no contexto lugar apresentaram números expressivos para algumas justificativas nas respostas incorretas, as quais são: *sem critério de escolha, pensou em sobre / contato / superfície* para preposição *in* e *pensou em dentro / em* para a preposição *on*.

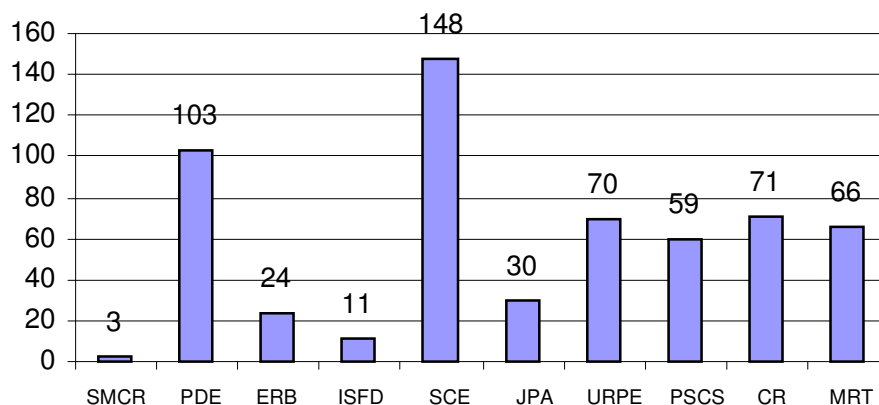
Este resultado era esperado, pois as preposições neste contexto, como já mencionado no capítulo 2, são apresentadas aos aprendizes de forma fragmentada. Também há que se considerar os problemas com interpretação (capítulo 4). Já as preposições *in* e *on* no contexto tempo apresentam menos índices de erros, o que leva a acreditar que as regras mais específicas quanto a este uso facilitem o acerto.

Seguem abaixo tabela e gráfico com o desempenho geral dos informantes para todas as sentenças:

TABELA 11 – FREQUÊNCIA DOS CÓDIGOS DE RESPOSTA EM TODAS AS SENTENÇAS

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Total	
SMCR	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
PDE	4	0	4	1	4	6	0	5	5	7	7	0	3	5	6	2	4	1	4	0	5	5	0	4	2	3	5	3	3	5	103	
EC	78	96	78	93	79	78	77	85	78	74	87	72	78	75	79	83	88	85	80	73	83	80	94	86	74	80	83	67	75	77	2415	
ERB	2	1	2	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4	2	1	24
ISFD	1	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	11
SCE	1	0	0	0	4	1	11	0	4	1	0	26	4	13	8	1	3	11	0	13	3	4	2	4	2	6	6	11	7	2	148	
JPA	3	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3	2	1	3	1	0	5	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	4	30	
URPE	1	1	6	0	2	1	2	2	0	5	0	2	6	1	1	0	0	0	5	0	0	9	3	3	8	3	1	2	3	3	70	
PSC																																
S	6	2	4	0	1	1	1	3	2	3	3	0	2	0	4	2	1	0	1	3	4	1	0	1	3	4	1	3	3	0	59	
SM	2	0	3	0	6	6	2	3	7	2	1	0	4	4	1	4	2	2	0	5	5	0	0	0	0	0	2	1	4	5	71	
MRT	2	0	1	6	1	4	5	1	1	8	2	0	0	0	0	5	1	1	4	2	0	0	0	1	6	1	1	8	2	3	66	

GRÁFICO 7 – RESPOSTAS INCORRETAS SEGUNDO AS JUSTIFICATIVAS



3.5 CONCLUSÃO

Através dos dados das tabelas e gráficos pôde-se perceber que os aprendizes tendem a supergeneralizar os usos básicos, levando-os ao erro. Embora os números mostrem que há problemas, é necessário considerar outros fatores como interpretações das sentenças diversas daquelas pretendidas pela pesquisadora (o que não havia sido previsto antes das coletas) e a tradução incorreta de palavras das sentenças, que podem ocasionar o erro, sem necessariamente significar falta de conhecimento (o que se encaixa na definição de *mistake*, na p. 6).

Como o objetivo geral deste estudo é investigar as dificuldades que os alunos têm com os diferentes usos de *in* e *on*, a relevância das respostas da entrevista com os alunos é de grande importância e serão o objeto de análise no próximo capítulo.

4 PESQUISA QUALITATIVA

4.1 INTRODUÇÃO

De modo a descrever e inferir hipóteses acerca das estratégias utilizadas pelos aprendizes no uso das preposições *in* e *on*, investigando assim os motivos para as escolhas e as dificuldades, foram realizadas entrevistas com cada um dos 30 informantes que fizeram o teste.

De posse das respostas dos aprendizes, alguns detalhes de teorias comentadas no capítulo 1 puderam ser observados, e os papéis semânticos das preposições e os conceitos dos informantes são analisados e comparados. Este capítulo destaca importantes processos cognitivos dos aprendizes e sua relevância na previsão e prevenção de erros.

4.2 ENTREVISTAS

4.2.1 PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS

Após a coleta de dados (marcação do x), foram feitas avaliações das respostas e algumas previsões quanto ao porquê da escolha desta ou daquela preposição. Previsões estas baseadas em meu próprio aprendizado da língua inglesa e em dificuldades e estratégias não só minhas, mas de lembranças de colegas e seus exemplos em sala de aula e em conversas.

A expectativa maior para os resultados da entrevista era em relação à motivação da escolha dos alunos quanto a contextos de lugar, fossem eles físicos ou abstratos. Além de uma dificuldade minha, é algo que certamente faz a todos (enquanto aprendizes) recorrerem a comparações, a outras sentenças parecidas que foram ouvidas e lidas, ou mesmo a interpretações muito pessoais para se chegar a uma resposta. O entendimento que cada pessoa tem de espaço é diferente, o que leva a justificativas diferentes para as respostas.

Para a entrevista foram feitas anotações em folhas separadas (contendo as minhas previsões mencionadas acima), uma para cada informante, pois as

entrevistas seriam conduzidas individualmente (apêndice 4). Depois de anotadas as questões cujas escolhas dos alunos diferiam das respostas da gramática normativa, foram acrescentadas por mim algumas comparações ou entendimentos sobre as preposições *in* e *on* que poderiam ter levado o aluno a optar por determinada preposição.

Ao chegar à sala da entrevista era dada ao aluno sua folha de respostas do teste como havia sido entregue (sem quaisquer anotações ou correções). Eu acompanhava minhas anotações sobre as respostas do informante, e este observava suas respostas enquanto eu fazia algumas perguntas, o que o fez mudar de resposta algumas vezes. As entrevistas foram realizadas em uma sala com vários objetos dispostos em diferentes posições, de modo a usá-los como ferramentas quando os contextos de lugar/posição fossem abordados.

Como se vê no apêndice 4 foram feitas algumas perguntas para se ter uma noção do grau de conhecimento da língua inglesa que tinham os informantes. Porém, verificaram-se várias dúvidas com preposições entre a maioria dos informantes, independentemente do conhecimento da língua inglesa.

4.3 ANÁLISE DAS RESPOSTAS

4.3.1 Fontes de Erro

De acordo com CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1983) os aprendizes se confundem com vários grupos de preposições. As preposições *in* e *on* figuram como as mais recorrentes nessa confusão por parte dos alunos. Dentre as ocorrências destacadas pelas autoras, seguem as diferenciações que apresentam erros mais freqüentes:

- significados espaciais de *in*, *on*, *at*:

<i>John is standing on the sidewalk.</i> (bidimensional)	<i>John is at the corner.</i> (uma dimensão: ponto / intersecção)
<i>John is in the house.</i> (tridimensional)	<i>John is at the door/window.</i> (na área em geral)

➤ significados temporais de *in*, *on*, *at*:

<p><i>It happened in 1960.</i> (para meses, estações, anos e períodos do dia – inclui <i>the morning</i>, <i>the evening</i>, <i>the afternoon</i>)</p>
<p><i>It happened on December 10.</i> (para datas e dias da semana)</p>
<p><i>It happened at 9:15.</i> (para horas do dia – inclui <i>noon</i>, <i>midnight</i>, <i>night</i>, <i>dawn</i>, <i>dusk</i>, <i>sunrise</i> e <i>sunset</i>)</p>

As fontes de erro acima se confirmam na análise que seguirá à frente. Conhecer estes grupos e ajudar os alunos a distingui-los irá facilitar o aprendizado do aluno e o trabalho do professor, antecipando a resolução de problemas em sala de aula.

A análise estatística proporcionou dados quantitativos acerca do desempenho dos alunos. O que já nos dá uma base do comportamento dos indivíduos quanto à escolha das preposições *in* e *on*. Mas o ponto crucial deste trabalho é entender alguns aspectos que estão por trás das escolhas das preposições e que fazem os aprendizes variarem (ora escolher *in* e ora escolher *on*), em alguns casos de forma sistemática, e assim investigar as dificuldades no uso desses lexemas, montando um conjunto de importantes observações para consultas e pesquisas futuras em IL.

Como já apontado no capítulo 1, o aprendiz varia porque ora usa seu conhecimento explícito, ora o implícito. E para entender esse vaivém entre implícito e explícito é necessário voltar-se para as respostas que diferem das apresentadas pelas gramáticas de referência tradicionais, usadas em sala de aula de L2. Desse modo pode-se entender que caminhos o aprendiz percorre com os conhecimentos que possui (e os que não possui) para lidar com as dúvidas e as dificuldades que a ele se apresentam durante seu aprendizado.

É importante destacar que, embora não tenha sido feita coleta de dados orais para esse teste (gravações), o desempenho dos alunos mostra que a escolha da preposição está ligada diretamente à escolha que seria feita na fala. Mais à frente isso será destacado.

As respostas dos informantes foram resumidas e codificadas, conforme mostram as tabelas e gráficos do capítulo 3. A seguir esses códigos serão mais bem explicados com as observações da entrevista e respostas dos próprios informantes, quando ainda não estiver sido esclarecido o motivo no capítulo anterior (ex. uso de *in* para contextos de dentro e *on* para sobre/superfície/contato).

4.3.2 Código SMCR

SMCR – soou melhor apesar de contrariar a regra:

Interessantemente, alguns informantes declararam conhecer a regra, mas ter optado pela outra preposição pelo fato daquela “ficar melhor” do que a preposição que a gramática aponta como correta.

(27)³⁵ *She had a bit of cake **in**³⁶ her lip*

S9³⁷: “fui pela sonoridade, pois a regra diz que é *on*”

(34) *There was a key **in** the nail*

S28: “soa melhor, mas sai da regra”

(88) *He has a lot of beautiful pictures **in** the wall*

(97) *She put a special cream **in** her skin*

S6: “fui pela sonoridade, pois fica fora da regra”

Percebe-se aqui que o aluno conhecia a regra para dois usos diferentes da preposição *on*, mas optou por *in*. Isso pode indicar que tais aprendizagens estão num nível avançado de seu aprendizado, utilizando o estilo cuidadoso, fazendo intuições gramaticais, conforme o contínuo de Tarone. Isso pode

³⁵ Indica o número da sentença no teste.

³⁶ Em itálico será destacada a preposição que não corresponde à que deveria ser usada pela norma padrão.

³⁷ S= estudante. S9, por exemplo, trata-se da resposta dada pelo aluno número 9.

indicar também que a escolha de preposição, diferente daquela pedida pela gramática, significa que o aluno sabe que esse tipo de desvio será entendido por outros falantes, não gerando problemas de entendimento. Se isso puder ser comprovado aplicar-se-iam, neste caso, as estratégias de comunicação na L2 de Selinker.

4.3.3 Código PDE

PDE – pensou em dentro/em:

Essa foi uma das respostas mais esperadas para a categoria de lugar/posição. Outro contexto é também o de tempo, abstrato (*in five minutes/dentro de cinco minutos*). A regra de *in* para contextos de dentro/em também é uma das mais básicas e fáceis de entender, o que explica seu uso recorrente.

A quantidade de respostas PSCS e PDE não surpreendem por sua ocorrência, mas chama a atenção para uma possível falha no ensino e nos métodos utilizados para a abordagem de preposições, o que também prejudica os estudos individuais. De qualquer forma esse comportamento dos aprendizes reflete a supergeneralização, uma prática comum. O aluno usa o conhecimento que possui até que outro venha e seja feita a substituição (modelo de difusão de Gatbonton).

4.3.4 Código ERB

ERB – escolheu pela eliminação das regras básicas:

Nessa resposta alguns informantes apresentaram como justificativa para escolha de uma preposição a eliminação de uso da outra. Como um dos usos de uma das preposições (o mais básico) era conhecido, mas não correspondia ao contexto da sentença (conforme entendimento do aluno), então este optava pela outra forma. Trata-se de um comportamento que pode refletir transferência de aspectos do ensino, além de ser uma estratégia. Isso porque através dos

usos básicos aprendidos o aluno faz comparações: “se a regra não se encaixa aqui então devo usar a outra alternativa”.

4.3.5 Código ID

ISFD - interpretou a sentença de forma diferente:

Em algumas respostas verificou-se que problemas com vocabulário, e interpretação do que é físico como sendo abstrato ou vice-versa, levaram alguns informantes a optar pela preposição oposta, ou por se confundirem quanto ao significado real que a sentença do teste tinha. Isto pode ser atribuído em grande parte ao fato de as sentenças terem sido apresentadas soltas, portanto, descontextualizadas.

(6) *Our seats are **on** the third row*

S5: “imaginei todos sentados”

Aqui o aluno não pensou na localização, e sim nas pessoas sentadas sobre o assento.

(30) *I like playing games **in** the PC*

S5: “não dentro, mas mexendo no computador”

Neste caso a idéia que se entende é a de que o aluno refere-se ao *in* como *no*. Uma pessoa está no computador, próxima a ele (posição), sem referência aos jogos. O que pode ser transferência da L1 (ao traduzir *in* por *no*). Também aqui (como em outros casos) não se contava com interpretações diferentes, o que traz novos dados a serem investigados.

(34) *There was a key **in** the nail*

S8: “dentro do prego. Não entendi como chave pendurada no prego”

S25: “não pensei em chave pendurada quando fiz o teste”

A justificativa do S8 não é compreensível, mas pode-se inferir que como ele não havia entendido uma chave pendurada no prego, ele resolveu pensar em outro contexto, embora não válido.

O S25 também não entendeu a chave pendurada no prego. Como não entendi essa afirmação, mostrei a esses dois informantes uma chave no prego, que estava na sala, então eles disseram que não haviam entendido assim. É provável que para esses alunos uma chave em um prego pareça estranho. Em um chaveiro ou em porta-chaves ficaria mais claro. Nesses casos há que se ressaltar que nem todos já viram uma chave em um prego e que eu, ao incluir esse exemplo, estava me baseando em algo que faz parte da minha realidade, sem me dar conta que isso pudesse causar estranheza a alguns informantes, que nunca viram ou não costumam colocar chaves em pregos.

(35) *Their names weren't **on** the list of guests*

S25: “imaginei uma seleção de pessoas; se tivesse pensado em uma lista no papel teria colocado *on*”

Nessa resposta nota-se a importância da interpretação. É perfeitamente possível que a frase estivesse se referindo a uma fala, ou seja, alguém mencionando que outra pessoa não tem seu nome na lista de convidados, que também não precisa ser uma lista física. Neste caso o aprendiz está pensando em um sentido abstrato para a palavra lista, possivelmente por já ter usado ou ouvido algo semelhante. Por essa e por outras observações, considerar o aspecto cultural é tarefa indispensável na IL.

(48) *He recorded several old songs **in** a CD*

S25: “não pensei no objeto; imaginei alguém citando o CD, então *in*; seleção de músicas”

Outra interpretação possível do mesmo informante, embora nesse outro sentido a preposição a ser usada, conforme a norma padrão, seja *on* também.

(55) *My mom was working **on** the garden*

S1: “existe o *phrasal verb work on*, nesse caso não seria dentro do jardim, mas envolvida com atividades no jardim”

Apesar de só haver esta observação quanto a esta sentença, esta é totalmente pertinente. Fica destacada como a outra opção correta para a sentença. Como as sentenças foram apresentadas soltas, os informantes com mais conhecimento podiam interpretar de outras formas, como é o caso do S1.

(90) *I found three mistakes **on** this sentence*

S29: “imaginei alguém apontando o erro, então *on* alguma coisa”

(93) *I read the pamphlet **on** the taxi*

S6: “pensei na posição do panfleto; em cima do banco”

Aqui o informante não se imaginou dentro do veículo, mas algo no veículo.

Há um aspecto interessante nessas respostas: em alguns casos o aprendiz pode não estar realmente pensando no objeto físico, o que pode significar que o aprendizado de *in* e *on* sempre acompanhado de idéias como dentro e em cima/sobre, e com figuras, faz o informante se condicionar a usar mais as preposições com seus sentidos básicos nesses contextos, quando vê o objeto e tem certeza da sua existência (caso da lista de convidados).

4.3.6 Código SCE

SCE – nenhum critério de escolha / soou melhor:

Este foi o código usado para as respostas sem justificativa. Acredita-se que, por desconhecimento de regras ou por dúvidas com relação aos usos das

preposições, os informantes escolheram aleatoriamente as respostas com este código.

4.3.7 Código JPA³⁸

JPA – já ouviu ou leu sentença parecida / fez associações com outras sentenças e frases:

Os aprendizes comparam e trazem à memória diferentes lembranças do cotidiano para produzir sentenças nas quais alguns contextos são iguais, ou mesmo palavras são semelhantes ou têm significado próximo.

(5) *I live **in** the fifth floor of my apartment building.*

S16: “após *live* fica melhor *in*”

(8) Cher released her last show **in** DVD.

S1: “modo como foi lançado; *in a way*”

(10) *Carlos is living **in** the coast.*

S16: “por causa do *live*”

É possível que os alunos tenham lido ou ouvido muitas sentenças com esta palavra junto com a preposição *in* (em exemplos de livros, por exemplo), associando-as e gravando a ocorrência. Essa associação/comparação é também uma estratégia do aprendiz e aparecerá muitas vezes nessa análise.

(19) *She was lying **on** bed*

S14: “*on the table* logo...”

³⁸ A distinção entre os códigos JPA (já ouviu ou leu sentença parecida / fez associações com outras sentenças e frases) e SM (soou melhor) deve-se ao fato de que para o primeiro vários informantes esclareceram que as respostas haviam sido dadas com base em sentenças já ouvidas ou lidas, ao passo que para o segundo os informantes disseram somente ter colocado a preposição que mais combinou com a sentença, sem menção a uma possível comparação.

Como se trata de uma exceção (mais à frente neste capítulo), é totalmente justificável que o informante tenha recorrido a comparações com sentenças sabidamente corretas para responder.

(20) *There's a mark **in** your skirt*

S30: “*in your blouse*, como se usa na fala”

Supõe-se que o informante tenha associado sua fala ou a de outras pessoas que usam o *in* nesse contexto e estendeu esse uso para esta sentença, que também trata de peça de roupa.

(26) *The teacher wrote some comments **on** the margin*

S19: “pelo mesmo pensamento de *on the paper*; não é *in the paper*”

S24: “pelo mesmo motivo de *on page*”

O S19 comparou a ocorrência com o uso básico de *in* e descartou seu uso. O S24 associou duas palavras que sempre aparecem juntas e tomou-as como base para sua escolha de *on*, visto que se trata do mesmo contexto, embora não seja a mesma noção de espaço de um papel em seu todo.

(28) *They often go out **in** Sunday evenings*

S1: “por causa do *evening*”

S13: “por causa do *evening*”

S26: “quando tem *evening* coloco *in*; se fosse só *Sunday* colocaria *on*”

A palavra *evening* aqui nos remete ao exemplo do *morning*. Algumas palavras ficam gravadas juntamente com outras na memória do aluno. Isso faz até a palavra mais próxima ser ignorada, ainda que para essa a preposição a ser usada seja de domínio da maioria dos alunos (*on Sunday*). Este caso nos remete às rotinas (cap. 1), pois trata-se de uma palavra memorizada juntamente com o uso de *in*.

(36) *There were two people **on** the picture*

S15: “pensei em *on the wall*”

(38) *Henry traveled **in** that big ship*

S19: “mesmo pensamento de *in my car*”

(45) *They often go out **on** the evenings*

S16: “por causa do evening”

S19: “lógica do *on Saturday nights*”

Já aqui o S19 lembrou de uma sentença correta, porém não levou em conta também a palavra que vinha logo após a preposição (*Saturday*). É possível também que o S16 tenha pensado de maneira parecida, em uma sentença como *on Saturday nights* para ter usado *on*, embora a palavra que sucede a preposição não seja o dia da semana.

(48) *He recorded several old songs **in** a CD*

S1: “*in a way*”

A associação da palavra *way* com o uso de *in* referindo-se a meios de comunicação mostrou-se comum entre os alunos para justificar escolhas neste contexto (ver sentença 8). É um caso semelhante ao uso de *evening* associado a *in*.

(60) *I was **in** the phone*

S13: “associei com *in line*”

(62) *Mary hung a big clock **in** the wall*

S5: “como Pink Floyd *on the wall*”

A associação não seria correta mesmo que a preposição que o aluno entende na música fosse a que realmente é usada, *in*. Pode ser o caso de o aprendiz entender o que ele julga correto, como pensar que a preposição da

música é *on* porque fala de algo sobre o muro (embora tenha colocado *in*, acredita-se que a intenção do aluno era ter colocado *on*). O informante não se corrigiu na entrevista, o que reforça o argumento acima.

(70) *Do you work on the evenings?*

S19: “*on Saturday nights e Do you work on Friday?*”

O S19 usa *on Saturday nights* com frequência, assim como outros informantes fazem outras comparações para responder. Esse tipo de comportamento pode indicar que essas comparações representam uma das estratégias mais comuns no uso de preposições.

(71) *The lamp was on the corner of the room.*

S3: “já ouvi parecido”.

S6: “lembrei de “*on the corner of the street*”

S17: “expressão fixa”³⁹

O aluno entende que as palavras *on the corner* vêm sempre acompanhadas; com *corner* usa-se *on*. É possível que o informante também tenha se referido a toda a sentença como sendo familiar, visto que *street* é uma palavra bem comum.

S19: “a lâmpada não está dentro do canto e sim sobre o canto”

Aqui o informante não leu a tradução de *lamp*. Dessa forma ele imaginou um objeto diferente (lâmpada), o que pode tê-lo induzido a pensar na posição da lâmpada de forma diferente, ou seja, sobre o teto, mais ao canto da sala. Apesar de o aluno não ter se corrigido na entrevista, pode não ter sido uma resposta errada, somente um problema de interpretação.

³⁹ Neste capítulo foram inseridos os trechos das falas dos alunos tal como foram ditas na entrevista.

S20: “por causa do *corner*”

S27: “*on the corner of the street*”

(76) *We met **in** Christmas day.*

S13: “se fosse só *Christmas* seria *at*”

É possível que o informante já tenha ouvido *at Christmas*, que é correto, mas com a palavra *day*, especificando que se trata do dia de Natal, o uso é do *on*. Mais um caso de comparação com sentenças já ouvidas e lidas.

4.3.8 Código URPE

URPE – usou uma regra própria ou entende a regra da norma padrão de forma equivocada:

Alguns informantes revelaram certas estratégias ou entendimento próprios acerca das regras que já lhe foram apresentadas para o uso das preposições *in* e *on*. Também se constatou conhecimento parcial dessas regras e exceções.

(2) *Paris is **in** the river Seine*

S13: “o rio circula a cidade”

O informante imaginou o rio em volta da cidade, no meio, e a cidade envolta por ele.

S25: “lugar geral”

(6) *Our seats are **on** the third row.*

S3: “lugar definido”

Assim como *on* é usado para datas mais específicas, é possível que alguns alunos associem esse uso (especificidade) ao de lugar/posição, quando para eles o contexto diz que o objeto está posicionado num lugar específico e definido.

(7) *They will be returning **on** November.*

S19: “*on* para datas”

S22: “duração de tempo maior que 12h”

(10) *Carlos is living **in** the coast.*

S25: “lugar mais aberto; a costa é muito grande e não é específica”

(13) *He had dreadful scars **in** his face.*

S28: “parte da pele”

(15) *We swam **on** the river.*

S25: “nadando, em contato com a água”

(19) *She was lying **on** bed.*

S15: “sobre a cama; se tivesse lençol e coberta seria *in*”

S24: “se tivesse debaixo das cobertas seria *in*”

Os informantes podem ter se confundido na escolha da preposição, pois parecem saber a regra. Como já comentado no capítulo 2, deve-se atentar para o contexto. Os alunos observaram isso e até explicaram, mas trata-se de uma exceção, para ser *on* deveria ter o artigo *the* antes de *bed*.

(20) *There's a mark **in** your skirt*

S28: “parte da pele”

O aluno confundiu a palavra *skirt* com *skin* e não leu, ou não prestou atenção na tradução da sentença que o teste também apresentava.

(26) *The teacher wrote some comments **on** the margin.*

S3: “quando é delimitado uso *on*”

O entendimento quanto à delimitação está correto, mas não a preposição.

S23: “está nas bordas; se fosse meio seria *in*”

S25: “pela margem ser restrita; papel”

A noção de restrição de espaço e a idéia de contato levam o informante ao uso de *on*.

(28) *They often go out **in** Sunday evenings*

S22: “menos de 12h”

(29) *Pauline got married **on** 1991*

S19: “*on* para datas”

S22: “duração maior que 24h”

Uma regra própria dos alunos. O informante S22 pode já ter usado sua regra algumas vezes e ter tido algum sucesso. No entanto, o teste o fez ficar com dúvida quanto ao correto uso e, assim, repensar sua estratégia para o uso de *in* e *on*.

(30) *I like playing games **in** the PC*

S3: “*on the screen*, mas acho que no PC é mais delimitado”

O informante fez uma associação correta, porém ainda não domina o uso de *on* para meios de comunicação.

(32) *Nicola was wearing a silver ring **in** her little finger.*

S10: “no meio dos dedos”

Acredita-se, neste caso, que a justificativa é uma forma de não se distanciar da idéia de dentro. O informante deve ter imaginado uma mão fechada e pensado no anel no meio dos dedos e, assim, no meio da mão, só que envolto nos dedos (envolto e no meio = dentro). É uma possível explicação baseada em outras respostas do teste que destacam a noção de no meio como próxima à noção de dentro.

(34) *There was a key **in** the nail*

S5: “algo circundando”

S10: “a chave no meio do prego e não sobre”

(38) *Henry traveled **in** that big ship*

S3: “se fosse convés colocaria *on*”

O aluno acredita que a parte externa e interna do navio pedem preposições diferentes.

(39) *There are usually a lot of parties **in** New Year's Eve.*

S12: “data comemorativa uso *in*”

S13: “em dias específicos”

S26: “antes de *New Year's Eve* vem *in*”

(41) *There are 31 days **on** May.*

S8: “*on* antes de meses”

S25: “com mês *on*”

(43) *I generally get my salary **in** the fifth day of the month.*

S13: “dia”

S29: “dia do mês; o mês levou a colocar *in*”

(44) *I was listening to the news **in** the radio.*

S3: “delimitado e meio de comunicação; se fosse *newspaper* colocaria *in* também”

O informante demonstra segurança no uso do *in* nesse caso. É provável que a idéia seja das notícias estarem, figurativamente, no rádio (inseridas),.

(45) *They often go out **on** the evenings*

S29: “só com *morning* é que se usa *in*”

O informante pode ter ouvido ou lido muitos exemplos de sentenças nas quais a palavra *morning* sempre estava presente e acompanhada da preposição *in*, o que o levou a gravar essa ocorrência. *Morning* e *evening* associadas com *in* levam a pensar que são palavras comumente lidas ou ensinadas com as preposições *in* e *on*, e por conseqüência também devem ser usadas na fala e na escrita com certa segurança.

(46) *I had to get up **on** the night to close the window.*

S29: “só com *morning* se usa *in*” (ver sentença anterior)

A segurança da resposta do aluno levou a sua inclusão neste código. Mas é possível que não seja uma regra própria e sim associação feita com o que já ouviu.

(50) *The instructions are written **in** the back of the box.*

S5: “fora da caixa” (?)

(52) *Leave a message **in** the answering machine.*

S3: “delimitado e meio de comunicação”

(53) *I spent the whole afternoon **on** my kayak*

S23: “*on* = sentado; *in* = não importa como ficou”

(54) *We usually have a holiday **on** the summer*

S19: “data, temporal”

S22: “tempo maior que 24h”

(55) *My mom was working **on** the garden*

S19: “dentro seria fechado, então *on*”

S22: “superfície não-delimitada”

(57) *Silvia was writing **in** a small piece of paper*

S6: “no espaço do papel; não tem superfície como o móvel”

(62) *Mary hung a big clock **in** the wall*

S10: “a parede como um todo e o relógio no meio”

(63) *A new message appeared **in** the computer screen*

S10: “na tela, no meio do micro como um quadro”

(65) *Could you fix this handle **in** the cupboard?*

S25: “elemento do armário como conteúdo da revista”

(66) *Bill is **on** the west of England at the moment*

S2: “em direções coloco *on*”

(69) *Pauline got married **in** 18 May 1991.*

S1: “dia específico”

S7: “relaciono *in* com data”

S13: “data específica”

(71) *The lamp was **on** the corner of the room*

S22: “superfície de área; não imaginei como um canto pode ser delimitado”

S23: “*in the room*, mas *on the corner*; questão das bordas (veja comentário deste informante na sentença 26)”

S30: “não em idéia de limite; canto amplo”

(74) *They will be returning **on** November*

S22: “mais de 24h”

S24: “somente mês é *on*”

(75) *They drove to Rochester **in** September 15th*

S7: “relaciono *in* com data”

S13: “data específica”

S30: “por causa do número”

(76) *We met **in** Christmas day*

S25: “*in*=dia específico”

(78) *He was born **on** July*

S22: “mais de 24h”

S24: “somente mês é *on*”

(80) *I lived in the US **on** the 1980s*

S22: “mais de 24h”

(83) *His birthday is **in** 8th January*

S13: “data específica”

S26: “mais definido”

(88) *He has a lot of beautiful pictures **in** the wall.*

S25: “conteúdo da parede; o que tem na parede”

(89) *I went there **on** 1978.*

S8: “*on* antes de datas”

S26: “meio indefinida põe *on*”

(92) *There was a picture of New York **in** the cover of the book*

S10: “no meio da capa”

(93) *I read the pamphlet **on** the taxi*

S12: “dentro *do carro*; *in* só com outros veículos”

(94) *Columbus crossed the Atlantic **on** 1492*

S19: “*on* para datas”

S26: “meio *indefinida* põe *on*”

(97) *She put a special cream **in** her skin*

S14: “a pele vai absorver”

De acordo com várias respostas acima fica claro que vários alunos não sabem a diferença entre data específica e data não-específica na língua inglesa, o que pode ser entendido como o principal problema para a escolha da preposição. É a dificuldade já apontada por CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN (1983), no início deste capítulo.

4.3.9 Código PSCS

PSCS – pensou em sobre/contato/superfície:

Trata-se do uso prototípico de *on* que o aluno grava – e, julga-se, mais fácil para ele - por conta da correlação com o significado de sobre/contato/superfície. Essa também era uma resposta esperada para a entrevista.

4.3.10 Código SM

SM – soou melhor:

A melhor saída por muitos é mesmo lançar mão da intuição (conforme já destacado no capítulo 1) para suas produções quando o assunto não é de seu domínio. A maioria das respostas para este código foi “soou melhor”. Outras foram “intuição”. Seguem as sentenças que tiveram (cada uma) entre duas e quatro respostas neste código:

- (2) *Paris is **in** the river Seine.*
- (6) *Our seats are **on** the third row.*
- (8) *Cher released her last show **in** DVD.*
- (10) *Carlos is living **in** the coast.*
- (20) *There's a mark **in** your skirt.*
- (26) *The teacher wrote some comments **on** the margin.*
- (30) *I like playing games **in** the PC.*
- (32) *Nicola was wearing a silver ring **in** her little finger.*
- (35) *Their names weren't **on** the list of guests.*
- (37) *I was **on** my way home.*
- (41) *There are 31 days **on** May.*
- (44) *I was listening to the news **in** the radio.*
- (52) *Leave a message **in** the answering machine.*
- (57) *Silvia was writing **in** a small piece of paper.*

(63) *A new message appeared **in** the computer screen.*

(97) *She put a special cream **in** her skin.*

4.3.11 Código MRT

MRT – mudaria a resposta se pudesse refazer o teste:

Como foi estipulado um tempo para os alunos fazerem o teste, alguns deles afirmaram não terem executado essa tarefa com calma e nem pensado muito em cada sentença, o que os fez escolher uma resposta rapidamente. Na entrevista isto foi relatado por alguns informantes e devido a isso algumas respostas seriam mudadas se houvesse uma outra oportunidade de realizar o teste.

4.4 A EXCEÇÃO

A sentença 16 é uma exceção⁴⁰, sem explicação lógica encontrada para o uso de *on*. Foi incluída no teste para se saber se as exceções também são conhecidas dos alunos. A todos os alunos (independentemente da resposta ter sido a correta ou não) foi perguntado o motivo da escolha da preposição assinalada como correta. Conforme o esperado, verificou-se que todos os informantes que escolheram *in* se basearam no uso prototípico desta preposição. Vejamos as respostas dos alunos que acertaram:

(16) He grew up ____ a farm.

S1: “sei que é exceção”

S2: “sei que é uma exceção, embora eu use *in* na fala algumas vezes”

S4: “já ouviu pessoas falando”

⁴⁰ A sentença 19 não foi considerada uma exceção no teste, pois existe a possibilidade da palavra *bed* aparecer com *in* e com *on*, mas depende da colocação ou não do *the*. No caso da sentença 16 o uso do *in* não é possível, e o interesse era verificar se isso era do conhecimento dos informantes.

É possível que o S4 tenha se referido a pessoas que fazem o mesmo que o informante S2 relata - embora saibam a regra, não a acessam com a rapidez que a fala exige e por isso acabam por usar a primeira preposição que vem à mente, e que também é entendida pelos falantes.

S11: “fui influenciado pelo *grow*; já ouvi com esse verbo”

O mesmo informante já havia feito uma associação semelhante, com *live*.

S12: “chutei”

S13: “com *farm* é *on*”

S16: “soa melhor”

S20: “mudaria para *in* se houvesse uma segunda oportunidade de fazer o teste”

O informante pode ter achado que o questionamento feito pela pesquisadora acusava um erro, e por isso respondeu que escolheria outra preposição numa segunda oportunidade. Pode também ter respondido erradamente quando estava fazendo o teste, ou seja, queria ter assinalado *in*, mas escolheu *on*.

S22: “fazenda dá idéia de área muito aberta, sem delimitação”

S23: “sei que é exceção”

S26: “soa melhor”

S28: “chutei”

S30: “chutei”

4.5 O CÓDIGO TA

O código TA (todos acertaram) chama a atenção para alguns detalhes importantes, que devem ser levados em conta por professores e alunos. Trata-

se de 16 sentenças cujos espaços foram corretamente preenchidos por todos os informantes.

TABELA 12 – RESPOSTAS CORRETAS DE TODOS OS INFORMANTES

IN (lugar)	IN (tempo)	ON (lugar)	ON (tempo)	ON (abstrato)
23	59	67	14	12
72	82		25	
	84		47	
	91		58	
	98		73	
	100		79	

Estas sentenças podem nos indicar o que não é problema para a maioria dos alunos, ou sentenças muito conhecidas por eles (dadas as respostas dos alunos, essa opção parece a mais provável), o que pode sinalizar uma dificuldade, pois são sentenças tomadas como base para outras associações. Baseando-nos na tabela acima, destacamos:

- as sentenças 23 e 72 referem-se a localizações geográficas (cidade, país):

(23) *They caught the train in London*

(72) *We arrived in the country in October*

- as sentenças com uso de *in* referentes a tempo destacam espaços de tempo curtos e a palavra *morning*. Essa palavra, conforme já havia se verificado, trata-se de uma palavra bastante freqüente no aprendizado dos alunos e já associada à preposição *in*:

(59) *I'll see you in the morning*

(82) *We get up early in the morning*

(84) *He painted the whole house in only three days*

(91) *I'll see you in a few weeks*

(98) *She will call us in half an hour*

(100) *She is leaving in five minutes*

- os usos de *on* parecem mesmo os mais difíceis. A noção de espaço e inclusão não é muito clara. A única noção de *on* referente a lugar que parece estar bem clara para os alunos é o *on* como sobre, fazendo um contato com uma superfície:

(67) *The cat is on the mat*

- O uso de *on* referente a tempo, seguido de dias da semana, é de domínio dos alunos. O que pode confundi-los é o uso de palavras como *evening* ou *morning* após os dias da semana, conforme visto anteriormente:

(14) *It's closed on Mondays*

(25) *What are you doing on Saturday?*

(47) *We like going to the movies on Fridays*

(58) *Do you work on Wednesdays?*

(73) *We are expecting them on Wednesday*

(79) *She'll be at work on Friday*

- é interessante destacar como algumas palavras ficam gravadas na memória dos alunos e os fazem associá-las a certas palavras vinculadas a contextos importantes, sem que os alunos se dêem conta disso. É o caso da sentença 12. A palavra TV representa um meio de comunicação e no teste considerou-se esse uso de *on* como abstrato por apresentar um conteúdo, porém não-concreto, não-físico, o que causa confusão também se a outra opção for o *in*. Mas os alunos acertaram e conforme alguns

comentários de quem acertou⁴¹ foi a palavra TV (já ouvida/lida junto à preposição *on*) que levou ao acerto.

(12) *The new reporter seemed calm on TV*

4.6 CONCLUSÃO

Os resultados do teste revelaram que os alunos variam suas respostas, seja por desconhecimento, generalização ou pelo fato de acharem que uma preposição fica “melhor” do que outra. Certa sistematicidade foi observada através de algumas estratégias - às quais os informantes mostraram recorrer com frequência - e entendimentos de contextos que se mostraram bastante parecidos entre os alunos:

- uso generalizado de *in* como dentro e *on* como sobre/contato. A maioria dos alunos afirmou recorrer aos usos prototípicos de *in* e *on* para usar uma preposição;
- os sentidos abstratos não são muito claros. Os alunos tendem a interpretar as sentenças pensando no sentido concreto ou adaptando o que sabem. Mas há que se ponderar também o fato de os aprendizes (principalmente os mais adiantados) tentarem impor a sua razão à língua que estão aprendendo, e isso pode estar mais relacionado com intuição e com a experiência dos alunos do que com a aplicação das regras gramaticais que conhecem;
- o uso de *in* ou de *on* varia bastante quando os usos prototípicos de cada uma dessas preposições ficam claros na mesma sentença, que é o caso de um *piercing* nos lábios, que aos alunos dá a idéia de contato e também de inclusão;

⁴¹ Aos alunos que acertaram bastante lhes foi perguntado o motivo de algumas escolhas corretas.

- várias palavras são pensadas e usadas como explicação para o uso desta ou daquela preposição. São algumas delas (destacadas nas respostas das entrevistas): específico, não-específico, amplo, delimitado, não-delimitado, definido, não-definido, no meio, conteúdo lugar, restrito. São palavras que remetem os alunos a contextos por eles conhecidos, como um atalho;
- o que já foi ouvido ou dito por outra pessoa é aplicado em vez de regra. Um bom exemplo apresentado na entrevista são frases de música. Pode-se inferir que o aprendiz pense “se foi um falante fluente quem disse então é porque é assim mesmo”;
- para não variar sem motivo os alunos mostraram até estratégias que fogem do entendimento. Exemplos: considerar uma cidade envolta num rio ou dizer que o dedo é que está no anel ou, ainda, uma chave no meio de um prego. Em alguns casos o *landmark* foi colocado na posição do LO pelos informantes (o dedo no anel).

A preposição usada na fala, nas mesmas sentenças apresentadas no teste, não foi investigada, embora se acredite que não seria muito diferente, pois vários alunos afirmaram que falariam usando a preposição que assinalaram. Mas tratando-se de um teste com entrevista, sabemos que o comportamento dos informantes é diverso daquele numa situação onde não haja tempo certo para que uma tarefa seja completada ou mesmo não tenha um observador fazendo anotações. Apesar disso um dos alunos, numa conversa mais descontraída, afirmou que na fala usaria uma preposição diferente daquela que colocou no teste (e que foi a correta).

A seguir retomam-se os pontos mais importantes do estudo, tanto da parte teórica como prática, apontando as limitações do estudo, as descobertas e ressaltando a contribuição dessa investigação para as pesquisas em SLA e também no ensino de língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo esse estudo se destacou a importância de se atentar para a interlíngua e de buscar o entendimento e explicação de suas ocorrências. Baseados nela, pesquisadores podem contribuir para o campo da lingüística aplicada e estimular novos métodos de ensino e aprendizagem que levem as estratégias dos aprendizes em conta e as usem na prevenção de erros e como ferramenta para a análise da aprendizagem e progresso dos alunos .

As preposições *in* e *on* foram escolhidas para o teste por estarem entre as preposições mais usadas da língua inglesa e pelo fato de seus significados mais básicos serem de conhecimento da maioria dos alunos, o que não quer dizer que seus usos sejam totalmente claros. Para a análise das respostas da entrevista a teoria da interlíngua foi amplamente considerada e o aspecto da supergeneralização de Selinker ficou destacado em várias respostas. O comportamento guiado por regras de Adjemian e uso de diferentes estratégias de Selinker foi observado nas respostas, com destaque para as constantes comparações que o aprendiz fazia com o que já havia lido ou ouvido.

A pesquisa realizada com alunos de curso superior (dentro da instituição) mostrou-se como uma facilidade para professores e alunos em seus trabalhos com a aquisição de uma segunda língua. A coleta de dados em sala de aula pode também ser enriquecedora e apresentar resultados significativos, além de tornar o aprendizado um momento de descoberta de habilidades e estratégias.

Os métodos de obtenção e análise de dados utilizados para o presente estudo pareceram satisfatórios para o tempo da pesquisa e suas limitações, porém alguns problemas (e soluções futuras) foram detectados no andamento e análise das respostas, o que levou a pesquisadora a também elencar algumas sugestões relevantes para pesquisas e estudos futuros:

- estudo realizado é resultado de um recorte de tempo (estudo sincrônico) no aprendizado dos informantes. Para obter dados que possibilitem uma análise mais completa das respostas e suas estratégias, sugere-se um estudo durante um período de tempo

mais longo no aprendizado dos informantes (estudo longitudinal), que leve em conta as características individuais dos alunos e as mudanças quanto às variações e sistematicidade, bem como os aspectos sociais dos informantes;

- a análise dos erros traz respostas sobre o que os aprendizes julgam apropriado e correto, porém não se pode afirmar, somente com base nas incorreções e desvios, todas as estratégias e os entendimentos da interlíngua do aluno. Outros tipos de coletas de dados associadas e análises baseadas em julgamentos e explicações sobre o que é adequado para o aprendiz podem oferecer mais informações sobre o uso de preposições e ajudar numa composição mais detalhada das impressões e certezas dos alunos;
- a diversificação de tarefas para coleta de dados é de grande importância. O projeto piloto já havia indicado a diferença entre a coleta escrita e a oral que, quando livres de alternativas para resposta, trazem dados interessantes sobre o uso e a diversificação do conhecimento do aprendiz. Atividades que envolvam descrição escrita ou oral de figuras e cenas (estáticas ou em movimento), julgamento de sentenças, conversas livres com pesquisador e informante ou entre os alunos (pequenos grupos) podem oferecer respostas completas e informar os caminhos mais proveitosos para o ensino e aprendizagem das preposições;
- ao pesquisador a entrevista não só com alunos, mas também com professores sobre o ensino/aprendizagem de preposições pode levantar questões da SLA (e para SLA) que certamente contribuirão para a lingüística aplicada e como embasamento para pesquisas futuras;

- no projeto piloto e depois com as entrevistas, percebeu-se que o referencial de lugar/posição foi um problema entre a maioria dos informantes. O modo como cada pessoa vê um objeto varia e essa compreensão permite usos diferentes das preposições. Em uma segunda língua os falantes se encontram em situação igual. Mas o uso de preposições não pode seguir os mesmos pensamentos da língua nativa e nem sempre a mesma preposição servirá para vários contextos (caso do *em* do português). É um tópico que pode ajudar e diminuir significativamente as inadequações no uso de preposições;
- em uma pesquisa mais longa a coleta de dados sobre o uso de outras preposições (usos literais, metafóricos e abstratos) pode trazer respostas que se completem e expliquem as preferências de usos entre as preposições;
- acesso ao comportamento de falantes nativos do inglês sobre o uso de preposições pode fornecer dados valiosos para o ensino e aprendizagem de preposições. Destacar os desvios (de acordo com a gramática padrão) e as preferências dos falantes nativos, servirá de alento aos aprendizes de inglês e os aproximará da realidade do uso das preposições em estudo.
- que não havia sido previsto antes de se aplicar o teste era que nem todos os informantes interpretariam todas as sentenças da mesma maneira com que elas foram interpretadas quando inseridas no teste. Isso gerou respostas diversas, pois houve interpretações também diversas das esperadas, o que trouxe para a pesquisa um novo dado com o qual professores e pesquisadores devem ficar atentos ao ensinar e propor testes e tarefas aos seus alunos e informantes. Isso também nos alerta para o fato do porquê de questionar o que é 'erro', pois o aluno responde baseado também na sua interpretação e não somente

diverge da resposta da gramática padrão exclusivamente porque está usando uma estratégia da sua interlíngua;

- Os problemas no uso de preposições por alunos de nível intermediário e avançado podem representar um campo fértil para pesquisas sobre estabilidade e fossilização de alguns usos das preposições. Nesse caso um estudo que acompanhasse o aprendiz desde a fase inicial até a fase avançada do seu aprendizado seria o indicado.

Embora as dificuldades com preposições não sejam novidade, nenhum estudo que descrevesse o porquê do uso dessa ou daquela preposição foi encontrado, o que destaca o presente estudo como ferramenta útil, não somente como leitura e aprendizagem, mas como impulso para pesquisas futuras, para que o assunto preposições fique cada vez menos difícil.

O acesso ao conhecimento/desconhecimento do aprendiz, bem como de suas idéias e impressões, pode realmente modificar o olhar de quem pesquisa e, acredita-se, de quem é pesquisado. Tanto o ensino como a aprendizagem se modificam, aproximando-se do aluno como indivíduo construtor de conhecimento. Dessa forma, o tempo de aprendizado torna-se significativo, pois os conhecimentos dos aprendizes são incluídos no currículo, usando-se as estratégias como recursos didáticos para prevenção de erros, e dessa forma fazendo com que o aprendiz conheça mais sobre seus processos cognitivos. Eis um desafio para alunos e professores de segunda língua.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, G. Toward a more rigorous analysis of foreign language errors. **International Review of Applied Linguistics**, n. 18, p. 121-134, 1980.

ADJEMIAN, C. On the nature of interlanguage systems. **Language Learning**, n. 26, p. 297-320, 1976.

BIALYSTOK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, n. 28, p. 69-84, 1978.

BIALYSTOK, E. On the relationship between knowing and using forms. **Applied Linguistics**, n. 3, p. 181-206, 1982.

BRALA, M. Prepositions in UK monolingual learners' dictionaries: expanding on Lindstromberg's problems and solutions. **Applied Linguistics**, v. 23, n. 1, p. 134-140, 2002.

CASTILHO, A. T. de. Diacronia das preposições do eixo transversal no português brasileiro. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de (Org.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book: an ESL/EFL teacher's course**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1983.

CHAPTER 26 - PREPOSITIONS. Disponível em:
<<http://www.fortunecity.com/bally/durrus/153/gramex26.html>> Acesso em: 21 mar. 2005.

CHOMSKY, C. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. **Language**, n. 35, p. 26-58, 1959.

CHOMSKY, N. **Current issues in linguistic theory**. The Hague: Mouton, 1964.

CIPRO NETO, P. C.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

CORDER, S. P. The significance of learners's errors. **International Review of Applied Linguistics**, n. 5, p. 161-170, 1967.

_____. The elicitation of interlanguage. In: SVARTIK, J. (Ed.). **Errata: papers in error analysis**. Lund: EWK Gleerup, 1973.

_____. Error analysis. In: ALLEN, P.; CORDER, S. P. (Ed.). **Techniques in applied linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1974. v. 3.

_____. **The study of interlanguage.** In: PROCEEDINGS OF THE FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE OF APPLIED LINGUISTICS. Munich: Hochschulverlag, 1976.

_____. **Error analysis and interlanguage.** London: Oxford University Press, 1981.

DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. P. R. (Ed.). **Interlanguage.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.

DICKERSON, L. The learner's interlanguage as a system of variable rules. **TESOL Quarterly**, n. 9, p. 401-407, 1975.

DURAN, L. Toward a better understanding of code switching and interlanguage in bilinguality: implications for bilingual instruction. **The Journal of Educational Issues of Language Minority Students**, v. 14, p. 69-88, 1994.

ELLIS, R. Formulaic speech in early classroom second language development. In: HANDSCOMBE, J.; OREM, R.; TAYLOR, B. (Ed.). **On TESOL '83: the question of control.** Washington, D.C.:TESOL, 1984.

_____. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985a.

_____. Sources of variability in interlanguage. **Applied Linguistics**, n. 6, p. 118-131, 1985b.

_____. Sources of intra-learner variability in language use and their relationship to second language acquisition. In: GASS, S.; MADDEN, C.; PRESTON, D.; SELINKER, L. **Variation in second language acquisition.** Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1989. v. 2: psycholinguistic issues.

_____. A response to Gregg. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 4, p. 384-391, 1990.

_____. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

EUBANK, L.; SELINKER, L.; SHARWOOD SMITH, M. (Ed.). **The current state of interlanguage.** Philadelphia: J. Benjamins, 1995.

FEIST, M.; GENTNER, D. **Factors involved in the use of in e on.** Disponível em: <<http://www.ucs.louisiana.edu/~mif8232/FeistGentner03.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2005.

FUCHS, M.; BONNER, M. **Grammar express for self-study and classroom use.** New York: Longman, 2002.

GATBONTON, E. Patterned phonetic variability in second language speech: a gradual diffusion model. **Canadian Modern Language Review**, v. 34, n. 3, p. 335-347, 1978.

GREGG, K. Krashen's monitor and Occam's razor. **Applied Linguistics**, n. 5, p. 79-100, 1984.

HAKUTA, K. A case of a Japanese child learning English as a second language. **Language Learning**, n. 26, p. 321-351, 1976.

HUDDLESTON, R.; PULLUM, G.K. **The Cambridge grammar of the English language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JAMES, C. **Errors in language learning and use: exploring error analysis**. New York: Longman, 1998.

KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. On routines and patterns in second language acquisition and performance. **Language Learning**, n. 28, p. 283-300, 1978.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAKSHMANAN, U.; SELINKER, L. Analysing interlanguage: how do we know what learners know? **Second Language Research**, v. 17, n. 4, p. 393-420, 2001.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley and Sons, 1967.

LINDSTROMBERG, S. Prepositions: meaning and method. **ELT Journal**, v. 50, n. 3, p. 225-236, 1996.

_____. **English prepositions explained**. Philadelphia: J. Benjamins, 1997.

_____. Prepositions entries in UK monolingual learners' dictionaries: problems and possible solutions. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 1, p. 79-103, 2001a.

_____. Against the grain. **Humanising Language Teaching**, v. 3, n. 4, jul. 2001b.

MACEDO, S. **Intuição e linguagem em Bergson e Heidegger**. Maceió: Gráfica São Paulo, 1966

McLAUGHLIN, B. The monitor model: some methodological considerations. **Language Learning**, n. 28, p. 309-332, 1978.

_____. **Theories of second language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2004.

MURPHY, R. **Essential grammar in use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. **Advanced grammar in use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. **International Review of Applied Linguistics**, n. 9, p. 115-123, 1971.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

JANES, A. (Ed.) **Longman: dicionário escolar**. Essex: Longman, 2002.

PREPOSITIONS. Disponível em: <<http://www.nonstopenglish.com>> Acesso em: 21 mar. 2005.

PREPOSITIONS. Disponível em: <http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslprep2_html> Acesso em: 21 mar. 2005.

PREPOSITIONS USE. Disponível em: <http://esl.about.com/library/quiz/blgrquiz_prep3.htm> Acesso em: 11 abr. 2005.

PRESTON, D. **Sociolinguistics and second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 1989.

PUBLITEK, INC. **Hands: illustrations and clip-arts**. Disponível em: <<http://www.fotosearch.com>> Acesso em: 3 nov. 2005.

RADFORD, A. **Syntax: a minimalist introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RECKSKI, L. **Computer-assisted error analysis: a study of prepositional errors in the Brazilian subcomponent of the International Corpus of Learner English (Br-ICLE)**. Florianópolis, 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina.

RICHARDS, J. C. **New Interchange: English for international communication**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHACHTER, J. In search of systematicity in interlanguage production. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 8, p. 119-134, 1986.

SCHÜTZ, R. **Arquivo 4 – perguntas e respostas de julho a setembro de 98**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-perg4.html>> Acesso em: 06 abr. 2005.

SELINKER, L. Language transfer. **General Linguistics**, n. 9. p. 67-69, 1969.

_____. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, n. 3. p. 209-31, 1972.

SELINKER, L.; SWAIN, M.; DUMAS, G. The interlanguage hypothesis extended to children. **Language Learning**, n. 25, p. 139-152, 1975.

SHARWOOD SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. **Applied Linguistics**, n. 2, p. 159-169, 1981.

SLOBIN, D. **Psycholinguistics**. Glenview, IL: S. Foresman, 1971.

SPOLSKY, B. Formulating a theory of second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 7, n. 3, p. 269-288, 1985.

TARONE, E.; FRAUENFELDER, U.; SELINKER, L. Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems: more data from Toronto French immersion. In: BROWN, H. D. (Ed.). *Papers in second language acquisition*, **Language Learning**, special issue n. 4. p. 93-134, 1976.

_____. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 143-163, 1983.

_____. **Variation in interlanguage**. London: E. Arnold, 1988.

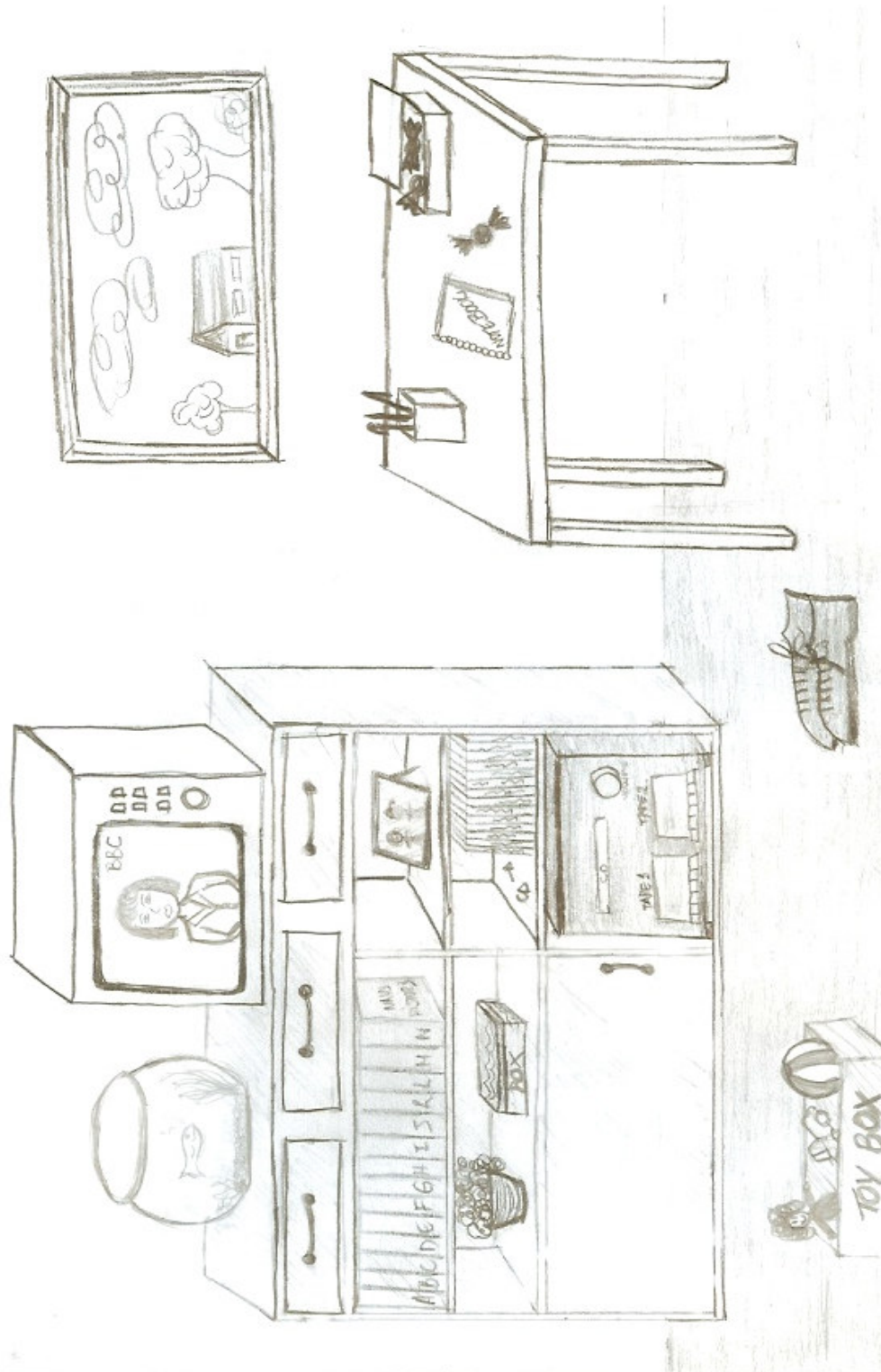
_____. **Does social context affect second-language acquisition?**. In: THE EIGHT Hispanic linguistics symposium together with the seventh conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages, 2004, University of Minnesota.

VILELA, V.V. **Benefícios e vantagens de mapas mentais**. Disponível em: <<http://www.mapasmentais.com.br/artigos/beneficios.asp>> Acesso em: 12 nov. 2005.

WEHMEIER, S. (Ed.) **Oxford advanced learner's dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

YATES, J. **The ins and outs of prepositions**. New York: Barron's Educational Series, Inc., 1999.

APÊNDICE 1 – DESENHO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS
PARA O TESTE PILOTO



**APÊNDICE 2 – FOLHA COM SENTENÇAS PARA COLETA DE
DADOS ESCRITOS DO TESTE PILOTO**

Fill in the blanks with the appropriate preposition:

- 1) The fish is ___ the tank.
- 2) The shoes are ___ the floor.
- 3) There are chocolates ___ the box.
- 4) There is a TV ___ the cupboard.
- 5) There are toys ___ the box.
- 6) There are CDs ___ the shelf.
- 7) The picture is ___ the wall.
- 8) The drawers are ___ the cupboard.
- 9) There is a notebook ___ the table.
- 10) The books are ___ the cupboard.
- 11) The house and the trees are ___ the picture.
- 12) The pencils are ___ the box.
- 13) There is a photo ___ the shelf.
- 14) The toy box is ___ the floor.
- 15) The cupboard is ___ the floor.
- 16) The room is ___ a house.
- 17) The chocolates are ___ the table.
- 18) The sound system is ___ the shelf.
- 19) The reporter is ___ TV.
- 20) The table is ___ the floor.

APÊNDICE 3 – TESTE PRINCIPAL

Nome: _____

Escolha a preposição que julgar adequada

		IN	ON
1	Jane está em seu quarto	Jane is ___ her bedroom.	
2	Paris fica no rio Sena.	Paris is ___ the River Seine.	
3	Você vai encontrar uma explicação na página 18.	You will find an explanation ___ page 18.	
4	Quem é aquela mulher na fotografia?	Who is that woman ___ the photograph?	
5	Eu moro no quinto andar do meu edifício.	I live ___ the fifth floor of my apartment building.	
6	Nossos lugares estão na terceira fila.	Our seats are ___ the third row.	
7	Eles voltarão em novembro.	They will be returning ___ November.	
8	A Cher lançou seu último show em DVD.	Cher released her last show ___ DVD.	
9	Ela colocou um piercing no lábio.	She put a ring ___ her lip.	
10	Carlos está morando na costa.	Carlos is living ___ the coast.	
11	Nancy preparou as batatas em água quente.	Nancy prepared the potatoes ___ hot water.	
12	O novo repórter pareceu calmo na TV.	The new reporter seemed calm ___ TV.	

continua

			IN	ON
13	Ele tinha cicatrizes terríveis na face.	He had dreadful scars ___ his face.		
14	Fecha às segundas-feiras.	It' s closed ___ Mondays.		
15	Nós nadamos no rio.	We swam ___ the river.		
16	Ele foi criado numa fazenda	He grew up ___ a farm.		
17	Paul tinha um cigarro na boca.	Paul had a cigarette ___ his mouth.		
18	Eu grudei um adesivo na janela.	I stuck a sticker ___ the window.		
19	Ela estava deitada na cama.	She was lying ___ bed.		
20	Há uma marca na sua saia.	There' s a mark ___ your skirt.		
21	Passamos o dia deitados na praia.	We spent the day lying ___ the beach.		
22	Pendure seu casaco naquele gancho.	Hang your coat ___ that hook.		
23	Eles pegaram o trem em Londres.	They caught the train ___ London.		
24	Deixei o cachecol na sala de aula.	I left the scarf ___ the classroom.		
25	O que você vai fazer no sábado?	What are you doing ___ Saturday?		

continua

			IN	ON
26	O professor escreveu alguns comentários na margem.	The teacher wrote some comments ___ the margin.		
27	Ela tinha um pedaço de bolo no lábio.	She had a bit of cake ___ her lip.		
28	Eles saem com freqüência aos domingos à noite.	They often go out ___ Sunday evenings.		
29	Pauline se casou em 1991.	Pauline got married ___ 1991.		
30	Gosto de jogar no computador.	I like playing games ___ the PC.		
31	Eu te encontrarei na esquina da rua.	I'll meet you ___ the corner of the street.		
32	Nicola estava usando um anel de prata em seu dedinho.	Nicola was wearing a silver ring ___ her little finger.		
33	Havia muitas pessoas na loja.	There were a lot of people ___ the shop.		
34	Havia uma chave no prego.	There was a key ___ the nail.		
35	Os nomes deles não estavam na lista de convidados.	Their names weren't ___ the list of guests.		
36	Havia duas pessoas na gravura.	There were two people ___ the picture.		
37	Eu estava a caminho de casa.	I was ___ my way home.		
38	Henry viajou naquele grande navio.	Henry traveled ___ that big ship.		

continua

			IN	ON
39	Sempre há muitas festas na véspera de ano novo.	There are usually a lot of parties ____ New Year' s Eve.		
40	Eu não notei as rachaduras no vaso quando eu o comprei.	I didn' t notice the cracks ____ the vase when I bought it.		
41	Há 31 dias em maio.	There are 31 days ____ May.		
42	Por favor, deixe a chave na fechadura.	Please, leave the key ____ the lock.		
43	Eu geralmente recebo meu salário no quinto dia do mês.	I generally get my salary ____ the fifth day of the month.		
44	Eu estava ouvindo as notícias no rádio.	I was listening to the news ____ the radio.		
45	Eles saem com freqüência à noite.	They often go out ____ the evenings.		
46	Eu tive que levantar à noite para fechar a janela.	I had to get up ____ the night to close the window.		
47	Nós gostamos de ir ao cinema às sextas-feiras.	We like going to the movies ____ Fridays.		
48	Ele gravou várias músicas antigas em um CD.	He recorded several old songs ____ a CD.		
49	Meu pai nos deixou ficar em Paris.	My father let us stay ____ Paris.		
50	As instruções estão escritas no verso da caixa.	The instructions are written ____ the back of the box.		
51	Os convidados colocaram seus copos na mesa.	The guests put their glasses ____ the table.		

continua

			IN	ON
52	Deixe uma mensagem na secretária eletrônica.	Leave a message ___ the answering machine.		
53	Eu passei a tarde toda no meu caiaque.	I spent the whole afternoon ___ my kayak.		
54	Nós costumamos tirar férias no verão.	We usually have a holiday ___ the summer.		
55	Minha mãe estava trabalhando no jardim.	My mom was working ___ the garden.		
56	Ele roubou carros. Ficou na prisão por dois anos.	He stole cars. He was ___ prison for two years.		
57	Silvia estava escrevendo em um pedacinho de papel.	Silvia was writing ___ a small piece of paper.		
58	Você trabalha às quartas-feiras?	Do you work ___ Wednesdays?		
59	Vejo você de manhã.	I'll see you ___ the morning.		
60	Eu estava ao telefone.	I was ___ the phone.		
61	Ele leu muitos artigos interessantes nesta revista.	He read many interesting articles ___ this magazine.		
62	Mary pendurou um relógio grande na parede.	Mary hung a big clock ___ the wall.		
63	Uma nova mensagem apareceu na tela do computador.	A new message appeared ___ the computer screen.		
64	Deixe a chave na gaveta.	Leave the key ___ the drawer.		

continua

			IN	ON
65	Você poderia fixar este puxador no armário?	Could you fix this handle ___ the cupboard?		
66	Bill está no oeste da Inglaterra no momento.	Bill is ___ the west of England at the moment.		
67	O gato está em cima do capacho.	The cat is ___ the mat.		
68	Você cometeu vários erros em sua lição de casa	You made a lot of mistakes ___ your homework.		
69	Pauline se casou em 18 de maio de 1991.	Pauline got married ___ 18 May 1991.		
70	Você trabalha à noite?	Do you work ___ the evenings?		
71	O abajur estava no canto do cômodo.	The lamp was ___ the corner of the room.		
72	Nós chegamos no país em outubro.	We arrived ___ the country in October.		
73	Nós os esperamos na quarta.	We are expecting them ___ Wednesday.		
74	Ele retornarão em Novembro.	They will be returning ___ November.		
75	Eles viajaram para Rochester em 15 de setembro.	They drove to Rochester ___ September 15th.		
76	Nós nos conhecemos no dia do Natal.	We met ___ Christmas Day.		
77	Os livros da Cláudia estão no chão.	Claudia' s books are lying ___ the floor.		

continua

			IN	ON
78	Ele nasceu em julho.	He was born ____ July.		
79	Ela estará no trabalho na sexta-feira.	She´ ll be at work ____ Friday.		
80	Eu morei nos Estados Unidos nos anos 80.	I lived in the US ____ the 1980s.		
81	Eu não encontrei nenhuma figura no livro.	I didn´ t find any picture ____ the book.		
82	Nós levantamos cedo pela manhã.	We get up early ____ the morning.		
83	O aniversário dele é em 8 de janeiro.	His birthday is ____ 8th January.		
84	Ele pintou a casa inteira em três dias.	He painted the whole house ____ only three days.		
85	Ela trabalha em uma loja de calçados.	She works ____ a shoe shop.		
86	Ele está sentado no banquinho próximo ao piano.	He´ s sitting ____ the stool by the piano.		
87	Não se mexa! Eu tenho uma faca na minha mão.	Don´ t move! I have a knife ____ my hand.		
88	Ele tem vários quadros bonitos na parede.	He has a lot of beautiful pictures ____ the wall.		
89	Eu estive lá em 1978.	I went there ____ 1978.		
90	Eu encontrei três erros nesta sentença.	I found three mistakes ____ this sentence.		

continua

			IN	ON
91	Eu verei você em algumas semanas.	I´ ll see you ___ a few weeks.		
92	Havia uma foto de Nova Iorque na capa do livro.	There was a picture of New York ___ the cover of the book.		
93	Eu li o panfleto no táxi.	I read the pamphlet ___ the taxi.		
94	Colombo cruzou o Atlântico em 1492.	Columbus crossed the Atlantic ___ 1492.		
95	Há pingos de chuva no capô.	There are raindrops ___ the hood.		
96	Tem água na garrafa.	There´ s some water ___ the bottle.		
97	Ela passou um creme especial na pele.	She put a special cream ___ her skin.		
98	Ela nos ligará em meia hora.	She will call us ___ half an hour.		
99	Eles derramaram água na mesa.	They spilt water ___ the table.		
100	Ela sairá em cinco minutos.	She is leaving ___ five minutes.		

**APÊNDICE 4 – MODELO DE FOLHA UTILIZADA NA ENTREVISTA ,
PARA CADA INFORMANTE, COM BASE NAS
PREVISÕES DA PESQUISADORA**

Já estudou/estuda inglês fora da universidade?

Já morou em país de língua inglesa?

Sabe o que é preposição?

4 - tradução (em + a) ou 'dentro da fotografia'?

7 – on November?

9 – on her lip = em cima?

13 – in his face? por quê?

16 – in a farm = em uma fazenda?

26 – em cima do papel?

29 – on 1991?

35 – in the list of guests?

38 – dentro do navio?

45 - por que 'on'? por causa do 'evening'?

48 – in a CD?

52 – in the aswering machine?

54 – on the Summer?

55 – working on the garden?

66 – por que 'on'?

70 – on the evenings?

71 – por que 'on'?

81 – any picture on the book?

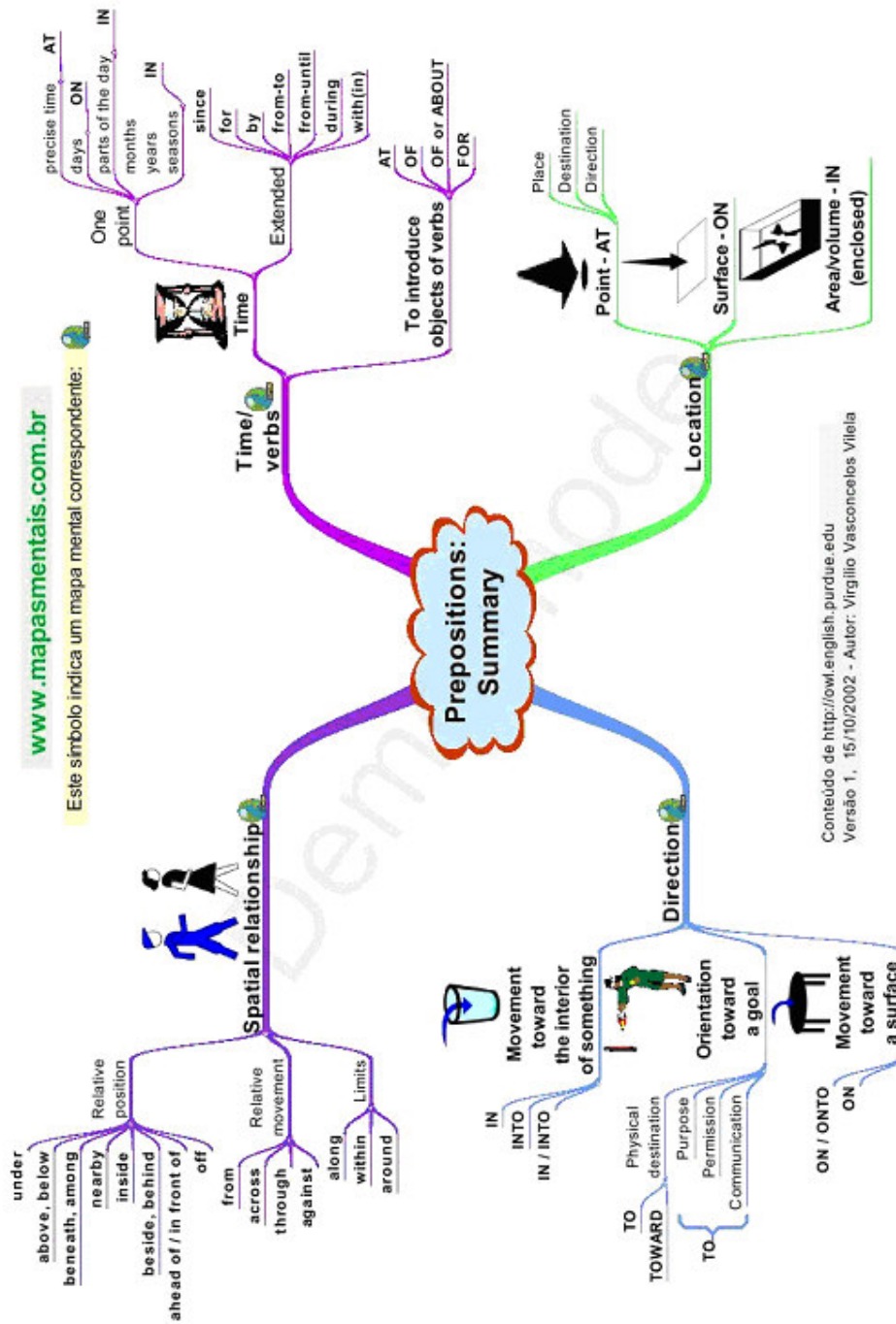
87 – knife on my hand?

94 – on 1492 ?

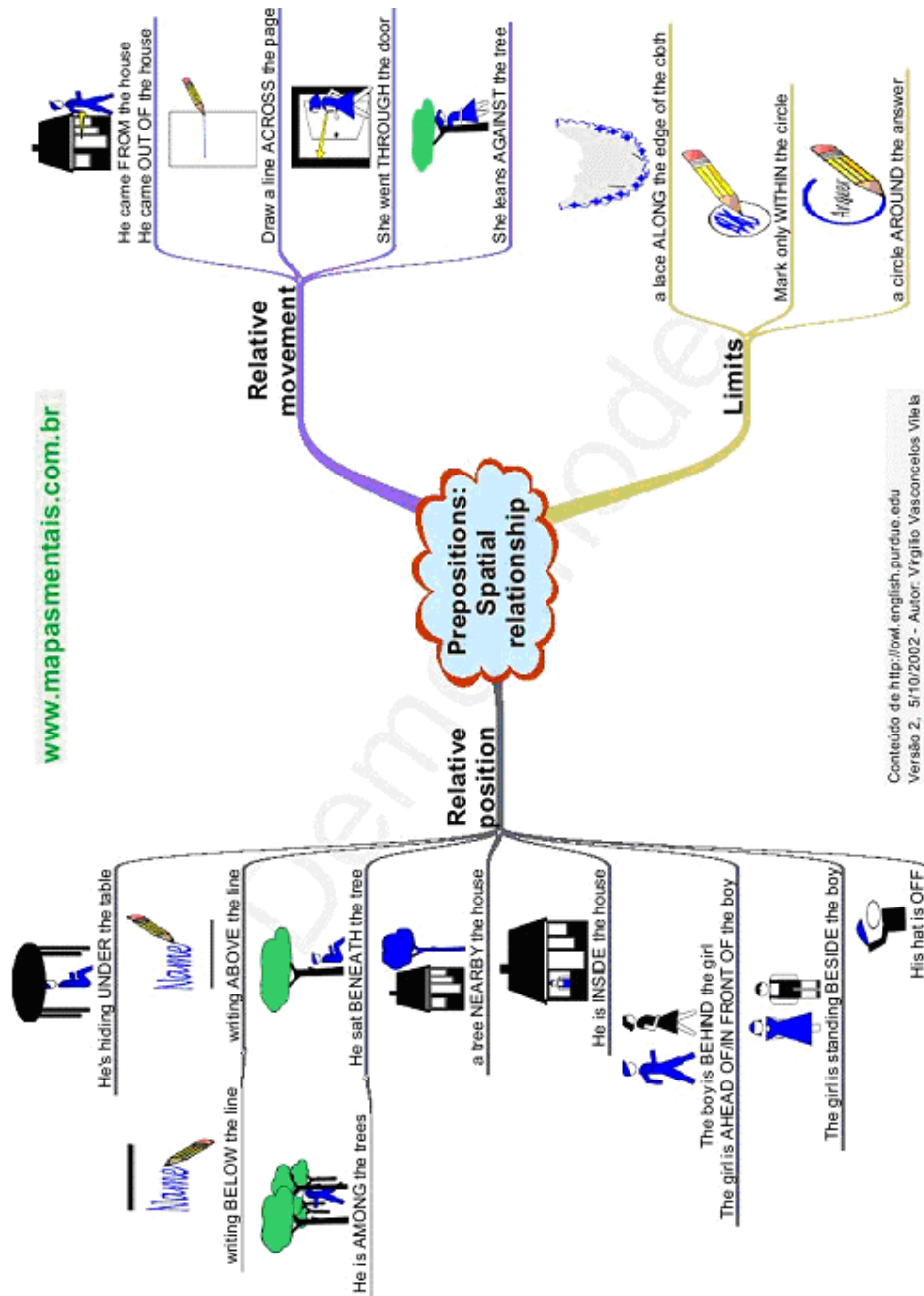
ANEXO 1 – FIGURAS COM CENAS COTIDIANAS PARA ABORDAGEM DE PREPOSIÇÕES



ANEXO 2 – MAPA MENTAL PARA USO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PREPOSIÇÕES - RESUMO



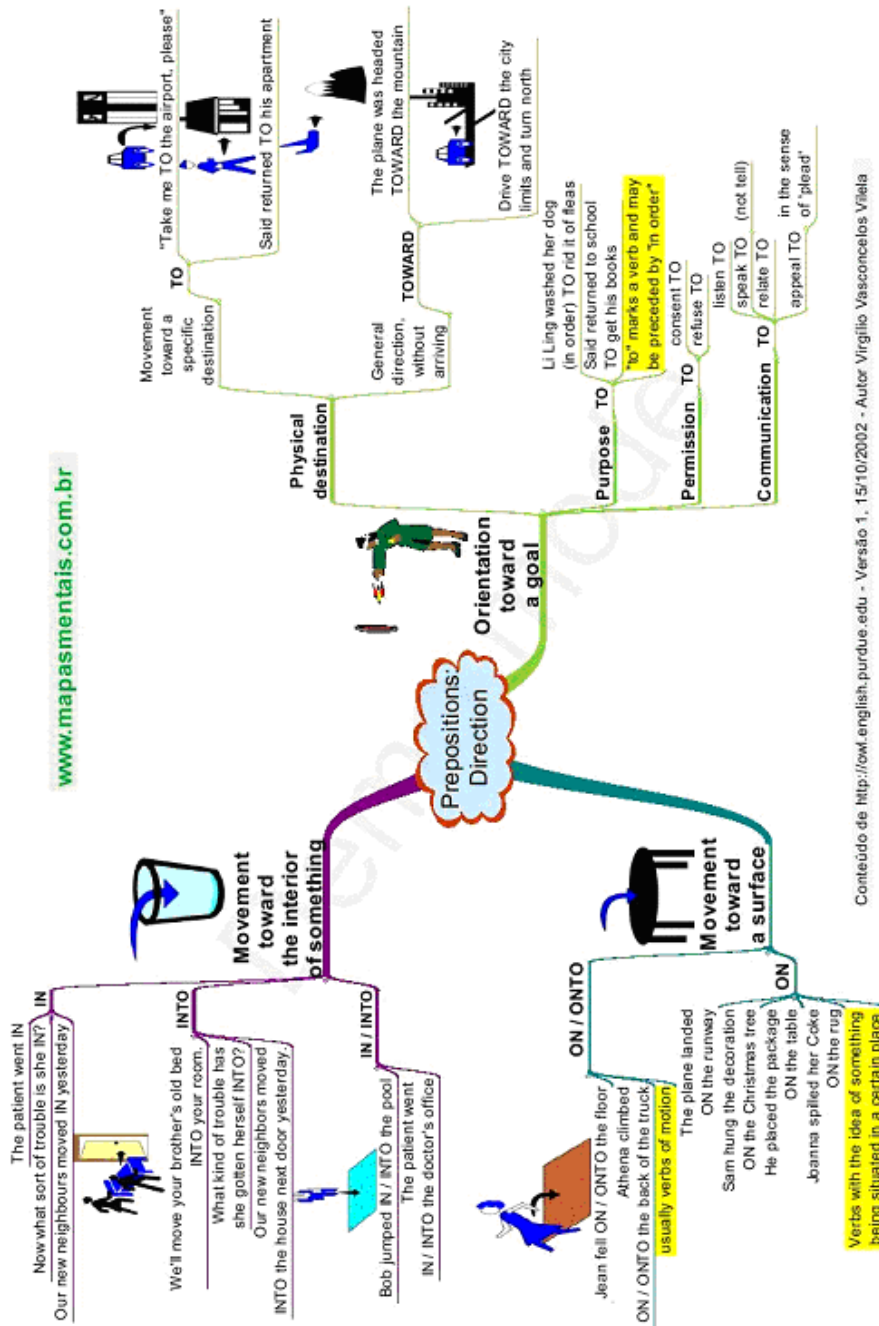
ANEXO 3 – MAPAL MENTAL PARA USO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PREPOSIÇÕES – RELAÇÃO ESPACIAL



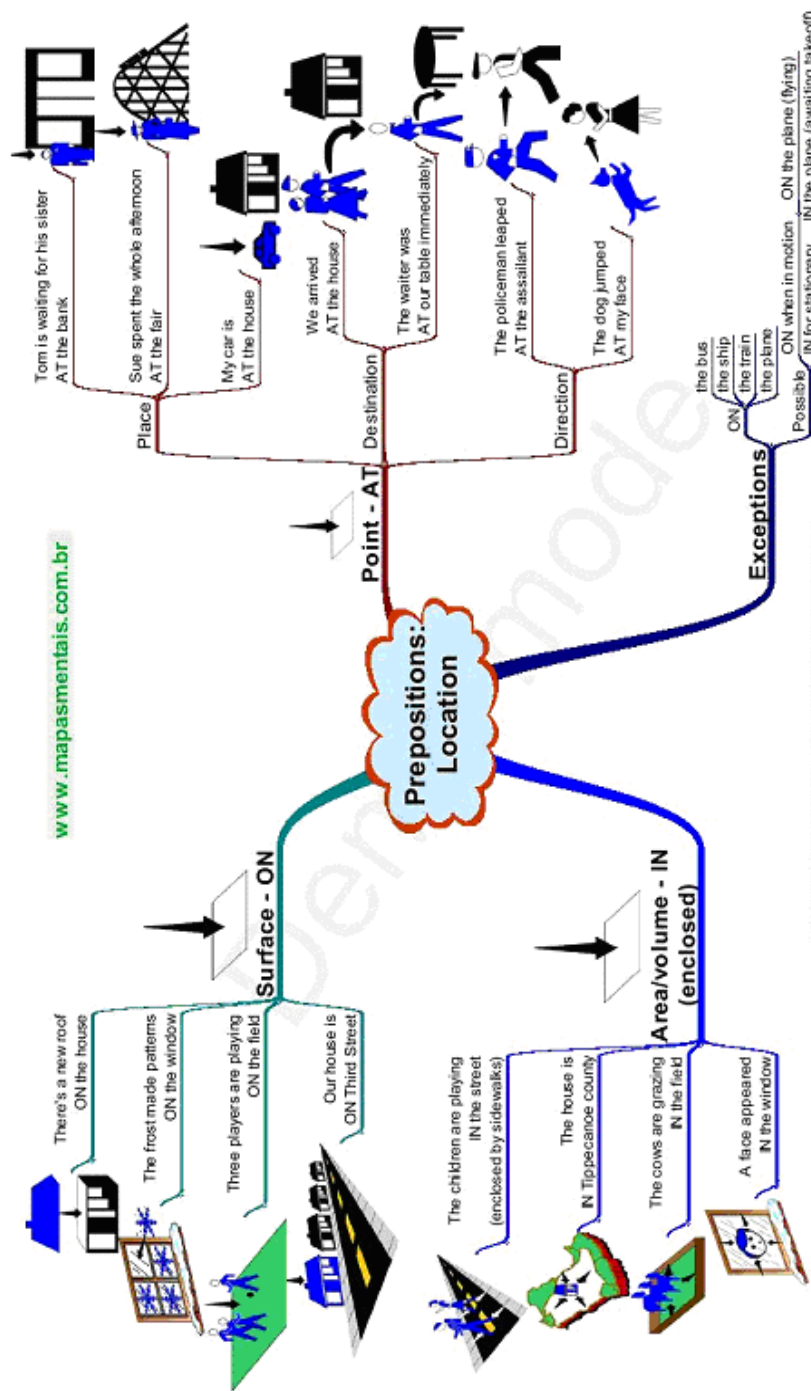
ANEXO 4 – MAPA MENTAL – TEMPO / VERBOS

ist.
1 IN 2003.
pring.

ANEXO 5 – MAPA MENTAL - DIREÇÃO



ANEXO 6 – MAPA MENTAL - LOCALIZAÇÃO



Conteúdo de <http://owl.english.purdue.edu>
 Versão 2 - 15/10/2002 - Autor: Virgílio Vasconcelos Villela